

Máster de Intervención en Convivencia Escolar

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

The background features a large, light blue watermark of the University of Almería seal. The seal is circular and contains a central sunburst or starburst design. The Latin motto "IN LUMINE SAPIENTIA" is written along the top inner edge, and "UNIVERSITAS ALMERIENSIS" is written along the bottom inner edge.


ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Autora: Mónica Ramos Ferre

Tutora: M^a del Carmen Pérez Fuentes

INDICE

Introducción	4
PARTE TEÓRICA	
Introducción.....	8
Capítulos teóricos:	
🌈 Capítulo 1: La motivación	
Introducción	8
1. ¿Qué entendemos por “motivación”?.....	8
2. Perspectivas teóricas sobre la motivación:	9
- Perspectiva conductual	10
- Perspectiva humanista	12
- Perspectiva cognitiva	18
3. Los enfoques de aprendizaje	23
4. El ámbito educativo:	24
4.1. Influencia de la motivación en el transcurso del aprendizaje	24
4.2. Relación entre emoción y motivación	30
4.3. Factores causantes del comportamiento de la persona estudiante	34
4.4. Motivación intrínseca y extrínseca en personas estudiantes	36
5. Formación de la capacidad de motivación y esfuerzo	38
5.1. El contexto social y cultural	39
5.2. El contexto familiar	39
5.3. El contexto escolar	40
5.4. La familia: su contribución en la capacidad de motivación y esfuerzo	42
5.4.1. La relación familia-escuela: ¿qué beneficios tiene una buena relación entre las dos instituciones?	42
5.4.2. La familia: parte fundamental para la formación de la capacidad de motivación y esfuerzo	43
5.4.3. La familia y el interés por los temas de trabajo	44
5.4.4. La familia y la confianza para aprender	45

5.4.5. La familia y la relación con el profesorado	46
 Capítulo 2: El rendimiento académico o escolar	
Introducción	46
1. El problema: el fracaso escolar	48
2. ¿Qué entendemos por “rendimiento”?	51
3. Variables que influyen en el rendimiento:	52
3.1. Autoconcepto	53
3.2. Autoconcepto y autoestima: las dos caras del autoconocimiento	55
3.3. Autoconcepto y motivación	58
4. Relación entre autoconcepto y rendimiento académico	66
4.1. Autoconcepto, motivación académica y conducta	68
4.2. Autoconcepto, motivación académica y aprendizaje escolar	69
5. Tipos de rendimiento académico	71
5.1. Tipos de rendimiento académico según los factores personales del educando	72
5.2. Tipos de rendimiento académico según el tipo de metas que persigue el educando	73
6. ¿En qué medida se influyen la motivación del alumnado y su rendimiento académico?; ¿Es la motivación de los alumnos/as una variable fundamental del rendimiento escolar?	87
6.1. Otras variables que intervienen también en el rendimiento	87
6.2. ¿Qué relación existe entre la motivación, esfuerzo y resultados?	88
6.3. El Tema “Rendimiento Académico” en la actualidad	88
PARTE EMPÍRICA	
Introducción	92
Hipótesis y objetivos	96
Método:	
- Participantes	97
- Instrumento	98

- Procedimiento	99
- Análisis de datos	100
- Resultados:	
1. Motivación intrínseca	101
2. Capacidad de trabajo y rendimiento	105
3. Relación existente entre la capacidad de trabajo y rendimiento con el nivel de motivación intrínseca del sujeto	109
3.1. Correlaciones entre la motivación intrínseca presente en los sujetos y la capacidad de trabajo y rendimiento en los mismos	110
Discusión	112
Conclusiones	115
Referencias	117
Anexo I	137

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consta de dos partes:

- Una parte teórica, en la que se desarrollan los diferentes capítulos de los que va a consistir el trabajo de investigación.
- Una parte empírica dedicada a mostrar los objetivos de la investigación, así como el desarrollo de la misma.

En la primera parte, la parte teórica, se tratan dos temas, como son la motivación y el rendimiento académico, así como las relaciones existentes entre ambos, la influencia que ejercen el uno sobre el otro y posibles factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje que hacen que estas dos variables sufran modificaciones, se vean alteradas y cambien en función del comportamiento de unas sobre otras.

Se escogieron estos dos temas por ser de gran interés y por la existencia de una gran cantidad de casos en los que ambos están estrechamente relacionados.

Además, son dos temas muy actuales. La escuela actual muestra una gran desmotivación por parte del alumnado y, en muchos de los casos, del propio profesorado. Los educandos de hoy en día cuentan con una serie de factores externos que están alterando en gran medida la convivencia en el centro escolar. Todo ello repercute en su nivel de rendimiento académico, y viceversa.

El alto nivel de desmotivación por gran parte del alumnado influye en gran medida en el ambiente generado en el aula, y en muchas ocasiones genera un clima de convivencia negativo. Por otro lado, pretendemos averiguar si son sólo los alumnos/as con bajo nivel de motivación los que generan una mala convivencia y un menor rendimiento académico o si, por el contrario, estos factores se dirigen en direcciones opuestas. Por ello, pretendemos analizar los distintos tipos de motivación existentes, así como los distintos factores que van influyendo en el alumnado para llegar a un alto o bajo rendimiento académico.

Es por todo ello por lo que el objetivo principal de la investigación que se pretende llevar a cabo esté destinado a analizar en qué medida afecta la motivación de los alumnos/as en su rendimiento escolar, y viceversa.

En cuanto a los objetivos específicos, éstos son:

- Analizar de qué factores depende el nivel de motivación en el alumnado.
- Describir en qué medida influyen la motivación intrínseca y el género del alumnado en su rendimiento académico.
- Estudiar la relación existente entre las dos variables que estamos estudiando: motivación y rendimiento.

Para su estudio, se ha organizado en dos partes, las cuales se corresponden con la parte teórica y con la parte empírica.

La parte teórica se ha estructurado en dos capítulos. El primero de ellos abarca todo el tema de la motivación y el segundo se centra más en el rendimiento académico, así como en la relación existente entre ambos temas: motivación y rendimiento.

El primer capítulo comienza con una pequeña introducción del tema que va a ser tratado, seguido de un análisis de las distintas definiciones obtenidas de diferentes autores teóricos sobre la motivación. A continuación, se explica el recorrido que ha seguido el término de la motivación a lo largo de la historia, detallando en él algunas de las teorías motivacionales más importantes, como son la perspectiva conductual, humanista y cognitiva de Santrock (2002), la Jerarquía de las necesidades humanas de Abraham H. Maslow, la Teoría de las necesidades de McClelland, etc.

Una vez hecho este recorrido, se comienza a tratar la motivación académica; en el ámbito educativo, abarcando aspectos de ésta tales como las metas del alumnado en su proceso de aprendizaje, sus actitudes ante ese proceso de aprendizaje, los factores contextuales y personales que afectan en el proceso; así como la influencia del tipo de método empleado por el profesorado. Además, se establece una relación entre emoción y motivación, se analizan los motivos del comportamiento de la población estudiantil y se estudia la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante. Además de esto, se establecen una serie de relaciones entre familia y escuela, las grandes responsables de la formación de la capacidad de motivación y esfuerzo del educando.

El segundo capítulo de este trabajo trata, como ya se mencionó anteriormente, sobre el rendimiento académico del alumnado. Este capítulo comienza con una breve introducción a dicho tema. Posteriormente, continúa exponiendo una situación, el gran problema existente sobre el fracaso escolar. Seguidamente, se aportan una serie de definiciones aportadas por diferentes autores teóricos que nos explican qué se entiende por rendimiento. Seguidamente, encontramos una serie de variables que influyen sobre el mismo; como son la motivación y el autoconcepto. Se analiza la relación existente entre ambas, entre autoconcepto y rendimiento académico. Finalmente, se exponen los distintos tipos de rendimiento académico existentes en

función de los factores personales del educando; así como en función del tipo de meta o metas que persigue cuando estudia.

En lo que concierne a la parte empírica, al estudio realizado, se ha estructurado siguiendo una línea similar a los capítulos establecidos en la teoría. De este modo, primero se ha estudiado la motivación, luego el rendimiento académico y, por último, la relación existente entre ambos.

Para el estudio de la primera variable nos centramos en la motivación intrínseca concretamente para, posteriormente, analizarla en función del género. Con la segunda variable, el rendimiento, seguimos el mismo procedimiento.

Posteriormente, se analizó la relación entre ambas variables, estudiando las correlaciones pertinentes.

Cuando se finalizó el estudio se procedió a elaborar las conclusiones del trabajo donde se comentaron, de manera general, los resultados obtenidos en la investigación y se relacionó con algunos trabajos ya realizados.

Finalmente, el trabajo presenta un último apartado que se corresponde con los anexos y es donde se pueden encontrar los cuestionarios que se utilizaron para realizar el estudio.

PARTE TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

El trabajo va a consistir en la búsqueda de la relación existente entre el rendimiento académico del alumnado (perteneciente al segundo ciclo de primaria) con el nivel de motivación del mismo.

CAPÍTULOS TEÓRICOS

Para llevar a cabo el estudio partiremos de los siguientes capítulos:

✿ CAPÍTULO 1: LA MOTIVACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a profundizar en el tema de la motivación, así como en los distintos factores que hacen que la misma varíe en un sentido positivo o, por el contrario en un sentido negativo.

Vamos a ofrecer distintas definiciones del término, según diferentes autores teóricos. Veremos diferentes perspectivas teóricas sobre la motivación, y analizaremos su comportamiento en los distintos sujetos que intervienen en el proceso educativo: alumnado, profesorado, familia, centro educativo, etc.

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR “MOTIVACIÓN”?

Para iniciar el capítulo, comenzaremos dando una definición de motivación, la cual ha sido el punto de mira de diversos autores:

La motivación constituye un aspecto en cada persona de vital importancia, ya que es la encargada de hacer que la persona haga o no determinados actos. Es la

responsable de que cada ser humano se plantee unos objetivos determinados en la vida y sea capaz de llegar a cumplirlos, o al menos intentarlo.

De acuerdo con Santrock (2002), *“la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”* (pp. 432).

Por otro lado, Ajello (2003) entiende la motivación como la responsable de sostener el desarrollo de las actividades significativas para la persona, en las cuales toma parte. Además, señala que en el plano educativo, la motivación debe ser entendida como la predisposición para aprender y continuar haciéndolo de forma autónoma.

Trechera (2005) explica que el término motivación proviene del latín “motus” y que se relaciona con todo aquello que promueve a la persona para realizar una actividad.

Para Maslow (1954) *“la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo”* (pp. 8-9).

Así, tomando a estos autores como punto de referencia, podemos definir la motivación como el proceso mediante el cual las personas nos planteamos unos objetivos determinados, utilizamos los recursos adecuados y adoptamos una determinada conducta, con el fin de lograr la meta fijada.

Por otro lado, Ramírez, Roa y Herrera (2004) señalan que la motivación es una de las principales claves explicativas de la conducta humana, en referencia a la explicación de los tipos de comportamiento. Por ello, la motivación representa lo que desde un primer momento determina que la persona inicie o no una acción, se dirija hacia un objetivo determinado y no se rinda hasta alcanzarlo.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

Existen diversas perspectivas teóricas dedicadas al estudio de la “motivación”. Son muchos los autores que se pronuncian al respecto. A continuación, comentaremos algunos de ellos:

Podemos encontrar tres perspectivas teóricas fundamentales sobre la motivación.

De acuerdo con Santrock (2002) éstas son:

- 1) Perspectiva conductual: subraya el papel de las recompensas en la motivación.
- 2) Perspectiva humanista: se basa en las capacidades del ser humano para desarrollarse.
- 3) Perspectiva cognitiva: enfatiza en el poder del pensamiento.

A continuación las explicamos con mayor detalle:

◆ PERSPECTIVA CONDUCTUAL

Esta perspectiva está basada, principalmente, en un sistema de recompensas externas y castigos, siendo ambas dos pautas fundamentales que van a determinar la motivación de cada persona.

Para conseguir la modificación de una conducta no deseada, encontramos diferentes métodos que podemos aplicar:

🌈 **EL REFORZAMIENTO:** basado en refuerzos positivos y refuerzos negativos:

- **Refuerzos positivos:** se utilizan con el objetivo de aumentar la probabilidad de que una respuesta deseada ocurra → Recompensa.


Este refuerzo consiste en:

- Aplicación de diversos eventos, positivos o negativos, que motiven el comportamiento que deseamos enseñar, agregando motivación e interés a la conducta deseada.
- La recompensa dirige la atención hacia comportamientos adecuados, así como el distanciamiento de comportamientos considerados inadecuados/inapropiados.


Naranjo (2004) señala la existencia de diversos factores que debemos tener en cuenta para que el reforzamiento positivo sea efectivo:

- 1) Identificar de forma muy específica el/los comportamientos que pretendemos reforzar.
- 2) Seleccionar los motivadores apropiados.
- 3) Tener en cuenta aspectos como:

- La inmediatez en la presentación del refuerzo: cuando el reforzador se aplica en el momento en el que ocurre la conducta deseada, la persona puede identificar más fácilmente cuáles son las conductas por las que recibe el refuerzo y las que no.
- La privación y la saciedad: un reforzador no va a ser eficaz si la persona a la que pretendemos reforzar no ha sido privada de él durante algún tiempo, ya que de no ser así, no supondrá para ella refuerzo alguno. El problema de saciedad se produce cuando la persona a la que pretendemos reforzar ha experimentado con tanta frecuencia el reforzador que éste deja de cumplir su función.
- La cantidad de reforzamiento.
- La novedad del refuerzo: para lograr que los refuerzos sean más efectivos.
- **Refuerzos negativos:** estímulos aversivos. Se intenta eliminar un estímulo aversivo para así lograr una conducta adecuada. Debemos de tener en cuenta que para que los programas de reforzamiento negativo surjan efecto, deben ir combinados con programas de reforzamiento positivo.

 **LA EXTINCIÓN:** no reforzar una conducta.

- Método de extinción: dejar de reforzar una conducta. Si no reforzamos un comportamiento no deseado, éste irá haciéndose cada vez más débil, disminuyendo así la probabilidad de que se repita.

 **EL CASTIGO:** con la aplicación del mismo lo que estamos haciendo es administrar una consecuencia aversiva a la aparición de una conducta no deseada. Es un refuerzo mediante el cual la persona, en lugar de aprender lo que tiene que hacer, aprende lo que no tiene que hacer.

Para lograr una desaparición más pronta de la conducta debemos combinar el castigo con la extinción.

Valdés (2005) nos muestra algunas reglas útiles para el empleo de técnicas que nos llevarán a la modificación de conductas. Entre ellas:

- Recompensar a las personas en función de sus cualidades y el desempeño personal que realizan, no recompensar a todos por igual.
- Hacer saber a la persona lo que está haciendo mal; de lo contrario no sabrá por qué motivo se la castiga y el castigo no tendrá efecto alguno.
- No castigar cuando está la presencia de otras personas.

En este punto, debemos señalar las diferencias existentes entre motivación y satisfacción, siendo la motivación el impulso y esfuerzo que somos capaces de hacer por lograr una meta; y la satisfacción el gusto o el placer que se experimenta una vez alcanzada dicha meta.

En este ámbito encontramos también a Maquillón (2010), el que nos hace una distinción entre recompensas, castigos e incentivos. Para este autor la recompensa es aquello que ofrecemos una vez pasada la realización de una conducta determinada, aumentando así la probabilidad de que dicha conducta pueda volver a producirse en el proceso educativo gracias a la recompensa.

Por otro lado, el castigo resulta como un objeto ambiental poco atractivo, el cual tiene lugar cuando se ha dado un comportamiento poco adecuado y su efecto es la reducción de la probabilidad de que dicho comportamiento se vuelva a dar en un futuro; y el incentivo es lo que hace que un educando realice una conducta, que consideramos adecuada, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual, a diferencia de los anteriores, se da antes de que se produzca la conducta, pudiendo tener consecuencias tanto positivas como negativas.

PERSPECTIVA HUMANISTA

Esta perspectiva se centra en la capacidad que posee cada persona para lograr su propio crecimiento, sus características positivas y la libertad para poder elegir su propio destino.

Una de las teorías más conocidas sobre la motivación es la de la Jerarquía de las necesidades propuesta por Abraham H. Maslow, quien consideró las necesidades

humanas como una jerarquía en la que unas son prioritarias a otras, y sólo cuando éstas están cubiertas, se puede ascender a necesidades de orden superior.

Tal y como señalan Colvin y Rutland (2008), Maslow propone una jerarquía de necesidades y factores que promueve como los responsables de la motivación de las personas. Esta jerarquía se basa en cinco categorías de distintas necesidades humanas, y se construye según un orden jerárquico ascendente, de acuerdo a su importancia para la supervivencia y la capacidad de motivación.

Según Maslow, a medida que el hombre satisface sus necesidades surgen otras nuevas que actúan en el comportamiento del mismo; considerando que sólo cuando una necesidad está satisfecha, se producirá una nueva necesidad.

La jerarquía de necesidades propuesta por Maslow es la siguiente (resumido de Simons, Irwin y Drinnien, 1987; Boeree, 2006; Feist y Feist, 2006):

- * **Necesidades fisiológicas:** son aquellas de origen biológico y que se orientan hacia la supervivencia del hombre; son consideradas como las necesidades básicas e incluyen hábitos esenciales como: necesidad de respirar, de beber agua, de dormir, de comer, de sexo, de refugio...
- * **Necesidades de seguridad:** cuando las necesidades anteriores (fisiológicas) están prácticamente satisfechas, surge un segundo escalón de necesidades, las cuales están orientadas hacia la seguridad personal, el orden, la estabilidad y la protección. Dentro de estas necesidades se encuentran elementos como: seguridad física, de empleo, de ingresos y recursos, familiar, de salud y contra el crimen de la propiedad personal.
- * **Necesidades de amor, afecto y pertenencia:** cuando las necesidades de bienestar fisiológico y de seguridad están medianamente satisfechas, el siguiente escalón de necesidades hace referencia al amor, el afecto y la pertenencia a cierto grupo social. Estas necesidades están orientadas a superar sentimientos como por ejemplo la soledad. Estas necesidades se presentan a diario, cuando el ser humano muestra deseos de casarse, de formar una familia, de ser parte de una comunidad...
- * **Necesidades de estima:** cuando las tres primeras clases de necesidades están medianamente satisfechas, surgen las llamadas necesidades de estima, orientadas hacia la autoestima, el reconocimiento hacia la persona, el logro particular y el respeto hacia los demás. Cuando satisfacemos estas necesidades, las personas nos sentimos más seguras de nosotras mismas y nos damos un

valor dentro de una sociedad; por el contrario, cuando estas necesidades no son satisfechas, las personas se sienten inferiores y sin valor.

Maslow señaló dos necesidades de estima: una inferior que incluye el respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, y dignidad; y otra superior, la cual determina la necesidad de respeto de sí mismo, incluyendo sentimientos como confianza, competencia, logro, maestría, independencia y libertad.

- * **Necesidades de auto-realización:** son las más elevadas y se hallan en la cima de la jerarquía; Maslow la describe como la necesidad de una persona para ser y hacer aquello para lo que nació; es decir, es la realización del potencial personal a través de una actividad específica. De esta forma una persona que está inspirada para la música debe hacer música, un artista debe pintar, y un poeta debe escribir.



© Figura 1. Jerarquía de necesidades propuesta por Maslow, representadas en forma de una pirámide (Adaptado de Chapman, 2007).

Además de todo lo expuesto anteriormente, Valdés (2005) nos explica que Maslow descubrió dos necesidades adicionales a las que llamó cognitivas, las cuales experimentan aquellas personas que han satisfecho las cinco necesidades de la jerarquía (muy pocas personas según el autor):

- * **Necesidades de conocer y entender el mundo que nos rodea.**
- * **Necesidad de satisfacción estética** (necesidades de belleza, simetría, arte...).

Por otro lado, McClelland (Hampton, Summer y Webber, 1989) propone otra Teoría sobre las necesidades: “Teoría de las necesidades de McClelland; en la cual señala que existen tres motivaciones particularmente importantes:

- * **La necesidad de logro:**

García (2008); Hampton *et al.*, (1989); Trechera (2005) y Valdés (2005) explican que las personas con una alta necesidad de logro presentan las características siguientes:

- Les atraen aquellas situaciones en las que pueden tomar por sí mismas la iniciativa necesaria para encontrar la solución a los problemas.
- Suelen proponerse metas moderadas y a calcular los riesgos antes de iniciar algo.
- Desean una retroalimentación concreta que les haga saber que están haciéndolo adecuadamente.
- Intentan hacer bien las cosas, tener éxito, incluso aun siendo a cambio de una baja recompensa.

Santrock (2002) cita a autores como Dwek, Henderson y Leggett, los cuales nos muestran diferencias entre tres tipos de orientaciones al logro: la pericia, la incapacidad y la ejecución.

Estos investigadores han descubierto que los educandos muestran dos respuestas distintas ante situaciones que consideran desafiantes para ellos o con un grado de dificultad: respuesta de pericia o respuesta de incapacidad.

Así, nos explican que aquellas personas con una orientación de pericia se centran más en la tarea en sí, en vez de preocuparse por su habilidad. Son personas que disfrutan cuando se las desafía, siendo capaces en estos casos de elaborar estrategias que llevan a la solución; lo cual mejora su capacidad de ejecución.

Por el contrario, las personas que tienen una orientación de incapacidad se centran principalmente en sus insuficiencias personales. Suelen atribuir sus dificultades a una falta de habilidad y frecuentemente suelen sentirse aburridas o ansiosas, lo cual hace que su capacidad de ejecución se vea deteriorada.

La orientación de ejecución de una tarea, según estos autores, significa preocuparse por el resultado que se obtenga y no por el proceso que se realice. Por ello, para las personas que se orientan hacia la ejecución, lo realmente importante es ganar y consideran que la felicidad es el resultado que produce el hecho de ganar. Aun así, si no llegan a conseguir el éxito, enfrentándose al problema de haberlo intentado y haber fracasado, asumen ese fracaso como una evidencia de su poca habilidad. Si no realizan ningún intento, si buscan una explicación más aceptable sobre el motivo de su fracaso. Esta situación, en ocasiones, lleva a la persona a manifestar comportamientos y actitudes que la protegen de tener una imagen de incompetencia a corto plazo, pero que sin embargo intercepta con su aprendizaje y capacidad de logro a largo plazo. De este modo, hay personas que para no atribuir su fracaso a una falta de habilidad simplemente ponen excusas, trabajan con poco entusiasmo o se fijan metas poco reales.

* **La necesidad de afiliación:**

Hampton *et al.*, (1989) y García (2008) citan a McClelland, el cual explica que las personas que cuentan con una alta necesidad de afiliación, frecuentemente tienden a interesarse y a pensar sobre la calidad de sus relaciones personales.

Según el autor, estas personas dan gran importancia a todos aquellos momentos agradables que comparten con otras personas y se preocupan por las dificultades que van encontrando en el camino en sus relaciones con otras.

La meta común de la motivación de afiliación está dirigida hacia la interacción social, así como al logro de la aceptación común de otras personas.

En algunos casos, el comportamiento de afiliación se encuentra relacionado con una disminución de la ansiedad; mientras que en otros, favorece a la persona, haciendo que ésta pueda asegurarse de la aprobación social sobre sus propios puntos de vista.

Rice (2000) señala que aquellas personas que cuentan con una gran necesidad de afiliación tienden a buscar la compañía de otras, siendo capaces de tomar las medidas oportunas e ingeniar distintas estrategias que les permitan ser admitidas dentro de un grupo, a la vez que intentan transmitir una imagen favorable en sus relaciones interpersonales. Estas personas tienen la capacidad de moderar, incluso en situaciones en las que se producen tensiones desagradables, son capaces de ayudar y dar su apoyo a otras con el objeto principal de causar admiración por parte de las mismas.

Centrándonos en los y las adolescentes, especialmente en la población estudiantil, tal y como nos muestra Rice (2000) debemos de tener presente que los cambios evolutivos que se van produciendo en las relaciones con sus iguales tienden a influir notablemente en su nivel de motivación hacia la institución educativa, así como en su implicación en ella.

En la llegada de la adolescencia así como en el transcurso de ésta, se produce un gran aumento en la importancia que las personas atribuimos al grupo de amigos/as, por lo que el hecho de ser incluido en un grupo, sentirte aceptado y contar con la aprobación del mismo provoca una gran influencia sobre la motivación de logro. Rice (2000) cita a Goodenow, el cual señala que esa sensación de pertenencia a un grupo está definida como el sentimiento que tiene la persona de ser valorada, incluida y motivada por otras.

* **La necesidad de poder:**

Aquellas personas que tienen una alta necesidad de poder, destinan más tiempo y esfuerzo a pensar la fórmula que les lleva a obtener el poder, así como a poder ejercer su autoridad, que aquellas otras personas que esta necesidad la tienen baja. Esta necesidad provoca que la persona necesite en todo momento captar argumentos, persuadir a otras, hacer que sus opiniones prevalezcan sobre todo, sintiéndose incómodas si no poseen cierta autoridad sobre el resto.

García (2008) nos cita a McClelland, el cual expresa que el “poder” tiene en realidad dos caras:

- 1) Negativa: relacionada con situaciones de dominio-sumisión. La poseen personas que piensan que debe hacerse lo que ellas desean y que pueden tener el control sobre las demás.
- 2) Positiva: relacionada con un comportamiento persuasivo e inspirador de una persona que puede provocar sentimientos de fortaleza y habilidad en otras, ayudándolas a establecer unas metas.

Señala, además, que estas formas de poder o motivaciones son importantes, ya que serán las encargadas de hacer que una persona se comporte de una forma u otra, lo cual afectará críticamente en su quehacer diario.

Por otro lado, García (2008) señala que éstas son motivaciones sociales, las cuales son aprendidas de forma innata, no conscientemente, como consecuencia de participar activamente en un medio determinado.

Además de lo anteriormente expuesto, García (2008) nos muestra la existencia de otro elemento clave, el cual, a su vez, afecta al proceso de motivación y aprendizaje: la ansiedad.

Para que se produzca el aprendizaje resulta necesario que el comportamiento del sujeto vaya acompañado de estados positivos y/o recompensas, así como el hecho de que no cuente con un elevado estado de tensión.

García (2008) explica:

“La reducción de ansiedad asociada con el comportamiento que ayuda a resolver los problemas contribuye en parte a reforzar dicho comportamiento. Si competir contra un estándar de excelencia recompensa al individuo reduciendo la ansiedad, la necesidad de logro se fortalece. Si las relaciones afectuosas y amistosas con otros van asociadas al éxito, la necesidad de afiliación se fortalece; y si la persuasión y el dominio están asociadas con el éxito, se fortalece la necesidad de poder” (pp. 6).

PERSPECTIVA COGNITIVA

Las teorías cognitivas defienden que todo aquello que una persona piensa acerca de algo acaba siendo realmente relevante para comprender lo que finalmente acaba sucediendo (Ajello, 2003).

El sistema cognitivo recibe y envía diversa información al resto de sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico, y es el encargado de regular el comportamiento de los mismo; bien a través de la puesta en marcha de ciertas respuestas o de la inhibición de las mismas, según el significado que le otorga a la información que posee. De este modo, la opinión que posee cada persona sobre sí misma y sobre sus propias capacidades es la que va a determinar su capacidad de esfuerzo, así como los resultados que va a obtener con sus acciones.

Santrock (2002) se muestra de acuerdo con esta perspectiva y afirma que en el caso concreto de la persona que estudia, son sus pensamientos los encargados de guiar su nivel de motivación.

Además, Santrock (2002) cita a cuatro autores más, Pintrich, Schunk, Ertmer y Zimmerman, los cuales nos indican que el interés surgido hacia esta teoría es debido, principalmente, a ideas como son la motivación de logro que existe en el interior de cada persona, las creencias que cada uno tenemos acerca de nuestro propio éxito o fracaso, así como sobre aquello que podemos manejar activamente en nuestro entorno. Del mismo modo, resulta fundamental el hecho de que la persona se fije unas metas determinadas y se plantee cómo llegar hasta conseguirlas.

* **TEORÍA DE LAS EXPECTATIVAS DE VROOM:**

Según García (2008); Trechera (2005) y Valdés (2005) el autor de la teoría de las expectativas de Vroom es Víctor Vroom, el cual piensa que la motivación necesaria para llevar a cabo acciones y esfuerzos hasta llegar a la meta fijada está determinada por la creencia que tenga la persona sobre el valor que posee dicha meta, si de ella obtendrán una recompensa; lo cual les ayudará a lograrla, ya que el esfuerzo realizado hasta llegar a ella habrá merecido la pena.

García (2008) nos ofrece una explicación más detallada de la teoría de Vroom; en la cual señala: *“la motivación de las personas para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos contribuirán materialmente a la consecución de la meta”* (pp. 11).

Para Vroom (1964) la motivación con la que cuenta una persona es la consecuencia de tres variables:

- Valor: nivel de importancia que una persona concede a una actividad; las ganas o el interés que posee a la hora de llevarla a cabo.
- Expectativas: pensamiento que tiene la persona acerca de las posibilidades de conseguir un resultado esperado con la realización de la acción.
- Instrumentalidad: reflexión que lleva a cabo la persona respecto a la utilidad que le va a suponer el resultado que desea obtener.

Como conclusión de lo anteriormente expuesto, si una persona se siente incapaz, piensa que de su esfuerzo no obtendrá repercusión alguna o no muestra un interés por la tarea a realizar, no conseguirá la motivación necesaria para llevarla a cabo.

En este mismo sentido, García (2008) nos muestra a dos autores, Porter y Lawer, los cuales construyeron una guía de motivación más completa, fundamentada en la Teoría de las expectativas de Vroom. En esta guía, los autores exponen que el esfuerzo que una persona aplica en la realización de una tarea es el que determina la consecución de metas. Además de esto, esta consecución se ve también influida por las habilidades con las que cuenta la persona, así como por los conocimientos y destrezas que posee para poder desempeñar el trabajo.

La realización de un trabajo permite a la persona obtener unas recompensas intrínsecas, como son la sensación de logro o autorrealización, así como recompensas extrínsecas, como puede ser el prestigio.

* **TEORÍA DE LA EQUIDAD DE STACEY ADAMS:**

Valdés (2005) señala que esta teoría de la motivación se centra en el razonamiento que una persona hace en relación al tipo de recompensa que obtiene en comparación con el tipo de recompensas que reciben otras personas realizando la misma tarea.

Trechera (2005) añade que la persona tiene en cuenta dos elementos distintos antes de llegar a establecer el criterio anterior. Éstos son:

- Inputs: todo aquello que la persona aporta a la tarea; formación o capacidad que posee sobre la misma, experiencia, destrezas, nivel de esfuerzo que está dispuesta a realizar, etc.

- Outputs: resultados, ventajas o beneficios que la persona alcanza gracias a la actividad realizada.

Esta teoría resulta importante por el hecho de considerar como punto fundamental la apreciación que la persona tiene en relación con la acción que realiza o pretende realizar.

*** MODELO DE FIJACIÓN DE METAS U OBJETIVOS:**

Trechera (2005) define la palabra meta u objetivo como aquello que una persona intenta alcanzar; el final de una acción determinada.

Según el autor, para que un objetivo lleve a la motivación debe contener los siguientes elementos:

- Conocimiento: para alcanzar una meta se deben de conocer los medios requeridos para llegar hasta ella.
- Aceptación: resulta necesaria la existencia de un acuerdo acerca de aquello que se va a llevar a cabo.
- Dificultad: las metas deben suponer una dificultad, un reto; pero no deben resultar imposibles de alcanzar.
- Especificidad: los objetivos deben de ser concretos, ya que de esta forma resultara más sencillo aportar el esfuerzo necesario para conseguirlo.

Trechera (2005) cita a Locke y Latham, los cuales señalan que los objetivos que una persona se marque a la hora de establecer las metas a las que desea llegar resultan ser los orientadores de la acción, los responsables de que la persona se vea con ánimo de llevar a cabo las estrategias o planes de acción necesarios durante todo el proceso.

Al centrar la atención en los objetivos marcados, la persona selecciona aquellas acciones que le son de mayor importancia y actúa en consecuencia a ello.

Así, para llegar a la consecución de una meta, la persona debe de plantearse cuáles son las mejores alternativas con las que cuenta.

Al mismo tiempo, los objetivos marcados son útiles para regular el esfuerzo a realizar ya que, al tener presente aquello que se debe hacer, la persona puede programar cada uno de los pasos a seguir con mayor facilidad hasta conseguirlo. Además, la marcación de un objetivo da pie al trabajo de forma persistente y hace que la persona piense en la acción a realizar como algo que con esfuerzo y constancia se puede lograr.

Por otro lado, Valdés (2005) indica dos grandes grupos en los cuales se pueden clasificar todas las teorías sobre la motivación:

- **Teorías de contenido:** analizan y estudian los elementos que provocan la motivación en las personas (necesidades, aspiraciones y nivel de satisfacción). Por ejemplo, entrarían en este grupo las siguientes teorías:
 - Pirámide de Necesidades de Abraham Maslow.
 - Teoría de las necesidades de McClelland.

- **Teorías de proceso:** se centran en el transcurso de reflexión mediante el cual la persona consigue la motivación. En este grupo entrarían, por ejemplo, las siguientes teorías:
 - Teoría de las Expectativas de Víctor Vroom.
 - Teoría de la Equidad de Stacey Adams.
 - Teoría de la Modificación de la Conducta de Skinner.

También, Trechera (2005) hace mención a las teorías anteriores y las define como modelos explicativos. Los clasifica en tres grandes grupos:

- Modelos basados en la satisfacción de necesidades: Maslow, Alderfer y McClelland.
- Modelo basado en los incentivos: Skinner.
- Modelos cognitivos: Vroom y Adams.

3. LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Las investigaciones acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes es objeto de estudio por diversos motivos. Por una parte, existe un elevado nivel de fracaso escolar así como un índice de abandono escolar producido en los ciclos formativos.

Las instituciones educativas se están planteando como principal objetivo de intervención el ofrecimiento de una educación y una formación profesional de calidad.

Las innovaciones que el Espacio Europeo de Educación propone al respecto, pretenden promover el “aprender a aprender” del educando, así como facilitarle la competencia dirigida hacia el aprendizaje a lo largo de su vida. Es por este motivo por el que se argumenta una extensa investigación sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Maquillón y Hernández, 2011).

Estos autores plantean el enfoque de aprendizaje como una forma de afrontar el contenido de los aprendizajes como consecuencia de la intencionalidad personal que tenga el educando en ello. Es por ello por lo que lo definen como el proceso de aprendizaje que surge de cada una de las apreciaciones que tienen los estudiantes de la labor académica, la cual presenta una clara influencia de las características personales que poseen cada uno de ellos, así como del contexto educativo en el que se desenvuelven. Además, añaden que la interacción de ambos elementos determinan los tipos de enfoque de aprendizajes que adopta cada estudiante para conseguir superar las demandas académicas que solicita la institución educativa (Hernández, 2002; Hernández, García y Maquillón, 2000 y Maquillón 2010).

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones (Hernández, 2001, 2002; Maquillón, 2010, 2011) en las que se ha relacionado la fuerza que ejerce la motivación de los educandos en los enfoques de aprendizaje, lo cual ha quedado demostrado en los resultados obtenidos por dichas investigaciones.

Además de lo ya mencionado anteriormente, debemos de tener en cuenta dos factores que pueden influir o incluso condicionar el enfoque de aprendizaje que emplee el estudiante para lograr alcanzar sus objetivos: el contexto educativo y el profesorado; por ejemplo con el tipo de evaluación empleado en una asignatura, el ambiente que genere en el aula, etc.

Hernández, Maquillón y Hernández (2009) relacionan además los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico, estableciendo una estrecha relación entre ambos.

En investigaciones previas realizadas (Hernández *et al.*, 2008) hemos podido observar que el enfoque más oportuno es el enfoque profundo, seguido del enfoque superficial. Por ejemplo, un estudiante que presenta baja motivación por el aprendizaje utiliza unas estrategias pobres del mismo, como estudiar un día antes del examen.

El enfoque más débil es el enfoque de alto rendimiento, ya que este alumnado sí utiliza unas estrategias de aprendizaje adecuadas, las cuales armonizan con el enfoque profundo, pero no tienen un nivel de motivación adecuado, el cual a su vez armoniza con el enfoque superficial y los bajos resultados académicos; por ejemplo, los estudiantes que desean sobresalir del resto de compañeros/as para mejorar su autoestima, pero no para competir con sus propias limitaciones.

4. EL ÁMBITO EDUCATIVO

Centrándonos en el ámbito educativo, vamos a analizar una serie de factores que interactúan en el mismo y que hacen que la persona desarrolle tanto su formación como su propia personalidad.

4.1. INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL TRANCURSO DEL APRENDIZAJE

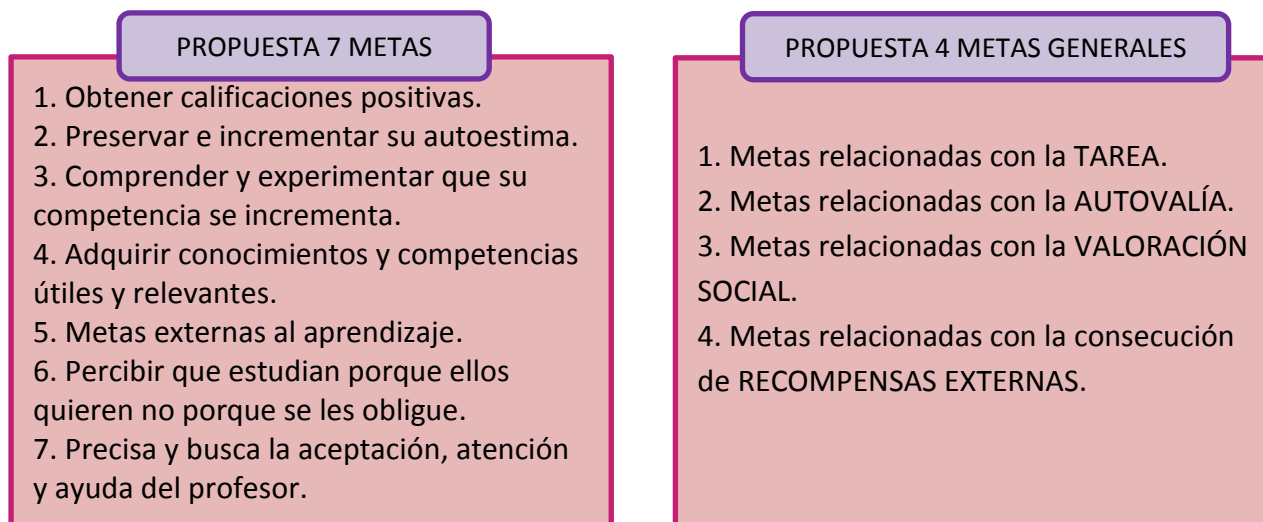
La motivación puede llegar a ser un elemento clave para el aprendizaje. Si un sujeto se encuentra motivado, se mostrará mucho más implicado en las actividades académicas. Cuando encuentre problemas hará todo lo posible por llegar a su resolución, buscando entre las posibles alternativas la que mejor responde a su situación.

La importancia de la variable motivación queda reflejada en numerosos estudios, así como en la literatura previa que existe al respecto.

Para lograr la motivación del alumnado, lo primero que debemos conocer es qué es lo que quiere.

De acuerdo con los resultados de investigaciones previas, es posible sintetizar las metas del alumnado en cuatro metas generales, señalándose en otras aportaciones la existencia de siete metas (Alonso Tapia, 1991, 1997, 1999; Ames y Ames, 1984, 1985,

1989; Boekaerts, 1997; Convington, 2000a, 2000b; Dweck y Elliot, 1983; Kuhl, 1994; Ryan y Deci, 2000).



© Figura 2. Propuesta de la clasificación de las metas del alumnado en su proceso de aprendizaje (Alonso Tapia, 1991, 1997, 1999; Ames y Ames, 1984, 1985, 1989; Boekaerts, 1997; Convington, 2000a, 2000b; Dweck y Elliot, 1983; Kuhl, 1994, Ryan y Deci, 2000).

Las metas resultan muy importantes y serán uno de los factores determinantes en el uso de estrategias de aprendizaje, influirán en la concentración y en el rendimiento.

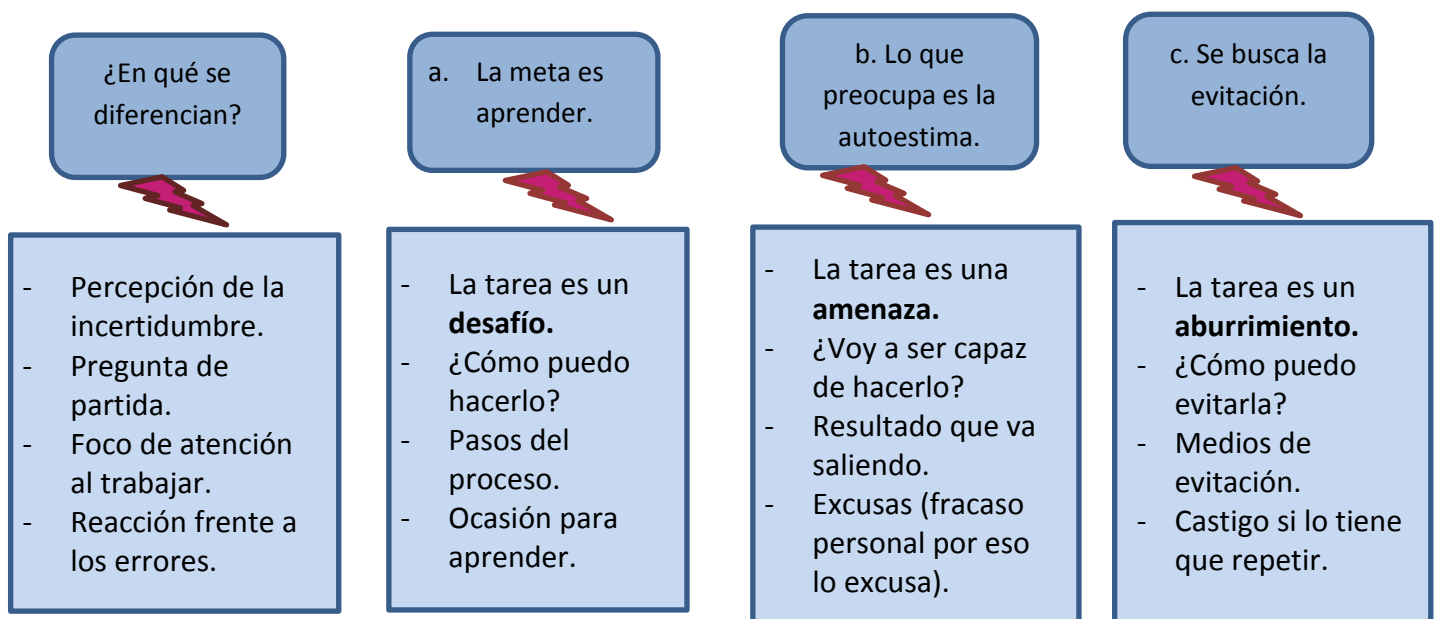
Además, debemos de tener en cuenta que para que el alumnado realice las tareas de estudio necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta necesario que desarrollen, entre otros tipos de mecanismos cognitivos complejos, aquellas habilidades más específicas, las encargadas de crear las estrategias y técnicas de aprendizaje; es decir, que para la realización de las distintas tareas de estudio, el estudiante debe alcanzar, procesar, rescatar y traducir eficazmente la información que está recibiendo, siendo de gran ayuda para ello las estrategias de aprendizaje.

Según Caselló y Monereo (2009), las estrategias de aprendizaje son decisiones conscientes en función de la demanda que supone la tarea a realizar, así como de las condiciones personales, especialmente del conocimiento de los propios recursos con los que cuenta el educando para enfrentar dicha demanda.

Es por todo ello por lo que resulta de vital importancia el que se promuevan en las aulas las estrategias de aprendizaje, ya que está comprobado que la gran mayoría de

estudiantes no emplean las adecuadas para poder lograr un aprendizaje significativo (Gómez, Moncayo y Fuentes, 2009).

No obstante, debemos tener en cuenta que no todos los alumnos/as tienen las mismas características y, por lo tanto, no todos ellos/as persiguen los mismos objetivos. Así, podemos considerar, por ejemplo, tres tipos de alumnado: los que tienen como meta fundamental aprender, los que les preocupa la autoestima y los que buscan la evitación. Según el alumnado posea unas u otras características, el proceso de motivación variará.



© Figura 3. Distintas actitudes del alumnado frente al proceso de aprendizaje (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001 *Estudios sobre Educación*, 2005, 9, 107-126).

Desde visiones socio-constructivistas, las investigaciones más recientes sobre la motivación del alumnado hacen especial mención en la necesidad de considerar el impacto de la estructura y el funcionamiento de la clase en las metas del alumnado (Ames y Archer, 1988; Ames, 1992; Midgley, 2002).

Ante esta situación, la pregunta que nos planteamos es: ¿qué se puede hacer desde la situación del profesor por incidir positivamente en la motivación del alumnado?

Son muchas las actuaciones que el profesor/a puede y debe desarrollar para llegar a sus alumnos y alumnas, para contribuir a mejorar su motivación, así como para llevarles a una orientación de la materia, una contextualización de la misma, una buena presentación en el aula de los contenidos, de un modo ameno a la vez que didáctico, una realización de actividades participativa, fomentando la interacción entre el propio alumnado, etc.

Según Ames y Archer (1988); Ames (1992) y Midgley (2002), se podrían proponer actuaciones en tres niveles:

1) Generar o impulsar la intención de aprender en el alumnado.

¿Cómo se puede crear la intención de aprender, despertar el interés de los alumnos/as por lo que se va a transmitir? Se podrían distinguir dos grandes bloques de factores que pueden contribuir a este efecto. Por una parte los factores contextuales y por otra los personales:

* Factores contextuales:

- Presentar información nueva y sorprendente.
- Plantear problemas e interrogantes.
- Activar los conocimientos previos y poner de manifiesto su insuficiencia.
- Explicitar el objetivo de aprendizaje en términos de capacidades.
- Emplear situaciones que conecten lo que se ha de aprender con las metas del alumnado.
- Explicitar la funcionalidad de la tarea.

* Factores personales:

- Curiosidad.
- Conciencia del problema.
- Desafío.
- Relevancia.

Así, la curiosidad, la conciencia del problema que se está tratando, la consideración de la tarea como un desafío o la relevancia del tema en cuestión para el alumno/a, serán los factores personales más destacados que influirán en su intención de

aprender. Por ello las actuaciones desarrolladas por el profesorado deben tener estas cuestiones en cuenta, con el fin de fomentar esa intención de aprender.

2) Acompañar al alumnado en su aprendizaje.

Una vez que el docente ha sido capaz de crear o generar esa intención de aprender, debe mantener esa actitud entre sus alumnos/as. Para que eso ocurra, es preciso que los acompañe en el proceso de aprendizaje, con el fin de facilitar la experiencia del progreso.

Para ello, vamos a señalar algunas pautas de comportamiento que pueden ser de utilidad, las cuales nos muestran cómo acompañar al alumno/a en el proceso de aprendizaje:

* Pautas generales para enseñar a pensar:

- Concienciar sobre el problema.
- Dar la oportunidad de solucionar el problema.
- Explicar los procedimientos y las estrategias.
- Moldear el modo de pensar y de proceder.
- Ofrecer posibilidades de practicar lo aprendido para así consolidarlo.

* Mantener el interés durante la explicación:

- Anticipar el esquema de los contenidos.
- Mantener al alumno implicado.
- Explicar de forma cohesionada.
- Mantener un ritmo fácil de seguir.
- Utilizar imágenes y ejemplos, así como un contexto narrativo.

* Comunicar la aceptación incondicional hacia el alumnado:

- Disponer de tiempo para los alumnos.
- Dejar que intervengan cuando lo deseen.
- Escuchar de forma activa.
- Asentar y hacer eco de sus intervenciones.
- Señalar lo positivo de sus respuestas.
- Pedir que expliquen sus ideas.

* Trabajo individual:

- Problemas relevantes del alumnado.
- Capacidades que posee el alumnado.
- Guion de actividades específicas.
- Focalización en el proceso.
- Implicar al alumnado de forma regular.
- Estimular la retroalimentación entre los compañeros/as.
- Facilitar la autoevaluación.

* Trabajo en grupo:

- Tareas abiertas con más de una solución.
- Comprensión y desarrollo de conceptos.
- Exigir la interrelación entre los miembros del grupo.
- Aceptación recíproca de los integrantes del grupo.

De este modo, se recomienda ofrecer al alumnado guías de actuación para que fomenten la capacidad de pensamiento y opinión, cómo se puede ayudar a mantener la atención y el interés durante la explicación. También es importante que el docente transmita la sensación de que va a aceptar a los alumnos/as, aunque éstos “se equivoquen” en sus respuestas. Del mismo modo el trabajo del alumnado, tanto individual como en grupo, es otra cuestión que se debe tener muy en cuenta.

3) Métodos de evaluación adecuados.

La cuestión de cómo puede la evaluación afectar a la motivación es una respuesta casi inmediata. Mediante la evaluación, y concretamente mediante el método de evaluación empleado, el alumnado puede percibir el sistema como una ocasión para aprender, o simplemente como una calificación.

La evaluación del aprendizaje de sus alumnos/as es otro de los grandes problemas a los que se debe enfrentar el profesorado. A lo largo de los años, esta situación se presenta de forma insistente, sin alcanzar soluciones (Contreras, 2004).

Como consecuencia, la realidad es que se tiende a reproducir aquello que se ha vivido; Green (2004) y Ballester y Nadal (2005) apuntan que las ideas del profesorado

reflejan su propia experiencia escolar, ya que existe la tendencia en el ser humano de tratar de tomar como referencia sus experiencias anteriores en ámbitos similares.

Mientras que para unos docentes se traduce en realizar una medición, para otros se trata de llevar a cabo una comprobación de los objetivos o de los resultados.

Del mismo modo existe también la concepción del término desde una perspectiva de juicio profesional (De Miguel, 2004). Contreras (2004) propone una definición muy completa del término:

“evaluar es un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos, aptitudes, habilidades o comportamientos), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente, pobre, insuficiente) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar o convalidar)” pp. 133.

Dentro del proceso evaluativo se deben distinguir tres fases, con objetivos bien diferenciados (De Miguel, 2004).

En la primera de ellas se determinará cuál es el tipo de información necesaria; para ello se debe conocer qué es lo que se quiere evaluar, para qué, cómo, con qué criterios, qué tipo de información se necesita y como se va a realizar su selección. En la segunda fase se recogerá la información, para lo que es preciso conocer técnicas de recogida, seleccionar los instrumentos adecuados y aplicarlos. Finalmente, en la tercera fase se procederá a evaluar la información y a tomar decisiones, siendo determinante la formulación de juicios según los criterios establecidos, la toma de decisiones y la divulgación de los resultados del proceso.

4.2. RELACIÓN ENTRE EMOCIÓN Y MOTIVACIÓN

Cerezo y Casanova (2004) señalan como una de las mejores propuestas sobre la dificultad de los procesos académicos-motivacionales la que presentan Pintrich y De Groot, los cuales hacen distinción entre tres categorías principales para la motivación en ambientes educativos:

1. Expectativas: opinión que tienen las personas estudiantes sobre su propia capacidad para llevar a cabo una acción.

2. Valor: importancia o interés que le da la persona a la meta o tarea.
3. Afectividad: resultados afectivo-emocionales y de éxito/fracaso académico, derivados del proceso de realización de la tarea.

Estos autores añaden que diversas investigaciones concluyen afirmando que la persona encuentra un mayor nivel de motivación en el proceso de aprendizaje si ésta confía en sus propias capacidades personales; así como cuando cuenta con expectativas de auto-eficacia altas, y cuando valora las actividades educativas y se responsabiliza de los objetivos marcados en el aprendizaje.

Respecto al tema de la emoción, diversos autores señalan que existe una relación entre ésta y la motivación. Así, por ejemplo, Bisquerra (2000) explica que:

“Desde la neurofisiología también se ha comprobado la relación entre emoción y motivación. Las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción, a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido con el nombre de Sistema Límbico “(pp. 166).

Así, podemos afirmar que cuando en una persona se genera una emoción, inmediatamente y de forma inconsciente, se produce una predisposición a actuar; siendo ésta una motivación reactiva, ya que la conducta se motiva debido a las condiciones del medio. Debemos tener en cuenta que la emoción está influida por todo aquello que resulta importante para una persona.

Alonso (1992) hace mención a dos problemas motivacionales-afectivos que afectan frecuentemente a algunas personas estudiantes. Estos problemas pueden ser causados por condiciones poco favorables en el ámbito educativo y/o al uso inadecuado del afecto por parte de las personas que lo integran. Estos problemas hacen referencia a la denominada indefensión y a la desesperanza aprendida. A continuación las explicamos con mayor detalle:

- La indefensión: se produce entre los once y los doce años de edad y aparece como un patrón de comportamiento en el cual los/las estudiantes relacionan el éxito académico con causas externas, variables y lejos de su alcance, señalando en sí mismos auto-cogniciones negativas y manifestando que su inteligencia, capacidad memorística o capacidad para la resolución de problemas no son eficientes. Además, suelen mostrar aburrimiento e incluso ansiedad cuando se les proponen actividades educativas; y conforme van aumentando las

situaciones en las que obtienen fracasos va disminuyendo su nivel de participación en las mismas.

- La desesperanza aprendida: la podemos observar en niños/as a partir de los ocho o nueve años de edad. Estas personas tienen en su mente que están destinadas al fracaso, independientemente de si obtienen logros académicos o no.

Aquellas personas que manifiestan indefensión y desesperanza aprendida conjuntamente tienden a ver sus propias dificultades como fracasos imposibles de superar, debido a sus limitadas habilidades.

Santrock (2002) cita a Graham y Weimer, los cuales señalan que las expectativas de éxito de la persona estudiante se ven influidas por la sensación que tiene la misma acerca de la estabilidad de los procesos en los que se ve involucrada; es decir, se pueden dar los siguientes casos:

- a) Si la persona relaciona un resultado positivo con una causa estable, como por ejemplo su capacidad de afrontamiento de la causa, esperará de ella éxitos futuros.
- b) Si la persona relaciona un resultado negativo con una causa estable, esperará de ella fracasos futuros.
- c) Si la persona relaciona los fracasos con causas inestables, como por ejemplo la mala suerte o la falta de esfuerzo, podría esperar el logro de éxitos futuros, ya que en este caso percibiría la causa de su fracaso como algo modificable.

Los autores citados anteriormente detallan que diversos estados emocionales como son la ira, la compasión, la culpa o la vergüenza, están vinculados con el control que una persona posee sobre el control de la causa.

Concretamente, en las personas estudiantes se dan los siguientes casos:

- a) Cuando sienten que las causas que no les van a permitir llegar al éxito son debidas a factores externos que otras personas podrían controlar, se muestran enfadadas.

- b) Cuando sienten que no se han realizado adecuadamente por causas internas que ellas mismas pueden controlar, como por ejemplo la falta de esfuerzo, suelen sentirse culpables.
- c) Cuando piensan que otras personas no son capaces de lograr sus metas por causas incontrolables, como por ejemplo la falta de habilidad, sienten compasión o simpatía.
- d) Cuando obtienen fracaso motivado por factores internos incontrolables, sienten pena, humillación y vergüenza.

Santrock (2002) hace relaciones entre los aspectos motivacionales señalados anteriormente con la autoestima que presenta la persona e indica que:

- La visión que posee el alumnado acerca del éxito o el fracaso en relación con factores internos o externos incide notablemente en su nivel de autoestima.
- El alumnado que atribuye su éxito con razones internas, como por ejemplo el esfuerzo realizado, tiene más probabilidades de contar con un nivel de autoestima más alto después del éxito que el que piensa que su éxito fue causado por razones externas, como por ejemplo la suerte.
- Las atribuciones internas en el análisis del fracaso provocan una disminución del nivel de autoestima.

Debido a la complejidad de su naturaleza, la motivación tiene una gran relación con conceptos ligados a la intensidad y dirección de la conducta. Estos son:

- El interés: nivel de implicación.
- La necesidad: conlleva privación de algo que puede la persona puede obtener a través de la realización de una actividad.
- El valor: conlleva una disposición hacia la meta o metas principales en la vida de la persona.
- La actitud: en ella se diferencian tres componentes: el cognitivo, ideas o creencias que posee la persona; el emocional, sentimientos de agrado o desagrado, y el conductual, conductas de la persona en función de las actitudes de la misma respecto a una situación.

- La aspiración: esperanzas con las que cuenta una persona para llegar hasta un nivel de logro determinado.

“El interés, la necesidad, el valor, la actitud y la aspiración dirigen la conducta y controlan la intensidad de ésta en la dirección señalada” (Herrera et al., 2004).

4.3. FACTORES CAUSANTES DEL COMPORTAMIENTO DE LA PERSONA ESTUDIANTE

De la Herrán (1999) describe algunos de los motivos que dirigen el comportamiento de la persona estudiante en una u otra dirección. Hace la siguiente clasificación:

- **Motivos relacionados con la seguridad emocional:** necesidad que presenta la persona de estar emocionalmente segura, sin riesgos hacia su persona.
- **Relacionados con las sensaciones:** necesidad que presenta la persona por experimentar distintas emociones.
- **Relacionados con el esfuerzo:** necesidad que presenta la persona por ser reconocida por sus esfuerzos, por recibir un trato cordial, por un contacto físico y por sentirse atendida.
- **Relacionados con personas y grupos significativos:** necesidad que presenta la persona por sentirse respetada, aceptada e integrada en un grupo; de establecer amistades, querer y sentirse querida.
- **Relacionados con la autoestima:** necesidad que presenta la persona por sentirse apreciada, por obtener éxitos y sentirse valiosa.
- **Cognoscitivos:** necesidad que presenta la persona por entender lo que tiene a su alrededor, por descubrir, explorar y afrontar nuevos retos de los que pueda obtener una satisfacción, por disfrutar aprendiendo y por poder tomar decisiones autónomamente, logrando realizar diversos planes y resolver los problemas con los que se vaya encontrando.

- **Estéticos:** necesidad que presenta la persona por buscar la belleza, el orden...
- **Auto-constructivos y de mejora social:** necesidad que presenta la persona por tener una intimidad, un compromiso, una independencia y un desarrollo de sus propias capacidades.

Conforme a lo analizado anteriormente, vamos a sugerir una serie de actuaciones a realizar dentro del ámbito educativo. Estas son las siguientes:

- Ayudar al alumnado a descubrir sus propias capacidades y habilidades, así como a confiar en las mismas.
- Estudiar la importancia que implican en el aprendizaje cotidiano las distintas actividades educativas.
- Proporcionar situaciones en las que prime el logro académico para favorecer así el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima del sujeto.
- Proporcionar afectividad en los distintos ambientes en los que se desarrolla la educación del sujeto para evitar así el aburrimiento, la ansiedad, el estrés, etc., ya que estas emociones llevan a la aparición de sentimientos de fracaso, así como disminuyen la valoración que la persona estudiante se hace sobre sí misma y su rendimiento.
- Aprobar la expresión de las distintas emociones que la persona estudiante siente a la hora de enfrentarse ante situaciones de fracaso, así como ofrecer ayuda para eliminar las ideas negativas que le están haciendo llegar a ellas, de tal forma que el nivel de autoestima no se vea dañado.
- Suprimir los castigos, amenazas y humillaciones por espacios en los que prime la atención hacia el educando, en los que puedan sentir respeto y aceptación.
- Propiciar situaciones en las que la persona pueda sentirse segura y valiosa, en las que vea cómo puede obtener el éxito.
- Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje con los que la persona pueda experimentar el deseo por descubrir y crear nuevos conocimientos.

- Propiciar experiencias en las que la persona aprenda a ser independiente, pueda tomar decisiones autónomamente.

4.4. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA EN PERSONAS ESTUDIANTES

La motivación intrínseca está relacionada con aquellas situaciones en las que la persona realiza actividades simplemente por el gusto de hacerlas, independientemente de si percibe un reconocimiento por ellas o no (Ajello, 2003).

Por otro lado, según el autor, la motivación extrínseca se relaciona con aquellas otras situaciones en las que la persona se implica en actividades con un fin instrumental o por causas externas a la actividad en sí, como por ejemplo una recompensa.

Según Santrock (2002), la perspectiva conductual pone énfasis en la relevancia que posee la motivación extrínseca, ya que ésta conlleva unos incentivos externos como son las recompensas y los castigos.

Por otro lado, según el autor, las perspectivas humanista y cognitiva acentúan la relevancia que posee la motivación intrínseca en el logro; estando ésta fundamentada en factores internos como son la autodeterminación, la indagación, el reto y el esfuerzo.

Haciendo referencia a estos dos tipos de motivación, podemos observar cómo ciertas personas están motivadas extrínsecamente, bien porque desean obtener buenas calificaciones o para lograr la aprobación de sus padres; al igual que podemos ver a otras que estando motivadas internamente desean obtener altos niveles en su práctica académica.

El hecho de que una persona cuente con posibilidades de elección, oportunidades para adquirir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, así como para fijar sus propias metas, hace que la motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas que realice se vea aumentado.

Por otro lado, experimentará aburrimiento cuando teniendo altas habilidades, las actividades no sean desafiantes; y experimentará apatía cuando el reto y los niveles de habilidad sean bajos. También, experimentará ansiedad si se enfrenta a una tarea desafiante para la cual no crea tener las habilidades necesarias.

Eccles (citado por Universidad de Sevilla, 2005) plantea que en las personas adolescentes se observa un cambio negativo en la motivación debido a la falta de ajuste existente entre el ambiente existente en la institución destinada a la educación secundaria y las necesidades que presentan las personas adolescentes.

Añade que en el momento en que las personas necesitan más autonomía, el personal docente intenta controlar en mayor medida y las relaciones interpersonales se vuelven más distantes cuando en realidad se necesita mayor apoyo.

La Universidad de Sevilla (2005) cita a Harter, el cual realiza estudios que dejan ver que la orientación motivacional en la que se encuentra una persona está íntimamente relacionada con la idea de competencia educativa.

De este modo, aquellas personas que hacen una evaluación positiva de su competencia académica, suelen estar motivadas intrínsecamente, mientras que aquellas que poseen una percepción negativa suelen estar motivadas extrínsecamente.

Los diversos estudios realizados por Harter han manifestado también una disminución de la motivación intrínseca a lo largo de los años de colegio.

Con intención de establecer el motivo por el cual se pierde la motivación intrínseca, el autor aplicó un cuestionario a estudiantes, el cual está basado en dos factores:

1) Evaluación externa.

En esta evaluación externa se ponía especial énfasis en las calificaciones que aportaba el personal docente, así como a la competitividad, el control de elección y el interés social.

El autor, como resultados, descubrió que con un aumento del nivel, el alumnado aprecia un mayor énfasis en las calificaciones por parte del profesorado, por lo que se centra más en la competición y el control, lo cual engrandece la evaluación externa del trabajo, al mismo tiempo que distribuye poca atención sobre los intereses personales del educando.

Por otro lado, los resultados también le revelaron que las personas estudiantes perciben que a mayor énfasis en los componentes de la evaluación externa, menos capaces se sienten; lo cual provocará una disminución de su motivación intrínseca.

2) Comparación social.

En la comparación social con sus iguales, la crecida del énfasis impulsa también la reevaluación de la competencia académica, lo cual puede provocar efectos psicológicos dañinos para una gran cantidad de estudiantes, ya que podrían concluir su incompetencia.

Ajello (2003) cita a Moss, el cual indica que únicamente cuando el afecto y el apoyo del profesorado van unidos de una organización eficiente, de una constante atención académica y de una buena estructuración de clases en las que reinen los objetivos claros, será posible el bienestar de las personas estudiantes, así como su crecimiento personal y su rendimiento académico

5. FORMACIÓN DE LA CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN Y ESFUERZO

El problema de la desmotivación ha ocupado la opinión pública en estos tiempos, en artículos, debates televisivos, libros... Se ha discutido sobre los posibles responsables de esta situación y parece ser que la culpa se encuentra repartida entre familia, medios de comunicación y escuela.

La familia parece ser la que tiene mayor peso, ya que es la institución que se ocupa de un seguimiento más individualizado. Los medios de comunicación tienen también un peso importante al respecto, ya que cada vez parecen tener mayor influencia en los escolares, cada vez en edades más tempranas. Por otro lado, a la institución escolar se le reconoce un papel importante.

Las causas de la desmotivación pueden ser muy variadas, por lo que debemos tener en cuenta cada una de las influencias que recibe el alumnado en su historia de aprendizaje, ya que se trata de un largo proceso que no se genera exclusivamente en el trabajo escolar. La disciplina, la buena organización, los valores... se van construyendo en otras muchas situaciones (Escaño y Gil, 2008).

La motivación y el esfuerzo son temas complejos, ya que intervienen multitud de variables de muy distinta naturaleza. Además, todas esas variables influirán en cada individuo en cierta medida, pero dependiendo de la historia de cada cual tendrán un peso u otro. Algunos alumnos/as desarrollan la capacidad de motivación y esfuerzo aprovechando las oportunidades que se le van brindando en su vida cotidiana, sin embargo existen otros que necesitaran un trabajo más específico para hacerlo.

A continuación, vamos a analizar las distintas posibilidades que ofrecen los diferentes contextos en los que se mueve el alumnado, así como la desventaja que suponen algunos de ellos.

5.1. EL CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL

* ¿Las condiciones actuales son positivas?

Seguramente la falta de motivación es un problema que ha estado siempre presente, pero recientes estudios concluyen afirmando que esta época, con respecto a otros momentos, se identifica especialmente con alumnos/as desmotivados, poco voluntariosos... (Escaño y Gil, 2008).

Según estos autores se pueden localizar acontecimientos actuales que están determinando la actitud del alumnado, tales como:

- El sistema social favorece la falta de motivación y esfuerzo por lo escolar y cualquier cosa que requiera de un trabajo intelectual.
- El entorno actual en que se desenvuelven muchos niños/as y jóvenes tienen las condiciones para que esto ocurra: la satisfacción inmediata de necesidades y deseos con créditos económicos fáciles, la pretensión constante de tener satisfechos todos los derechos sin pararse a pensar un solo momento en las obligaciones, el “derecho” a cuestionar cualquier tipo de autoridad, la generalización de los ordenadores, juegos visuales... todos ellos, no favorecen en absoluto el desarrollo del control sobre la atención y el esfuerzo intelectual, tan necesario después en la escuela y en el trabajo personal.

5.2. EL CONTEXTO FAMILIAR

Teniendo en cuenta las diferentes clases sociales, podemos observar cómo existen determinados contextos que no favorecen en absoluto al niño o niña en concreto.

Por un lado, nos encontramos contextos muy desfavorecidos, como son aquellos en los que se encuentran niños y niñas pertenecientes a etnias culturales, a familias desestructuradas o a colectivos de inmigrantes que aún no tienen cubiertas

muchas de las necesidades básicas; y por otro lado, nos encontramos con contextos donde los niños/as tienen cubiertas sus necesidades en exceso, los cuales no dejan de ser poco favorecedores para el niño/a a largo plazo.

La familia se presenta como la primera variable y la más constante; *“la disposición para aprender se la enseñamos a nuestros hijos/as con nuestras preguntas y comentarios, o siendo modelo o ejemplo en nuestra vida cotidiana”* (Escaño y Gil, 2008; pp. 22).

Podríamos describir multitud de situaciones cotidianas que nos permitirían comprender cómo el niño/a se va acostumbrando a conseguir sus deseos siempre e inmediatamente. Un ejemplo de ello sería la facilidad de las madres de niños/as pequeños para ceder ante la petición de chucherías, o el poder del llanto del niño en público para conseguir deseos inmediatos, los regalos en exceso por cumpleaños, “reyes”, etc. independientemente de cómo hayan resuelto sus obligaciones...

De igual manera que existen multitud de experiencias que llevan a enfrentarse mal al esfuerzo intelectual, existen muchas otras que favorecen la capacidad de motivarse e implicarse en el trabajo: hacer a los niños/as comer de todo, acostumbrarles a realizar sus obligaciones antes de comenzar a jugar, enseñarles a recoger y ser ordenados, hacerles reflexionar sobre las razones de las normas, ayudarles a ponerse en el punto de vista del otro... unas pautas educativas de este tipo favorecen un tipo de alumnado que luego será capaz de buscar el interés a los temas escolares, a utilizar la agenda para organizarse, tendrán recursos para combatir la ansiedad, encajaran mejor las sugerencias y críticas de los profesores y compañeros/as, serán capaces de trabajar en equipo, proyectar planes de futuro... (Escaño y Gil, 2008).

5.3. EL CONTEXTO ESCOLAR

*** ¿Qué papel juega la escuela?**

De acuerdo con Escaño y Gil (2008), la escuela tiene una responsabilidad clara en la motivación y el esfuerzo del alumnado. Lo que va sucediendo en las aulas curso tras curso tiene una influencia determinante, ya que a lo largo de la historia escolar de los alumnos/as se van configurando una serie de predisposiciones, algunas muy positivas y otras no tanto, producto de las experiencias vividas en el aula.

Los malos o buenos resultados en las pruebas de evaluación, las relaciones afectivo-emocionales con el resto de compañeros/as, las expectativas que deja ver el profesor/a, son una fuente importante de conocimiento que va a determinar la disposición del alumnado hacia el aprendizaje escolar.

Es evidente que la escuela influye en la motivación y el esfuerzo. El papel de la escuela en la formación del alumnado se ha ido ampliando progresivamente a lo largo de la historia, y poco a poco se ha ido superando la función específica de antaño de “escuela como transmisora de conocimientos” y actualmente tiene como meta principal el desarrollo de todas las capacidades para que las personas sean competentes en la vida, sepan desarrollarse en los diferentes contextos que se le van presentando.

*** ¿La capacidad de motivación y esfuerzo es útil más allá de lo escolar?**

La capacidad de motivación y esfuerzo a la que nos referimos forma parte de la competencia de “aprender a aprender” y de la competencia para tener autonomía e iniciativa personal. Las explicaciones que desarrollan estas competencias describen un individuo con hábitos de trabajo, que es consciente de sus posibilidades y limitaciones, que posee un sentimiento positivo de sí mismo, que es capaz de tomar decisiones responsablemente... de esta forma, podemos relacionar al alumno/a motivado con el alumno/a competente. (Escaño y Gil, 2008).

La capacidad de motivación y esfuerzo en las tareas escolares es funcional en la vida escolar del alumno/a y posteriormente lo será en cualquier proceso de aprendizaje intelectual. El hábito de aprender con esfuerzo y motivación, al principio se manifiesta como una buena actitud ante el trabajo, pero también debe de ser eficiente por un buen planteamiento estratégico que parta del conocimiento de los factores que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje.

En la actualidad, todos y cada uno de los ciudadanos deberán realizar a lo largo de su vida tareas de tipo intelectual: para su profesión, para resolver cuestiones de la vida cotidiana así como para tener un ocio satisfactorio. Existen multitud de ejemplos como puede ser el hecho de enfrentarse a un folleto sobre las instrucciones de cualquier electrodoméstico o aparato electrónico, la lectura de un contrato, la declaración de la renta... así como a ciertas cuestiones que aportan conocimientos sobre la sociedad y la actualidad como son los periódicos, novelas, exposiciones...

Todas ellas son tareas que suelen implicar esfuerzo intelectual; la motivación vendrá dada por la necesidad o curiosidad, pero también será necesario mantener la actividad intelectual superando las diferentes dificultades que puedan ir surgiendo. De

este modo, podemos afirmar que el desarrollo de la capacidad de motivación y esfuerzo permite al alumnado realizar aprendizajes significativos pero, sobre todo, le deja en disposición de volver a realizarlos en el futuro. No se queda en su funcionalidad dentro del sistema educativo, sino que debe traducirse en oportunidades a las que se les puede sacar un gran provecho en la vida. (Escaño y Gil, 2008).

5.4. LA FAMILIA: SU CONTRIBUCIÓN EN LA CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN Y ESFUERZO

Las capacidades básicas implicadas en la motivación y el esfuerzo se desarrollan conjuntamente en la escuela y la familia. A ello se debe el gran beneficio que supone la coordinación entre ambas. Escaño y Gil (2008) presentan algunas ideas sobre cómo establecer una buena comunicación con el objetivo de favorecer la participación de ambas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, variables fundamentales para una relación adecuada.

5.4.1. LA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA: ¿QUÉ BENEFICIOS TIENE UNA BUENA RELACIÓN ENTRE LAS DOS INSTITUCIONES?

La necesidad y las ventajas de una buena relación entre ambas es evidente. Escaño y Gil (2008) señalan cuatro cuestiones significativas:

- 1) Posibilita la coherencia entre los educadores, especialmente en la formación de capacidades afectivas, sociales o de motivación y esfuerzo. Las respuestas contradictorias son una fuente de inseguridad para los niños/as.
- 2) Ofrece una continuidad en las experiencias de aprendizaje. Tener la posibilidad de repetir las mismas estrategias en distintos contextos resulta muy positivo para la instauración del hábito.
- 3) Abre grandes posibilidades de aplicar lo que se aprende. El alumnado comprobará la funcionalidad de los contenidos aprendidos en la medida que sus conocimientos son aprovechados en distintos ámbitos (casa y escuela).

- 4) La aplicación de los contenidos aprendidos en los distintos contextos en los que se mueve el niño/a permite una profundización de los mismos, una nueva medida de un nuevo aprendizaje.

La escuela no tiene la función de decidir por la familia lo que tiene que hacer con sus hijos/as, pero si puede reconocer diversas actividades, actitudes, diálogos claramente beneficiosos para la formación del alumnado, los cuales pueden ofrecerse a las familias.

Además, estos autores presentan una serie de ideas concretas que pueden ser contenidos de reuniones generales, entrevistas o charlas con padres.

5.4.2. LA FAMILIA: PARTE FUNDAMENTAL PARA LA FORMACIÓN DE LA CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN Y ESFUERZO

Escaño y Gil (2008) señalan una serie de pautas que la familia debe seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño/a para favorecer la motivación del mismo, así como para ir aumentando su capacidad de esfuerzo ante las diversas situaciones cotidianas que se le presentan en su día a día.

Éstas son:

- 1) Reflexionar en casa sobre el futuro y hacer ver lo importante de aprender para conocer y disfrutar de la vida:
 - Hablar sobre el futuro lejano: pensar en profesiones que le gustaría desarrollar al niño/a, reconocer el itinerario que precisa una profesión, reconocer las profesiones que no le gustan...
 - Hablar sobre el futuro cercano: proponer pequeños proyectos a su alcance y ayudarlo a conseguirlos.

- 2) Fomentar la responsabilidad
 - Organizar espacios y tiempos para trabajar y jugar: no dejar que el tiempo transcurra sin dirección, enseñar que las tareas son anteriores al juego, ser modelo acometiendo primero los deberes y obligaciones, exigir una

buena organización, limitar las horas de televisión, ofrecer distintas alternativas de ocio.

- Actitud ante las dificultades y el esfuerzo: la familia debe enseñar a tomar decisiones responsables, ofreciendo refuerzos concretos ante esfuerzos. De este modo estarán favoreciendo la motivación y la capacidad de esfuerzo del niño/a.

3) Favorecer la identidad

- Favorecer la creatividad y la personalización de juegos o trabajos, ayudando a decorar y realizar cuidadas presentaciones en los trabajos, procurando que los cuadernos tengan detalles personales, dando alternativas de juego, valorando la inventiva...
- Enseñar a elegir con criterio, darle experiencias para poder tomar sus propias decisiones, de acuerdo a posibilidades y preferencias, comentar experiencias para reconocer sus gustos, ser modelo en la defensa de una opción alternativa.

5.4.3. LA FAMILIA Y EL INTERÉS POR LOS TEMAS DE TRABAJO

En este punto, tal y como señalan Escaño y Gil (2008), resulta fundamental el hecho de que la familia se involucre en los temas de trabajo que el educando lleva a casa. Por ello debe:

- Hacer ver el atractivo de los temas: La familia debe hacerles ver el atractivo de los temas que están tratando; debe hablar con el niño/a sobre sus temas escolares, estar al tanto de lo que estudian para poder preguntarles e interesarse, así como mantener conversaciones a raíz de estos temas. Además resulta interesante el hecho de que la familia les ayude a buscar algo en los temas que coincida con sus preferencias o que favorezca su forma de ser, así como hechos que ellos mismos hayan vivido.

También resulta positiva la realización de actividades con motivo de los temas vistos anteriormente, como pueden ser las visitas a exposiciones, excursiones para visitar algo de nuestra ciudad... Además, resulta beneficioso para el

educando el que pueda contrastar la información que viene en su libro de clase con la que puede buscar en Internet o en libros de la biblioteca...

- Hacer ver la funcionalidad de los contenidos: Utilizar los contenidos en la vida cotidiana: solucionar problemas prácticos utilizando lo que se estudia en el colegio, dejar que su participación en la organización de la casa tenga más peso, sobre todo en la organización de dormitorio, para hacerle más autónomo.

5.4.4. LA FAMILIA Y LA CONFIANZA PARA APRENDER

En este aspecto, Escaño y Gil (2008) señalan la importancia que puede llegar a tomar el papel de la familia en el proceso de aprendizaje del educando. De ellos dependerá, en gran medida, que el niño/a muestre un mayor o menor grado de motivación y una mayor o menor capacidad de esfuerzo a la hora de realizar las distintas tareas propuestas en el aula.

Por todo ello, la familia debe comprometerse en la educación de sus hijos/as, de tal forma que tengan presentes las siguientes pautas:

1) Ayudar a organizarse

- Acondicionar un espacio con condiciones favorables que ayuden a la tarea de estudio. Ayudar a que en su alrededor exista un orden.
- Procurar la existencia de elementos que le produzcan buenas sensaciones.
- Disponer del material adecuado.
- Favorecer la estructuración del tiempo; ayudar a controlar el paso del tiempo, exigir y acompañar cuando el chico/a no es capaz de ponerse a trabajar.
- Ayudar a usar la agenda...

2) Ayudar a superar dificultades: Ante las tareas que no sabe hacer o le salen mal, ayudarle para que no se agobie, comenzando a realizarla con él/ella para después poder dejarlo sólo/a, dándole puntos de apoyo para que piense, siendo modelo ante una dificultad, haciéndole recordar sus propios éxitos, no dejando que abandone. Fijarse en el progreso; recordar los buenos y malos resultados, priorizando aquello que ha conseguido y valorando todo el proceso.

- 3) **Mostrar confianza: Combinar ayuda y exigencia:** la exigencia de hacer las cosas bien es la mejor manera de demostrar al niño/a que puede hacerlo. Asumir con tranquilidad que se equivoca, no demostrar irritación por ello, calmar con el propio comportamiento y ayudar a hacerlo bien. Los elogios deben ser reales, recordar los progresos, los procesos y ayudar a ser cada vez más autónomos.

5.4.5. LA FAMILIA Y LA RELACIÓN CON EL PROFESORADO

Escaño y Gil (2008) señalan una serie de pautas que la familia debe seguir para favorecer la autoridad del profesorado, la cual se encuentra actualmente en muchos casos en tela de juicio; así como unas pautas para favorecer la coherencia en la actuación del mismo. De este modo, nos muestran cómo los familiares deben de mostrar una actitud determinada ante la figura del profesor/a, uno de los referentes en la actividad de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el centro escolar. Esta actitud se refiere a cuidar el tono de voz, el vocabulario, etc. en los comentarios que se realizan sobre la figura del profesorado; valorando la profesión en general por su importancia para la sociedad; valorando a la persona concreta que participa en la educación de sus hijos/as; respetando el espacio de responsabilidad del profesor (las notas, los temas, las programaciones...); exigiendo comentarios respetuosos, así como determinadas formas de comportarse, cuidando saludos, cuestiones formales...

Además de esto, los familiares deben mostrar una actitud de confianza ante la profesionalidad del docente a la hora de analizar las sanciones, advertencias y recriminaciones del mismo; manteniendo, en caso de duda, entrevistas y contando al alumno cómo ha sido el proceso, favoreciendo de este modo la comunicación y colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando.

✿ CAPÍTULO DOS: EL RENDIMIENTO ACADÉMICO O ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo, vamos a tratar el tema del rendimiento académico, tal y como su nombre indica.

Por una parte, vamos a analizar la situación existente; vamos a centrarnos en el problema en sí: el fracaso escolar.

Por otra parte, vamos a ofrecer una serie de definiciones aportadas por diferentes autores teóricos sobre aquello que entendemos por rendimiento académico. Además, vamos a analizar las distintas variables que influyen en el mismo, como son, por ejemplo, la autoestima, el autoconcepto, la motivación, etc.

También, vamos a analizar los distintos tipos de rendimiento académico existentes en función de los factores personales del educando, así como según las metas académicas que persigue cuando estudia.

A partir de la década de los 90 y después de un intervalo de unos veinte años, han vuelto a realizarse estudios sobre el rendimiento escolar a gran escala, como por ejemplo el reciente Programa Internacional de Evaluación de alumnos/as (PISA) (Reyno, 2009). La investigación internacional empírica comparada en materia de educación se encuentra actualmente sólo en los comienzos del desarrollo de estrategias sistemáticas por medio de las cuales se pueden interpretar los estudios de rendimiento escolar, con la intencionalidad de aprovecharlos y de ser utilizados en la educación.

Como nos muestra Reyno (2009), algunos elementos de una de esas estrategias se pueden ilustrar por medio de los resultados provenientes del estudio PISA (OCDE, 2001), el cual estudia la influencia que tienen en los niveles de rendimiento logrados por el alumnado el entorno socioeconómico de los mismo, las habilidades cognitivas básicas, las estrategias y la motivación del aprendizaje, así como el interés que cada uno de ellos muestren por las materias.

Por todo ello, tal y como dice Reyno (2009), *“la cuestión es si el entrenamiento de estrategias de enseñanza, el fomento de la motivación, la incentivación de los alumnos en situación de desventaja social o la igualación de las diferencias sexuales pueden tener influencia en una mejora del nivel de rendimiento”* (pp. 4).

Muñoz y Teódulo (2010) señalan la investigación de las relaciones que existen entre el rendimiento escolar y las características individuales de cada sujeto estudiante, las características del ambiente en que cada uno de ellos recibe la educación, los recursos humanos y físicos con los que cuentan las escuelas, así como varios indicadores de calidad de la enseñanza que se imparte como uno de los temas que ha ocupado gran parte de la atención de los educadores de los últimos años; y es, a su vez, gran parte del tema que nos concierne para la realización de nuestro estudio.

1. EL PROBLEMA: EL FRACASO ESCOLAR

Todo aquel que tiene relación con el alumnado se muestra en constante preocupación por los resultados académicos que va obteniendo el mismo a lo largo de su paso como estudiante.

En la mayor parte de los casos, la mayor preocupación está destinada a los malos resultados académicos, el fracaso escolar. Los padres/madres, en muchas ocasiones, no saben cómo paliar esta situación, cómo actuar ante los malos resultados obtenidos por sus hijos/as.

En el momento que el rendimiento de los estudiantes no alcanza unos mínimos establecidos previamente se plantea el fracaso escolar/académico, ya que se trata de una variable que va a estar determinada por los restantes aspectos que influyen en el aprendizaje.

El éxito y el fracaso escolar constituyen un problema de extraordinaria importancia dentro del sistema educativo actual. La situación de fracaso puede provocar una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal de los ciudadanos/as, pudiendo llevar a una deficiente integración social de los mismos.

El concepto de fracaso escolar no ha sido definido en su totalidad por ninguno de los investigadores de esta línea, debido a la complejidad de factores que intervienen en su aparición y desarrollo, aunque la sociedad lo determina en función de los resultados académicos. El fracaso escolar es el hecho de no finalizar una determinada etapa educativa. Las notas, que reflejan el resultado del trabajo del estudiante, se convierten en el dictamen del éxito o fracaso del mismo (Maquillón y Hernández, 2011).

La expresión de “fracaso escolar” ha sido criticada por las cargas que se le asignan. Por un lado, la palabra “fracaso” tiene una alta carga negativa, remite a la idea de perdedor, de frustración, y puede contribuir tanto a rebajar la autoestima de quienes no obtienen el título como a generar una marca social.

Por otro lado, insinúa que el único responsable es el estudiante, lo cual no es correcto ya que, como veremos más adelante, son múltiples los factores a tener en cuenta en el fracaso escolar al considerarse como el resultado de un proceso en el que interviene el contexto sociocultural del alumno/a, la familia, los modelos didácticos, la labor docente, la política social, etc.

Además, ante esta situación, el profesorado se siente frustrado al ver que sus alumnos/as no consiguen lo que ellos se proponen como objetivos. El centro educativo se cuestiona qué hacer, llegando a alarmarse cuando las dificultades llevan al exceso de repetidores, con los problemas de comportamiento y disciplina que el fracaso escolar conlleva.

Las autoridades educativas piden a los centros escolares que tomen medidas ante esta situación, cada vez más cotidiana, llamando la atención sobre el exceso de alumnos/as con fracaso escolar.

Hay que hacer observar que, para la consideración del fracaso escolar que estamos tratando, al porcentaje de alumnos/as que no promocionan habría que añadir el de los alumnos/as que promocionan “por imperativo legal”, es decir, que promocionan al siguiente nivel independientemente de sus resultados porque ya han repetido curso (García, 2004).

Gran parte de los autores o informes que hacen mención al tema del fracaso escolar lo cifran por encima del 25%. Así lo registra también la reciente Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) en la exposición de motivos: *“una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y abandona el sistema sin titulación ni cualificación”*.

Estos son algunos datos objetivos que nos permiten acercarnos a la realidad con la que contamos actualmente. Sin embargo, las interpretaciones pueden variar:

Hay quienes opinan que el fracaso escolar real es mayor que el que nos muestran los datos, ya que las calificaciones de “suficiente”, “bien”, “notable”... e incluso las titulaciones concedidas, no implican que el alumnado haya alcanzado realmente los objetivos y contenidos mínimos.

Sin embargo, hay otros que ponen la atención en las dificultades existentes a la hora de comparar los datos actuales sobre el fracaso con los datos de épocas anteriores, en las que el alumnado con malos resultados o bajas expectativas abandonaban el sistema educativo a partir de los 14 años.

Gran parte de los alumnos/as que en la actualidad forman parte del grupo de fracaso escolar estarían en el sistema anterior a la LOGSE o sin escolarizar, habiéndolo abandonado a los 14 años, o bien en Formación Profesional (FP).

El tanto por ciento de alumnado que no conseguía el título de Graduado Escolar (EGB: 8 cursos) era superior que el que no consigue en la actualidad el título de

Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (con dos años más de escolaridad; Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: 10 cursos).

Aun así, cuando buscamos las causas del fracaso escolar se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y rara vez el papel de los padres.

Por su parte, los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar una motivación en sus estudiantes “la motivación para aprender”, la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen: la planificación, concentración en la meta, conciencia metacognoscitiva de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Martínez-Segura, García-Sanz y García-Sánchez, 2010).

Al mismo tiempo, Muños y Teódulo (2010) nos muestran su preocupación por el tema y hacen distinción entre dos dimensiones que interaccionan en el proceso de enseñanza del educando. Estas son la dimensión cognoscitiva y la dimensión afectiva.

Estos autores nos afirman que, mientras algunos investigadores clasifican como condicionantes de los resultados de carácter cognoscitivo a aquellos elementos que forman parte de la dimensión afectiva, otros analistas muestran la necesidad de partir de ambas dimensiones; tanto para establecer diferentes tipos de objetivos educacionales como para examinar las fórmulas por las cuales el logro de los objetivos se hace efectivo; por lo que afirman que existen una serie de problemas conceptuales en torno al tema.

En relación a lo anteriormente expuesto, Gutiérrez y Silviana (2012) opinan que, a pesar de existir una amplia literatura que trata el tema del rendimiento escolar, ignoramos multitud de aspectos relacionados a la naturaleza de este proceso. Además, nos justifican su opinión y nos aclaran que es debida a dos importantes omisiones:

- 1) Ausencia de una adecuada atención a la definición de términos.
- 2) Necesidad de llevar a cabo una elaboración de modelos teóricos que no se limiten a describir, sino que intenten explicar aquellos procesos que conducen al alumnado a la obtención de bajas calificaciones.

Analizado todo lo anteriormente expuesto, podemos decir que es indiscutible el fracaso que muestra el sistema educativo e incluso la propia sociedad, ya que hace que

al menos la cuarta parte de los estudiantes no logren los objetivos educativos y los aprendizajes considerados básicos y necesarios para que una persona pueda desenvolverse y desarrollarse de manera satisfactoria en la sociedad actual.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR “RENDIMIENTO”?

En la actualidad el término de “rendimiento académico” ha generado gran interés entre los profesionales de la pedagogía, e incluso se proyecta de forma significativa en el mundo laboral. Un estudiante con un buen rendimiento académico poseerá un amplio repertorio de conocimientos y habilidades que le permitirán un alto nivel de dominio y satisfacción en el control de su propio ambiente.

El rendimiento académico está considerado como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante.

La evolución del concepto hace que el rendimiento académico pase a definirse como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este resultado se muestra con la expresión de sus capacidades cognoscitivas o competencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Manzano, 2009).

Díaz (2002) lo entiende como la habilidad que se relaciona con la capacidad de elaborar conocimientos. Nos explica que es demostrable y medible.

El rendimiento académico es el resultado de todos los esfuerzos, del maestro/a, de los padres/madres y sobre todo es el resultado del esfuerzo del alumno/a; además un buen rendimiento va a depender en gran medida del grado de motivación e interés que el estudiante tenga (Kaczynka, 1986).

González (2001) menciona: *“un estudiante motivado alcanzará éxitos y podrá desarrollar sólidas intenciones profesionales”*.

González (2005) afirma que la motivación constituye un condicionante decisivo en el rendimiento académico.

Martí (2003) expresa que la motivación es un factor muy importante en el rendimiento del estudiante.

Además, debemos hacer mención a la existencia de una serie de factores que intervienen en el rendimiento académico, en los cuales actúan diversos agentes que hacen que el rendimiento sea variable, dependa de ellos.

Kaczynka (1986) se pronuncia al respecto diciendo que el rendimiento académico es producto de la intervención de una serie de factores provenientes tanto del medio interno del sujeto, como del medio que circunda su desarrollo, llamados factores endógenos y exógenos, respectivamente.

En cuanto al sujeto se refiere, un rendimiento sobresaliente depende en gran medida de:

- Un buen funcionamiento intelectual-motivacional.
- Una buena predisposición del educando por el estudio.
- Un adecuado ajuste emocional.
- Una buena adaptación al ambiente escolar.
- Unos hábitos de estudio apropiados.

En efecto, en el rendimiento intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad, así como variables motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no es siempre lineal, sino que depende de factores como son el sexo, la aptitud del educando, el nivel de escolaridad, los hábitos de estudio, los intereses, el nivel de autoestima, etc.

3. VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO

En el rendimiento académico intervienen multitud de variables externas al estudiante: las aptitudes del docente, el clima de clase, la familia, procedimientos de evaluación, variables psicológicas o internas al sujeto, como la actitud del mismo ante la asignatura, la experiencia, los conocimientos previos, la motivación, etc.

Por todo ello, al evaluar el nivel y enfoque de aprendizaje, el docente debe tener presente que el rendimiento académico del alumnado depende también de estos factores, de su situación familiar, social, personal, material, afectiva...

De las investigaciones que relacionan los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico, hemos podido observar cómo la calidad del aprendizaje de los educandos está muy relacionada con la calidad de enseñanza del profesor.

En estas investigaciones, el profesorado que se muestra consciente del tipo de enfoque de enseñanza que practica (intenciones y estrategias) y lo emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de tener presente los tipos de enfoques de aprendizaje que sus alumnos/as poseen, obtiene resultados académicos mejores (Maquillón, 2010).

“(...) uno de los grandes desafíos de la investigación psicoeducativa actual está precisamente en ahondar en el examen de las relaciones entre motivación, atribuciones, autoconcepto, rendimiento académico e instrucción. Esto, sin lugar a dudas, redundará en el desarrollo de modelos de intervención escolar, en los que los profesionales de la educación puedan inspirarse para responder a las altas exigencias que la reforma educativa en marcha solicita” (Núñez-Pérez y González-Pienda, 1995: pp. 16).

El estudio de las variables que determinan el rendimiento académico es sumamente amplio. En un trabajo de estas características se hace difícil abordar todas las variables que podrían estar incidiendo en el rendimiento académico. Sin embargo, diversos autores apoyan, por ejemplo, la relación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar (García, Cermeño y Fernández, 1991; García *et al.*, 1998; Helmke y Van Aken, 1995; Núñez y González-Pienda, 1995).

3.1. AUTOCONCEPTO

La investigación psicoeducativa señala la importancia que tiene el autoconcepto por su influencia de manera decisiva en la estructura de la personalidad y en la determinación de la conducta humana (González-Pienda, Núñez y Valle, 1994).

El autoconcepto comprende las percepciones y los sentimientos de confianza, valoración, capacidad y aceptación de uno mismo. La persona, al nacer, tiene la estructura de una “tabula rasa” a partir de las sucesivas experiencias e interacciones con el entorno que le rodean, va desarrollando, poco a poco, el sentido de la propia identidad personal. El autoconcepto o autoimagen, que cada persona va conformando a lo largo de su vida, va a determinar, en gran medida, el modo sobre cómo esta persona afrontará su propia vida.

Gallagher (1994) destaca, en el ámbito de la formación, el autoconcepto, el cual define como una de las variables más relevantes dentro de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje.

Lehtinen *et al.*, (1995) proponen y examinan un modelo teórico sobre el desarrollo de la actividad de aprendizaje escolar, en el cual tienen en cuenta a Gallagher (1994).

Por otro lado, Pintrich (1994) recomienda afrontar la investigación (dentro del campo de la psicología de la educación) desde un método más general de aprendizaje

en el que el autoconcepto estaría incluido como una de las variables con mayor incidencia en el proceso de aprendizaje.

La imagen y los sentimientos hacia uno mismo se va configurando desde edades tempranas.

Cuando la persona no posee una valoración positiva de sí misma, o carece de autoestima, su vida puede resultarle frustrante y dolorosa, llegando incluso a la no satisfacción de muchas necesidades considerables básicas para todo ser humano. Todos/as necesitamos sentirnos valorados por las personas que conviven a nuestro alrededor, para de esta forma crecer con confianza en los demás y en nosotros mismos.

La percepción que los niños/as tienen de la actitud de los otros significativos hacia ellos, en cuanto capaces de ofrecer seguridad y aceptación, hace que se sientan queridos, apreciados y valorados como seres humanos.

En la formación del autoconcepto intervienen, por tanto, aspectos familiares, sociales y del mundo académico o escolar (Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; Scott, Murray, Mertens y Dustin, 1996).

- **DEFINICIÓN DE AUTOCONCEPTO**

Algunos autores se refieren al término “autoconcepto” como a los aspectos cognitivos o descriptivos del “sí mismo”, y utilizan el término “autoestima” para los aspectos evaluativo/afectivos; los utilizan como sinónimos (Fleming y Courtney, 1984; Gecas, 1982; Hughes, 1984; Kernaleguen y Conrad, 1980). Pero en líneas generales, se acepta que el autoconcepto engloba ambos aspectos.

Por el contrario, suelen existir puntos comunes entre los distintos autores en el carácter pluridimensional que tiene el término autoconcepto.

Se considera que el término está constituido por varias dimensiones, ámbitos o perspectivas, algunas de las cuales están más vinculadas con aspectos concretos de la personalidad, ya sean físicos, sociales o emocionales, mientras que otras están más relacionadas con el logro académico, en sus diferentes áreas y materias.

Hamachek (1981), citado por Machargo (1991), define el autoconcepto con la siguiente afirmación: *“es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; (...) el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias,*

capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad” (pp. 24).

Así, podemos decir que el autoconcepto es el cómputo de conocimientos y actitudes que cada persona tiene sobre sí misma. Se refiere a todas aquellas percepciones que el individuo posee sobre sí mismo, así como las características que usamos para describirnos. Se entiende principalmente como una apreciación descriptiva, la cual cuenta con un matiz cognitivo.

Brunet y Negro (1989) afirmaban que el autoconcepto es la imagen que una persona tiene acerca de sí misma y de su mundo personal, es decir, el modo subjetivo como el individuo vivencia su yo.

La importancia que se le atribuye al autoconcepto se debe a su notable contribución en la formación de la personalidad.

Por otro lado, tal y como afirman Clark, Clemes y Bean (2000); Clemes y Bean, (1996), la autoestima está relacionada con la competencia social, ya que influye sobre la persona: en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta.

Dentro del tema que estamos tratando, resulta necesario indicar que el autoconcepto se construye a partir de las propias experiencias de éxito y fracaso por las que va pasando la persona, así como de las relaciones con el medio natural y social en el que el sujeto se desarrolla, y gracias al acceso a capacidades psicológicas crecientes (Haeussler y Milicic, 1996).

Finalmente, intentando obtener una definición común del término de “autoconcepto”, hemos tomado como referencia el modelo teórico y la definición propuestos por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), los cuales lo definen como la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante.

3.2. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA: LAS DOS CARAS DEL AUTOCONOCIMIENTO

Suele existir una cierta confusión terminológica entre estos dos conceptos. Bastantes autores distinguen entre autoconcepto y autoestima, mientras que otros los

utilizan como términos sinónimos. Shavelson y colaboradores (1976) son del grupo de autores que no distinguen entre ambos conceptos, dado que en las investigaciones realizadas por ellos no encontraron apoyo empírico que les permitirá establecer tales diferencias.

Para algunos autores la autoestima hace referencia a la evaluación que el sujeto hace de sí mismo, implicando un juicio de valor que supone aceptación o rechazo (Clark, Clemen y Bean, 2000; Douglas, 1995). Se trata de la actitud positiva o negativa hacia uno mismo. La autoestima, por tanto, se refiere al componente evaluativo-afectivo del término autoconcepto. La autodescripción y el conocimiento de uno mismo está cargado de connotaciones evaluativas, afectivas y emotivas, por lo que existe una tendencia a considerar la autoestima como un aspecto del autoconcepto y un modo de orientación hacia el “sí mismo”.

La autoestima se refiere al valor que el individuo atribuye a su particular descripción de sí mismo.

En esta misma línea Gil (1997) define la autoestima como *“la suma de la autoconfianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia”* (pp. 10-11).

Voli (1997) expresa que una comisión de expertos reunidos en 1984 en el estado de California, Estados Unidos de América, con la finalidad de estudiar la autoestima, llegaron a definir ésta como: *“apreciación de la valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intrapersonales e interpersonales”* (pp. 50).

La autoestima es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. La autoestima es, pues, la suma de la confianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos.

Considerada como actitud (García, Cermeño y Fernández, 1991), la autoestima es la forma habitual de percibirnos, de pensar, de sentir y de comportarnos con nosotros mismos. Es la disposición habitual con la que nos enfrentamos con nosotros mismos y valoramos nuestra propia identidad. Así pues, la autoestima hace referencia a una actitud hacia uno mismo, generada en la interacción con los otros; comprende la percepción, estima y concepto que cada uno tiene de sí mismo e implica un adecuado desarrollo del proceso de identidad, del conocimiento y valoración de sí mismo, del

sentido de seguridad y de pertenencia, del dominio de ciertas habilidades de comunicación social y familiar y del sentimiento de ser útil y valioso para los otros.

Para Rogers (1994) la autoestima constituye el núcleo básico de la personalidad.

Por su parte, Markus y Wurf (1987) consideran que la autoestima influye en la autorregulación de la conducta, mediando en la toma de decisiones, influyendo en la elección de objetivos y en el establecimiento de planes de acción.

En conclusión, podemos decir que el autoconcepto se corresponde con el conocimiento que alguien tiene sobre sí mismo y la autoestima con el valor que la persona se atribuye a sí misma.

De este modo, podemos ver cómo se trata de dos términos estrechamente relacionados; aunque podríamos hacer una distinción en su uso: podemos emplear el «autoconcepto» para referirnos esencialmente a la dimensión cognitiva o perceptiva y reservar el vocablo «autoestima» para resaltar sobre todo la vertiente evaluativa o afectiva.

Se reflejan algunas precisiones sobre las definiciones de autoconcepto y autoestima ofrecidas por diversos autores (Martínez, 1998: 174; Roche, 1995: 49):

Autoconcepto:

- Conjunto organizado y versátil de apreciaciones referidas al sujeto. Ejemplos de estas apreciaciones pueden ser: las características, cualidades y defectos, capacidades y límites que la persona registra como descriptivos de sí misma y que percibe como datos de su identidad (Rogers).
- Valoración que la persona realiza y que normalmente mantiene sobre sí misma. Esta valoración revela una actitud de conformidad o rechazo y expresa la medida en que el sujeto se cree capaz, importante, exitoso y valioso (Coopersmith).
- Dinámico y complejo, sistema de creencias que el individuo mantiene acerca de sí mismo y en el que cada creencia aparece como un valor positivo o negativo (Purkey).

Autoestima:

- Dimensión personal mediante la cual la persona tiene sentimientos y pensamientos positivos sobre ella misma (Gergen).
- Reflexión personal de valoración del mérito, la cual se expresa en las actitudes que posee el individuo hacia sí mismo. Se trata de una valoración que el individuo hace, y mantiene constante, sobre sí mismo; en la que éste expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo se cree capaz y con valía para conseguir lo que se propone (Coopersmith).
- Valía que un individuo atribuye a la propia persona (Janis y Holand).

3.3. AUTOCONCEPTO Y MOTIVACIÓN

Gama y Elexpuru (1999) defienden que las representaciones del “self” que constituyen el autoconcepto pueden influir en el funcionamiento del individuo, aunque sólo algunas están activas en el pensamiento y memoria “autoconcepto activo”. Varía según el estado afectivo y las circunstancias. Los esquemas generales son los que permanecen y representan la estabilidad, excepto las modificaciones de la maduración y el crecimiento.

En el ámbito educativo, para mejorar el autoconcepto es necesario diseñar experiencias que favorezcan las autoconcepciones positivas que tendrán consecuencias motivacionales (Corral de Zurita y Leite, 2002).

El autoconcepto influye sobre la conducta siendo responsable de las expectativas, determinando la forma en que es interpretada una situación, decidiendo qué estímulos son seleccionados por el proceso atencional e influyendo sobre las inferencias que se realizan. El educador tendrá que comprender el esquema conceptual que une motivación y conducta incluyendo el autoconcepto y también en disponer de las técnicas y procedimientos para intervenir en dicho proceso dentro del grupo clase (Oñate *et al.*, 2006).

La perspectiva del desarrollo del pensamiento y currículum considera la motivación como un motor o fuerza necesaria para iniciar y mantener la actividad mental (Prieto y Pérez, 1993). Esta perspectiva concede especial importancia al estudio de los aspectos motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y considera que éstos están muy relacionados con el concepto que se tenga de inteligencia.

A nivel de actuación educativa Prieto y Pérez (1993) señala tres factores: desafío, control y curiosidad, determinantes de la motivación intrínseca. Desafío definido como el deseo que muestra el alumno/a por alcanzar las metas educativas que suponen un índice de dificultad. El profesor/a, fomentará el sentimiento de desafío, competencia y autoeficacia lo que se entiende por motivación del logro. Control entendido como la disposición que muestra un sujeto para evaluar en cada momento lo que conoce y lo que le falta por conocer. El control aumenta al implicarse el alumno/a en la tarea. Curiosidad como el interés que presentan muchos alumnos/as para analizar problemas nuevos y responder de forma novedosa.

Ballif (1977) asume que la motivación se infiere de la conducta dirigida hacia una meta y afirma que para que exista una conducta motivada es necesario que estén presentes cinco pautas de pensamiento, reconocibles, que son los componentes de la motivación en el aprendizaje y constituyen la primera de las tres dimensiones del modelo de motivación propuesto.

Como mencionamos anteriormente, se entiende por rendimiento escolar o rendimiento académico al grado de conocimientos o nivel alcanzado por un sujeto en una asignatura, área o materia comparado con la norma, entendida por la edad de los sujetos y nivel académico en el que se encuentren escolarizados.

Las variables contextuales (centros rurales/centros urbanos, centros públicos/centros privados; nivel socioeducativo, etc.) condicionan el rendimiento escolar de los sujetos. Se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado.

Las variables relacionadas con el constructo de rendimiento escolar o académico son muy extensas y abarcarían desde unas relacionadas con lo estrictamente individual (inteligencia, motivación, actitud, aptitudes autorregulación, locus de control, autoconcepto...) hasta otras variables más relacionadas con los contextos familiares (estilo educativo), educativo (aspectos docentes, curriculares, relación profesor/a-alumno/a, o alumno/a-alumno/a y de organización escolar), cultural y social. En la mayoría de los casos suelen ser múltiples y de incidencia mixta lo que requiere hacer una valoración muy exhaustiva y cuidadosa para identificar las causas.

Desde esta óptica, el rendimiento académico se concibe como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, ocasionadas en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje y que da como resultante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación; es el resultado del componente cognoscitivo o conceptual y también de la integración de procedimientos, aptitudes, valores y normas

en los sujetos, no sólo de tipo intrínseco al centro escolar, sino también de otros colaterales al mismo, principalmente de tipo familiar y social.

La atención a la diversidad y la extensión de la interculturalidad, derivada de los movimientos migratorios actuales contribuyen también a condicionar el rendimiento escolar en los centros escolares. La educación intercultural, como factor de relación entre culturas, es otra variable que afecta no solo a los sujetos escolarizados, sino también a los profesionales que trabajan en estos centros y a la administración educativa general.

Por otra parte, se puede creer que el éxito escolar comprende un equilibrio entre el éxito académico, el social y el personal. Esto significa que hay que procurar un trabajo conjunto de padres, profesorado y alumnado en relación a un objetivo común para desarrollar capacidades, hábitos y actitudes (intelectuales, volitivas y sociales). La opinión que los sujetos tengan de su competencia, es fundamental para obtener un buen rendimiento académico.

Las experiencias de éxito o fracaso, bajo un juicio de capacidad o incapacidad, crean en el estudiante actitudes que favorecen u obstaculizan el óptimo desarrollo de sus capacidades y potencialidades (Rosenberg *et al.*, 1995; Urquijo, 2002).

Desde una perspectiva interdisciplinar, Forteza (1975) define el rendimiento académico como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados.

Otros autores, intentando operativizar el constructo de rendimiento escolar, apuntan una tendencia al reduccionismo, ya que o bien toman como tipos de medida «las pruebas objetivas » y/o «las calificaciones del profesorado» que, como muestran Marrero y Orlando (1988) son entre sí medidas complementarias:

“Así, mientras que las notas recogen variables importantes referidas al individuo, a su contexto y a la interacción entre ambas, las pruebas objetivas miden el conocimiento adquirido sin considerar especialmente otras variables importantes, pero de una forma más objetiva” (pp. 56).

Marrero y Orlando (1988) analizaron el poder predictivo de las distintas aptitudes o capacidades mentales, mediante regresión múltiple, concluyendo que la más importante predictora del rendimiento académico es la verbal, seguida de la aptitud numérica y del razonamiento, ocupando los últimos lugares de la jerarquía las aptitudes mecánica y espacial, aunque el orden de la jerarquía varía según se trate de

predecir áreas específicas de rendimiento académico (García, Alvarado y Jiménez, 2000).

Como ya hemos mencionado anteriormente, y siguiendo las explicaciones de García (2004), en la motivación para el aprendizaje, y en general en la motivación humana, influyen múltiples factores.

La influencia de cada uno de estos factores no se produce automáticamente, por lo que podríamos predecir su efecto e incluso ser manipulados para conseguir el resultado deseado. La influencia de cada factor depende de la interacción que ocurra con el resto de los factores.

Gran cantidad de estudios experimentales han intentado determinar la influencia de cada variable, separándolas de las demás o relacionándolas con una o unas pocas. Pero determinar o predecir la influencia global de todos los factores es una tarea trabajosa. La interacción que se produce entre las distintas variables modifica, condiciona, cambia la dirección o anula el efecto que una variable produce de manera aislada. Además la interacción no es siempre igual, sino dinámica (Alonso Tapia, 1997).

Los distintos factores que influyen en la motivación pueden clasificarse siguiendo diversos criterios, pero lo más lógico sería centrarnos en si se trata de factores personales, si dependen principalmente de la propia persona, o si por el contrario se deben más bien al contexto que envuelve al sujeto e influye en él (familia, sociedad, profesorado, centro educativo...).

Aun así, dado que toda persona se desarrolla en un contexto determinado, es difícil determinar en muchas ocasiones si una actitud tiene su origen en las disposiciones originales de la persona o si han sido las características contextuales como son las condiciones ambientales, la influencia de terceras personas, la educación... las que han propiciado esa disposición.

Por ello, parece ser que la permanente interacción entre las características personales y las del entorno van determinando la manera de ser de cada uno, sus actitudes y sus disposiciones a actuar de una u otra manera.

a) Factores personales

Dada la relevancia de los factores externos sobre el sujeto, vamos a centrarnos en los factores personales que intervienen en el desarrollo de la motivación para el aprendizaje, así como del mantenimiento de la misma, la cual llevará a la persona a la obtención de un rendimiento positivo, o negativo.

b) Las metas

En la actividad escolar, las metas que cada estudiante se propone alcanzar influyen de diferente forma sobre la predisposición que cada uno muestra hacia el esfuerzo, así como sobre las tareas de aprendizaje y, por consiguiente, sobre su propio rendimiento.

Podemos diferenciar entre el tipo de alumnado que estudia con la intención de buscar mediante el estudio su desarrollo personal a través de la adquisición de conocimientos y destrezas; y el tipo de alumnado que, por el contrario, busca mediante el estudio la consecución de recompensas o la evitación de castigos.

Por otro lado, cada estudiante puede perseguir más de una meta al mismo tiempo a través de sus actividades de aprendizaje; pero en todo caso siempre habrá algunas que tengan mayor importancia que otras. Son precisamente las metas a las que damos mayor prioridad las que harán que la persona esté más o menos motivada a la hora de aprender, así como en su interés hacia las cosas y su predisposición hacia el esfuerzo.

c) El modo en el que el alumnado afronta las tareas escolares es otro factor del que depende el rendimiento del mismo.

Las metas a las que el alumnado otorga mayor prioridad y aquellos factores como son el deseo hacia algo, las emociones, las reacciones de los demás, las consecuencias que se derivan de una u otra actuación, etc. influyen en su conducta de aprendizaje, al mismo tiempo que se ven influidas por la misma, dando lugar a la configuración de una forma personal típica de afrontamiento de las actividades escolares.

La acumulación de estas pautas se modifica según el autor, aunque todos coinciden en el reconocimiento de que algunas de ellas benefician el aprendizaje, mientras que otras constituyen una dificultad.

Por un lado, mientras que la forma de actuación de las personas estudiantes que persiguen como meta principal la adquisición de conocimientos y el desarrollo de destrezas (“metas de aprendizaje”) beneficia al aprendizaje, la de aquellas otras que se muestran preocupadas prioritariamente por mostrar una buena imagen de sí mismos (“metas de ejecución”) puede llegar a suponerles una dificultad importante para la consecución de verdaderos aprendizajes.

Comparablemente, podemos decir lo mismo de aquellas personas estudiantes que se centran en la tarea en sí, frente a otras que se centran en su propia persona; o aquellas que se centran en el proceso de realización de la tarea, frente a aquellas que

se centran en el resultado final.

Otra tipología nos muestra como próspero para el aprendizaje las actuaciones del alumnado cuya meta es aprender, frente a las de aquel que lo que persigue es salvar su autoestima o las de aquel otro que lo que busca es librarse de la tarea de modo inmediato o escaparse de todas aquellas situaciones que supongan molestia o esfuerzo.

- d) La motivación y el rendimiento del alumnado se ven también influidas por la **percepción** que tiene el mismo **sobre la relevancia** que conllevan los distintos aprendizajes que se les proponen.

Cuando el alumnado no sabe qué sentido tiene lo que es estudia, difícilmente va a poner mucho interés en aprenderlo, a no ser que cuente con motivos externos de peso para el mismo.

Cuando el alumnado muestra escaso interés por lo que se le está proponiendo en el aula y no consigue encontrarle ninguna utilidad, no ve para qué le puede servir ese conocimiento, puede tomar el estudio como una obligación o como una imposición que le ponen sus padres/madres y la sociedad. De ello podemos esperar únicamente que su capacidad de esfuerzo vaya decayendo o incluso que desaparezca.

Por el contrario, si la persona estudiante encuentra y percibe la utilidad que conlleva aquello que está aprendiendo, su interés hacia lo que estudia aumentará notablemente.

La apreciación de un valor instrumental o de una meta en aquello que el sujeto debe aprender intervendrá en los estímulos que éste va a presentar a la hora de atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, consecuentemente, en el nivel de esfuerzo que va a poner en ello.

- e) Cuando un alumno/a se esfuerza pero los resultados no reflejan el esfuerzo realizado, debemos analizar la eficacia de su trabajo, es decir, si utiliza **las estrategias de aprendizaje** adecuadas.

En la aulas contamos con un alumnado diverso, entre el cual existen sujetos que no consiguen utilizar correcta y eficientemente los procedimientos apropiados y las

técnicas adecuadas para llegar al aprendizaje.

En ocasiones, puede ser o bien porque no se les haya enseñado explícitamente o bien porque no los hayan descubierto mediante la práctica. Otras veces, lo que ocurre es que, por comodidad, por falta de interés o por no estar seguros de las ventajas que conlleva su utilización, aun conociéndolos, no los ponen en práctica.

Cuando el alumnado no cuenta con la experiencia de obtener avances mediante sus aprendizajes, es razonable que su nivel de motivación vaya sufriendo disminuciones. En estos casos, no es que el alumno o alumna en concreto no aprenda por no estar adecuadamente motivado/a, sino que no están adecuadamente motivados por no aprender, ya que no saben de qué forma afrontar las tareas escolares con las que cuentan.

Para la consecución de un aceptable nivel de aprendizaje es necesario que el alumnado organice su tiempo, siga unos procedimientos determinados y use ciertas técnicas de aprendizaje.

- f) La realización de las tareas se puede ver facilitada por **los pensamientos que acompañan a las actividades de aprendizaje**, llegando a hacer las conductas de aprendizaje más efectivas o, por el contrario, dificultarlas.

Cuando las ideas del educando sobre los distintos aspectos relacionados con el aprendizaje no son adecuadas, resulta realmente difícil que la realización de las actividades de aprendizaje resulte eficaz.

El alumnado debe tener claros cuáles son sus pensamientos a la hora de enfrentarse ante las distintas tareas escolares, así como deben conocer los distintos efectos que pueden obtener sobre su conducta y su aprendizaje, para así, de esta forma, si después esos pensamientos no resultan ser los más adecuados, poder modificarlos y actuar consecuentemente, tal y como lo hacen aquellos sujetos cuya motivación es positiva.

Los pensamientos optimistas pueden ser confirmados y los pesimistas desechados o transformados por los ánimos, los consejos, las instrucciones, etc. que terceras personas destinan al alumnado, al mismo tiempo que éste puede mandarse a sí mismo mensajes que lleven a la orientación de su conducta y a la modificación de sus pensamientos negativos.

- g) Las atribuciones** que el alumnado hace sobre sus resultados académicos: causas a las que atribuye sus resultados y todo lo que le ocurre en relación con su aprendizaje. Éstas modifican su estado de ánimo, sus expectativas, su interés, su disposición a esforzarse, así como las distintas acciones que llevará a cabo para alcanzar sus metas.

La influencia sobre los resultados futuros depende en mayor medida de las características que poseen las posibles causas (dimensiones causales), las cuales se refieren a si están dentro o fuera de la persona, si están o no bajo su control, o si son estables o variables; más que de las causas concretas a las que pueden atribuirse los mismos.

El modelo que se muestra como más favorable para la motivación académica es aquel en el que los resultados se relacionan con causas internas, variables y controlables.

- h) Las expectativas** con las que una persona cuenta acerca del éxito o fracaso futuro en un aspecto de su vida influirán en la obtención firme del éxito o del fracaso.

Las expectativas constituyen uno de los determinantes motivacionales más importantes que existen. La experiencia con la que cada persona cuenta unida a las capacidades y creencias de la misma, va a determinar sus expectativas respecto a las consecuencias que conlleva su conducta en orden a la consecución de unas metas, modificando sus actitudes, sus decisiones, sus actuaciones y, en definitiva, en los resultados.

La influencia que conllevan las expectativas puede deberse o bien a aquello que los demás esperan de otra persona o bien a lo que uno mismo espera obtener de sus actuaciones. Cuando una persona no es capaz de ver la posibilidad de llegar a alcanzar una meta con éxito, resulta muy complicado que finalmente la consiga.

Por otro lado, cuando una persona está convencida de que obtendrá finalmente un fracaso en la consecución de sus objetivos, sus actos y su propia actitud van a ir dirigidos en esa dirección y es muy probable que sus expectativas negativas iniciales se cumplan.

Por consiguiente, resulta un factor fundamental y favorable el hecho de mantener unas expectativas de éxito, siempre y cuando sean realistas y razonables, para que pueda darse el mantenimiento y desarrollo de la motivación para el aprendizaje.

4. RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Son numerosas las investigaciones llevadas a cabo sobre la relación existente entre autoconcepto y rendimiento académico, pero no existen evidencias definitivas sobre la naturaleza exacta de la dirección del vínculo que une a estas dos variables.

Los resultados de cada estudio nos indican que existen una serie de variables extrañas que pueden estar incidiendo en dichos resultados. Entre ellas se puede señalar: el diseño empleado en la investigación, la estrategia de análisis utilizada, la naturaleza de los datos obtenidos, el tipo de instrumentos usados, características de la muestra, etc. Por lo tanto no es de extrañar que las conclusiones puedan variar de unos estudios a otros (Pérez, Lobell y Navarro, 2004; Tomás y Oliver, 1998).

Varios autores (Núñez y González-Pienda, 1994; Amezcua, 2000) nos muestran la necesidad de hacer diferencias entre cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

Por otro lado, González-Pumariega (1995) nos habla sobre la estrecha relación existente entre aprendizaje, rendimiento, autoconcepto, procesos de atribución y expectativas de logro, los cuales se manifiestan especialmente cuando se producen cambios o déficits en el logro escolar del alumnado.

En lo que se refiere al autoconcepto, los trabajos sobre alumnado con problemas en su aprendizaje escolar, ponen de manifiesto la confluencia entre problemas de aprendizaje y déficit en su autoconcepto. Aun así, esta relación se produce únicamente cuando ha transcurrido el tiempo suficiente como para desarrollarse.

Por otro lado, parece ser que no son las experiencias de fracaso en sí mismas las que deciden la posición que ocupan los niveles de autoconcepto, sino que es más bien la naturaleza de las causas a las que la persona acude para explicar su fracaso la responsable de un nivel u otro de autoconcepto. Además, es en esta interpretación que hace la persona acerca de las conductas de logro académico, donde el autoconcepto vuelve a tomar un papel altamente significativo, ya que es el que decide en qué medida y de qué forma a ha de ser juzgado el input (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1995).

Según Tajfel y Turner (1986), en primer lugar, el rendimiento académico determina el autoconcepto. Las experiencias académicas, ya sean de éxito o de fracaso, influyen significativamente sobre el autoconcepto y la propia autoimagen del alumno/a; más que lo contrario. Esto podría ser explicado mediante el papel de las evaluaciones de los otros significativos, o de la teoría de la comparación social.

El alumno/a que, por las razones que sea, obtiene un buen rendimiento en la escuela, llega a formarse un autoconcepto positivo y firme. De este modelo se desprenden ciertas implicaciones de cara a la práctica educativa.

Muchos autores (Battle, 1981; Beane, 1986; Beane y Lipka, 1980; Canfield, 1990; Canfield y Wells, 1975; Coopersmith y Felman, 1974; Purkey, Raheim y Cage, 1983) opinan que el currículo no debe dirigirse sólo a lograr objetivos cognoscitivos, ni sólo al desarrollo de la autoestima, por la implicación académica que ésta tiene, sino a potenciarla como meta en sí misma.

Consideran estos autores que crear un medio escolar que favorezca el desarrollo de un autoconcepto positivo es uno de los principales retos de los educadores. Dado que una variable muy influyente es el rendimiento, el profesor/a debe intentar modificar el nivel de logro antes que el autoconcepto, con el propósito de que, a merced de la relación causal, cambie también el autoconcepto.

En segundo lugar, los niveles de autoconcepto fijan el grado de logro académico. Al mismo tiempo, el modo en el que la persona valora las experiencias de éxito o de fracaso (la cauda encontrada como responsable) podría llevar a la aparición de dificultades en el aprendizaje.

En conclusión, estas investigaciones manifiestan que cuando un sujeto se siente autocompetente, su implicación activa en el proceso de aprendizaje aumenta; es decir si confía en sus propias capacidades y es capaz de poseer altas expectativas de autoeficacia, sabrá apreciar las tareas y se mostrará responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1995).

Según esta perspectiva, una persona que posea un autoconcepto académico bajo buscaría situaciones que implicaran el mantenimiento de su nivel de autoconcepto; por lo que realizaría el mínimo esfuerzo en las tareas escolares.

Este punto de vista también lo defiende el interaccionismo simbólico. Según esta línea de pensamiento, el alumnado adoptará sobre sí mismo las actitudes que expresan otras personas significativas para él. Estas actitudes hacia sí mismo le llevarán a adoptar un estilo de conducta concreto.

De aquí se desprende, ya que el autoconcepto determina los niveles de rendimiento académico y que, a su vez, el autoconcepto puede estar determinado por las acciones de las personas significativas para el alumno/a (entre las que se encuentra el profesor/a, con frecuencia), que el profesorado podría aumentar el logro del alumno/a incidiendo previamente en los niveles de auto-respeto, y más concretamente en el nivel de competencia percibida (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004).

En tercer lugar, autoconcepto y el rendimiento se influyen y determinan mutuamente.

Marsh, Parker y Barnes (1984) proponen un modelo de relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, con la peculiaridad de que un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el propósito de restablecer el equilibrio inicial.

Teniendo en cuenta la existencia de evidencias suficientes que apoyan los supuestos, tanto del primero como el segundo modelo discutido, podríamos pensar que la relación existente entre autoconcepto y rendimiento pudiera ser de naturaleza recíproca y dependiente, incluso de los cambios evolutivos que se producen en el desarrollo del alumnado, independientemente de los motivos que la produzcan (metodológicos, de diseño, de medida, etc.).

Finalmente, podemos encontrar otros modelos que expresan que terceras variables pueden ser la causa, tanto del autoconcepto como del rendimiento. Estas variables pueden ser personales o ambientales, académicas o no académicas.

Cuando los resultados de una investigación parecen indicar que las medidas del autoconcepto pueden ser utilizadas como predictores de niveles de logro futuros del alumnado, sobre todo utilizando medidas de autoconcepto académico y del área específica, deberíamos suponer que el autoconcepto es la causa del logro académico del alumnado. Sin embargo, esto no es necesariamente así. Tanto las variables de autoconcepto como las de rendimiento académico pueden estar determinadas por un tercer grupo de factores, por ejemplo, la conducta del profesorado (Pereda, Menéndez, Mori, Méndez, Conesa y Núñez, 1990).

4.1. AUTOCONCEPTO, MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y CONDUCTA

Al abordar el problema de los factores motivacionales que influyen en el logro académico, se define la motivación en términos de conductas concretas que se manifiestan en el aula y que pueden fácilmente reconocerse y agruparse en cinco pautas: dirección, persistencia, continuidad, acción y nivel de actividad.

Refiriéndose a los factores motivacionales (Villa, 1992) cita los siguientes: posibilidades de acción, sentido de sí mismo y metas.

Las posibilidades de acción se relacionan con las alternativas que el estudiante percibe como posibles para el marco académico. Dichas alternativas se asocian con

percepciones de sí mismo relacionadas con la situación escolar que afectan a la motivación según las metas que el estudiante se propone (Corral de Zurita y Leite, 2002).

Los componentes del autoconcepto implicados en la motivación del logro académico son: identidad, autonomía y responsabilidad; sentido de dirección y sentido de competencia.

Por identidad se entiende la percepción que el estudiante tiene de sí mismo como perteneciente a un grupo en el que selecciona sus modelos de referencia. La pertenencia al grupo afecta al conocimiento y aceptación de ciertas metas y se define como base en el esfuerzo para lograrlas.

Autonomía y responsabilidad se refieren al origen percibido de un acto, es decir, el estudiante se percibe autor y responsable de sus propios logros. El sentido de dirección halla su reflejo en proponerse metas y dirigir la conducta de acuerdo con estas metas.

Por sentido de competencia se entiende la percepción subjetiva que el estudiante tiene sobre sus propias habilidades para trabajar eficazmente en tareas académicas. Según Markus (1983), las autoconcepciones de posibilidad de un estudiante son los elementos cognitivos que personalizan la motivación y que le llevan a la selección de una determinada estrategia y a la manifestación de conductas concretas.

4.2. AUTOCONCEPTO, MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Ballif (1977) asume que la motivación se infiere de la conducta dirigida hacia una meta y afirma que la conducta que hace decir a padres/madres, tutores y profesorado que un niño/a está motivado sólo ocurre cuando están presentes cinco pautas de pensamiento, reconocibles, que son los componentes de la motivación en el aprendizaje.

Cada una de las pautas de pensamiento ha de estar presentes, en algún grado, para que el alumnado manifieste una conducta motivada.

La primera de las pautas de pensamiento es descrita como una expectativa de cambio afectivo positivo. El estudiante ha de esperar que su vida será más agradable si se dedica a una actividad orientada hacia el aprendizaje dentro del programa escolar, de otro modo no se ocupará en esa actividad.

El segundo de los componentes esenciales de la motivación en el aprendizaje es la pauta conceptual que incluye el concepto de probabilidad de éxito y el concepto de responsabilidad personal en el éxito. La pauta de pensamiento conceptual, que hace con un alumno/a se sienta capaz y responsable de sus logros, está constituida por la creencia de que es necesaria una acción por su parte para conseguir una meta que le va a proporcionar un cambio efectivo deseado y por la expectativa de éxito o de fracaso en esa acción. Si la expectativa es de éxito, la pauta conceptual se manifiesta en una conducta de aproximación, pero si la expectativa es de fracaso, esta pauta se manifiesta en una conducta de evitación.

El tercer componente esencial de la motivación en el aprendizaje es la pauta de pensamiento intencional.

Esta pauta comprende un conjunto de procesos de pensamiento que incluyen:

1. La habilidad del sujeto para seleccionar metas personales;
2. la capacidad para retener ese objetivo personal en su mente, recordarlo mientras está ocupado en actividades escolares y,
3. el saber utilizar esas metas que se ha propuesto para dirigir su conducta.

El cuarto componente de la motivación en el aprendizaje es una pauta de pensamiento instrumental, estrechamente relacionada con la pauta intencional. El alumnado puede contemplar el aprendizaje como algo útil o agradable para él, verse a sí mismo capaz de aprender y responsable de sus logros, saber proponerse metas y utilizarlas para dirigir su conducta, ser capaz de autoevaluarse. Si no manifiesta una conducta motivada, es posible que sus profesores/as asuman que no quiere trabajar, aunque en realidad el problema puede estar en que no sabe qué hacer, ni cómo hacer aquellas cosas necesarias para lograr sus objetivos.

El quinto componente de la motivación en el aprendizaje es una pauta de pensamiento evaluativo. Consiste en la habilidad del sujeto para comparar su trabajo con un modelo de excelencia previamente interiorizado así como para discriminar entre los dos. La clave de esta pauta son los modelos de excelencia y la habilidad aprendida para utilizarlos en relación con el trabajo realizado.

5. TIPOS DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Podemos diferenciar distintos tipos de rendimiento académico; tales como:

- 1) Rendimiento Individual: es el que se manifiesta en la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, etc. Lo que permitirá al profesorado tomar decisiones pedagógicas posteriores.
- 2) Rendimiento General: es el que manifiesta el alumnado como resultado del conjunto de áreas o material del currículum. En algunos casos, por ejemplo, en el certificado académico de final de etapa o estudios se expresará como la nota media obtenida en el conjunto de las materias cursadas.
- 3) Rendimiento específico: es el que manifiesta un sujeto en un área o materia específica. En este sentido, además del grado de satisfacción o superación de dicha materia suele darse la evaluación del componente afectivo o de relación del alumnado con sus iguales, el profesorado, etc.
- 4) Rendimiento Social: es el resultante de la socialización del sujeto en el ente escolar o agencia socializadora de segundo orden.

Marín y Pérez (1984) definen la escuela como la agencia educativa de carácter formal dedicada exclusivamente a la educación, y sus objetivos son los fines de la educación formalizados legalmente. En este sentido, en la escuela se repiten las relaciones de poder y es un ente represor y reproductor de las diferencias sociales (Althusser, 1974; Baudelot y Establet, 1990).

Además, se pueden observar tres núcleos de importancia capital en el desarrollo social del educando dentro de la institución escolar:

- a) Se facilita el intercambio social en diferentes niveles y asumiendo distintos roles, desde una vivencia activa por parte del sujeto. Esto favorece el desarrollo de la propia autoconciencia, desarrollando un concepto de sí mismo ajustado a sus posibilidades con una valoración adecuada, elementos básicos para el desarrollo de la autoestima.
- b) Se ofrece un modelo de persona adulta que ejerce una serie de roles y desarrolla conductas que le servirán de referencia en un proceso de modelado

del propio comportamiento social. La influencia del profesorado, tanto en sus expectativas sobre el alumnado como en los valores que transmite, y el modo en el que se establecen las relaciones profesorado-alumnado son dos elementos claves en el proceso socializador de la escuela.

- c) Se posibilita la acción dentro de un grupo de iguales, en el que es posible superar el egocentrismo y la sobreprotección del núcleo familiar y avanzar en el establecimiento y/o fortalecimiento de relaciones en condiciones de igualdad. Se establecen normas y convenciones que escapan al control adulto, con una organización, roles y estatus que se generan dentro del propio grupo.

5.1. TIPO DE RENDIMIENTO SEGÚN LOS FACTORES PERSONALES DEL EDUCANDO

Generalmente, podemos decir que el alumnado no tiene interiorizado el sentido de la responsabilidad y el esfuerzo personal.

La actividad de aprender tiene como requisito la realización de actividades personales, así como el tener una predisposición (prestar atención, comprender y ser capaz de retener la información recibida, realizar prácticas con los aprendizajes, ser constantes...), lo cual en numerosas ocasiones requieren esfuerzo.

Además, a todo lo anteriormente expuesto debemos añadir que, en numerosas ocasiones, el entorno familiar en el que se desenvuelve el sujeto se muestra permisivo, poco exigente, lo cual repercute en el mismo provocándole el que no adquiera el hábito de llevar a cabo un esfuerzo cuando es necesario.

Gran cantidad de alumnado perteneciente a la etapa de educación secundaria, en las charlas con el tutor/a o con el orientador/a del centro, argumentan su obtención de malos resultados explicando con total naturalidad que “no les gusta estudiar” o que “les aburre estudiar”.

Este alumnado comenzó a ir al colegio, o a la guardería, desde muy pequeños y han ido pasando de un curso automáticamente, llegando al instituto sin haberse parado a meditar (y sin que los padres/madres lo hayan propiciado) que asistir al centro educativo no es únicamente una forma para pasar su tiempo sino que además conlleva una obligación ante los padres/madres y ante la propia sociedad; es su tarea, y deben tomar conciencia de que ellos serán los principales responsables de su buen o mal aprovechamiento de su paso por el instituto y de los resultados académicos que en

él vayan obteniendo. Además, las consecuencias para ellos nunca deben ser las mismas si realizan un esfuerzo que si no lo hacen.

5.2. TIPO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN EL TIPO DE METAS QUE PERSIGUE EL EDUCANDO

Heyman y Dweck (1992) señalan que al explicar la conducta motivada humana podemos poner el acento bien en el impulso, aquello que empuja a realizar una conducta, o bien en las metas, los fines que se pretenden conseguir con la realización de la conducta.

Estos autores defienden que la explicación de la motivación desde el impulso, siendo éste la necesidad interna que lleva a la persona a actuar, es el pensamiento de aquellas personas que creen que para que el alumnado obtenga mejoras en su rendimiento académico lo que se debe hacer consiste en aumentar el nivel de motivación del mismo para que estudie (el impulso), lo cual se obtendría mediante presión, amenazas o castigos, lo cual implicaría el fomento de razones totalmente negativas para el proceso de aprendizaje, además de llevar a entender la motivación únicamente como un medio mediante el cual se consigue un fin (logros académicos).

Por el contrario, Covington considera como más positiva la motivación desde el punto de vista de las metas o alicientes que atraen a las personas a la acción. De esta forma, las metas que cada sujeto persigue son las encargadas de dar sentido a las acciones que lleva a cabo; es decir, las acciones que se realizan, así como su nivel de intensidad, dependerán de cómo sean las metas que cada sujeto se propone alcanzar.

Por todo ello, podríamos decir que las metas son las encargadas de dirigir y organizar la conducta humana.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, podemos decir que emplear la consecución de metas para aumentar el nivel de motivación tiene gran sentido y resulta ser algo altamente deseable, ya que la conducta humana, al orientarse hacia la consecución de metas, consigue gran significado.

Por todo ello, el desarrollo de la motivación en el ámbito educativo adquiere gran sentido en sí mismo y resulta beneficioso en todos los ámbitos que afectan al desarrollo de la personalidad del sujeto, no sólo como medio con el que aumentar el rendimiento académico, sino como medio para el desarrollo personal.

Puede ser que a veces no seamos plenamente conscientes de nuestras metas o que incluso pensemos que en algunas ocasiones nuestros actos no persiguen ningún objetivo. Más frecuente es que en ocasiones no entendamos la finalidad de las conductas que observamos en los demás (una misma conducta en distintas personas o en distintas situaciones puede perseguir distintas metas), o que las metas que nos interesan no se corresponden con los medios (las actuaciones, la conducta) que ponemos en juego. Podemos concluir que en todos estos casos la conducta no es plenamente funcional, no es eficaz; gastamos energías y no alcanzamos lo que nos gustaría conseguir.

Por tanto, ser conscientes de las metas que perseguimos y concretarlas todo lo posible supone una mejora en la efectividad de las acciones que ejecutamos; es decir, el hecho de que una persona tenga claras las metas que desea perseguir le va a facilitar el poder concentrar su atención en una única dirección, le ayudará a dirigir sus esfuerzos hacia esa meta, a aumentar la constancia en la realización de las conductas necesarias para llegar hasta ella, así como le ayudará a poner mayor perseverancia en la búsqueda y el desarrollo de diversas estrategias para llegar a conseguir lo que se propone (Locke, 1966, 1969).

- **LAS METAS Y SUS CARACTERÍSTICAS**

Para Maehr (1983) las metas presentan las características siguientes:

- Pueden estar constituidas de forma general y abstracta en diferentes niveles.
- Se pueden perseguir diversas metas en un momento concreto y realizando los mismos actos.
- Pueden tener dos funciones distintas: instrumental o terminal.
- La conducta varía en función de la variación de las metas que la persona se propone.
- El estado y el ambiente o circunstancias que envuelven a una persona en un momento dado harán que ésta otorgue mayor o menor importancia a las distintas metas que se propone.
- Las metas están vinculadas con la forma en la que el sujeto aprecia los éxitos y fracasos personales.
- Las metas están también afectadas por los diferentes patrones cognitivos y afectivos con los que cuenta el individuo, así como con la forma con la que éste enfrenta y asume las tareas (autorregulación).
- Las metas están influidas por el mantenimiento de la atención a la hora de iniciar, concentrar y dirigir el esfuerzo necesario, por la persistencia en la tarea, el uso adecuado de las estrategias, etc.

- El que un sujeto se incline hacia un tipo de metas u otro se debe en gran parte a las características del propio sujeto, así como a las de la tarea y a las del contexto que la envuelven.
- A la hora de perseguir un tipo u otro de metas influyen el momento evolutivo en el que se encuentre el desarrollo personal del sujeto, así como los valores dominantes en el mismo y su contexto familiar, social y escolar.

En ocasiones, todas estas pretensiones muestran valores contradictorios unos con otros, lo que conlleva un conflicto a la hora de clarificar y definir las metas a seguir.

Huertas y Rodríguez (1997) señalan que, para que las metas resulten ser eficaces y favorezcan la motivación, es preciso que cumplan las siguientes condiciones:

- Deben hacerse conscientes.
- Deben ser específicas, concretas; ya que cuando las metas son vagas, amplias y lejanas sólo nos sirven para mantener las conductas que nos agradan, pero no para las que nos cuesta trabajo.
- Debemos guiarnos por metas a corto plazo si lo que tenemos que llevar a cabo lo hacemos por obligación, compromiso o trabajo, ya que con ellas incrementaremos el rendimiento y favoreceremos el aumento de la motivación por la tarea.

Por lo tanto, podemos afirmar que el hecho de plantearse conscientemente metas próximas nos ayudará a alcanzar un interés por la tarea y hará que nos planteemos metas más realistas y ajustadas a las propias posibilidades.

Como hemos dicho anteriormente, las metas a corto plazo deben ser precisas y concretas, ya que de este modo obligarán al sujeto a centrar su atención en la tarea, así como a utilizar los recursos de forma adecuada y a seleccionar las estrategias más eficaces en cada momento.

Por otro lado, las metas no deben presentar un grado de dificultad elevada. De este modo, las metas que más favorecen el interés son aquellas que armonizan al mismo tiempo nuestra competencia y su nivel de dificultad, es decir, aquellas que al mismo tiempo que son atractivas, suponen un reto para el sujeto, atraen por su dificultad, pero son percibidas como alcanzables.

Como conclusión, los autores citados sintetizan las características deseables de las metas: explícitas, próximas, realistas y medianamente retadoras.

- **LOS ALUMNOS/AS PUEDEN PERSEGUIR DISTINTAS METAS CUANDO ESTUDIAN**

No todos los alumnos/as persiguen las mismas metas al estudiar o cuando asisten a clase. Según el tipo de metas que persigan estarán motivados por aprender en mayor o menor medida, y ello alterará el nivel de interés y esfuerzo que pongan en el trabajo escolar.

En el tema que estamos tratando, Alonso Tapia (1997) tiene en cuenta los trabajos de Atkinson y Feather (1966); Smith (1969); Deci (1975); DeCharms (1976); Heckhausen (1982); Dweck y Elliot (1983); Maehr (1984); Nicholls (1984) y Kozeki (1985), en los cuales identifican, describen y clasifican los distintos tipos de metas que persiguen los alumnos/as al realizar las tareas escolares. Partiendo de ello, exponemos a continuación los distintos tipos de metas que dominan en el alumnado, así como los efectos de cada uno de ellos (favorables o desfavorables) sobre el aprendizaje.

1. Deseo de dominar la tarea y de sentirse capaz

Para gran parte del alumnado, lo más importante, al enfrentarse al estudio y al realizar las tareas escolares, es aprender algo que tenga sentido para sí mismo, con lo que pueda alcanzar nuevas competencias o sentir el placer de verse capaz.

En estos casos, la atención del alumnado se concentra en dominar la tarea y en disfrutar de su realización. Por lo tanto, en estas situaciones en las que la actividad mental del alumno/a se dirige con la intención de aprender, comprender o sentirse capaz de hacer algo en concreto, el proceso de aprendizaje se ve beneficiado y las capacidades del sujeto se muestran fortalecidas (Alonso Tapia, 1997).

Este tipo de motivación produce la concentración en la tarea, por lo que hace que no se produzca aburrimiento y/o ansiedad, sino que impulsa a buscar la ayuda necesaria, estimulando la obtención del conocimiento, promoviendo la búsqueda de la información necesaria en cada caso, percibiendo una emoción gratificante cuando se aprende algo nuevo. Éste es el tipo de motivación que más favorece el aprendizaje, ya que al realizar las tareas escolares con la intención principal de buscar el incremento en la propia competencia y con un interés hacia el descubrimiento, la comprensión y el dominio de los conocimientos o habilidades que se persiguen, resulta ser la propia naturaleza de la tarea y las derivaciones de su ejecución lo que realmente mueve al individuo (motivación intrínseca), tal y como ha sido demostrado en numerosos estudios (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985, 1995, 2000; Ryan y Deci, 2000; Csikszentmihalyi, 1975; Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992; Jagacinski, 1992; Montero y Alonso Tapia, 1992-a, 1992-b).

2. Deseo de aprender algo útil

A muchos estudiantes les anima a estudiar el hecho de ver la utilidad que conlleva aquello que estudian. Este grupo, no buscan como objetivo principal aprender, sino que se marcan objetivos como pasar de curso, seguir con el mismo grupo de compañeros/as, poder elegir una materia concreta al siguiente curso, aprobar, para hacer la carrera...

En referencia a los propios contenidos de aprendizaje que se les proponen, estos estudiantes necesitan saber cuáles son las ventajas que van a obtener ellos/ellas en su vida cotidiana con dichos conocimientos, así como las situaciones en las que les van a ser útiles, en las que podrán emplearlos.

No resulta necesario detenerse a demostrar que si el estudiante tiene claro la utilidad de lo que se le propone, aumentarán su interés y su disposición hacia el esfuerzo. Por el contrario, si no tiene clara la utilidad que conlleva aquello que se le propone su interés y su motivación por aprender quedarán claramente delimitados, ya que para el sujeto se verá incrementada la sensación de obligación.

En este punto, resulta necesario aclarar que, si bien algunos aprendizajes y habilidades son útiles a corto plazo en el día a día, otros se fundamentan en el desarrollo y la adquisición de capacidades y conocimientos generales que llevarán al individuo a la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas con una aplicación concreta a largo plazo.

El interés del alumnado, por tanto, a la hora de fijarse en la utilidad que conllevan los aprendizajes puede centrarse en su sentido inmediato, como una meta próxima con la que poder emplearlos ya para satisfacer las necesidades del momento, o bien centrarlos a metas más lejanas con las que considerar la utilidad del mismo con un valor instrumental, lo cual permitirá la consecución de metas más lejanas, pero más valiosas.

Lógicamente, la valoración que la persona da a la utilidad de los distintos aprendizajes dependerá de los valores personales de cada individuo, así como del contexto socio-familiar, de las expectativas profesionales y personales, y de las apreciaciones que se tengan sobre sí mismo y sobre sus propias capacidades.

3. Deseo de conseguir recompensas externas

Otra parte del alumnado, no estudia por motivos relacionados intrínsecamente con

el aprendizaje, sino que lo hacen por obtener premios materiales o recompensas sociales (aprobaciones, buenas calificaciones, etc.). Muchos padres/madres incitan a sus hijos/as a pensar de esta forma cuando les ofrecen regalos o premios si sacan buenas notas; y es que, en realidad, el propio sistema educativo y la sociedad en general gratifican en mayor medida las calificaciones obtenidas que los propios conocimientos adquiridos.

O'Leary y Drabman (1971) nos muestran que ofrecer y dar recompensas resulta efectivo para que el alumnado haga su trabajo, como lo han puesto de manifiesto en los "*programas de economía de fichas*". Además, esto puede hacer que los alumnos/as se interesen por la tarea misma (motivación intrínseca), y no sólo por la recompensa, cuando en un principio no muestran interés por la tarea, cuando resulta necesario que la actividad se lleve a cabo durante un tiempo determinado para revelar su sentido y pueda llegar a ser atrayente; o cuando es necesaria la adquisición de un cierto nivel de destreza en ella para poder llegar a disfrutar con su realización (Lepper, Greene y Nisbett, 1973).

De igual modo, el dirigirse a un alumno/a mostrándole que está haciendo bien su trabajo, haciéndole ver sus progresos, aclarándole en qué se basan esas afirmaciones, conlleva una recompensa social a su esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre su motivación intrínseca. Posiblemente esto ocurre porque este tipo de refuerzo tiene para la persona un valor informativo, ya que le informa sobre su progreso en la adquisición de una habilidad (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1980; Alonso Tapia, 1997).

Aun así, debemos de tener en cuenta que fuera de las condiciones señaladas anteriormente, las recompensas no sólo no favorecen la motivación intrínseca, sino que la perjudican, pudiendo llegar a tener efectos opuestos a los deseados.

Tanto es así que, por ejemplo, el simple elogio suele ser percibido como una forma de control, lo que provoca una disminución del interés por la tarea.

Por otro lado, cuando la recompensa no es de tipo verbal, sino que se trata de algo material que ofrecemos de antemano por la realización de una tarea, su efecto motivador es negativo, ya que el alumnado sólo llevará a cabo la tarea cuando espere conseguir la recompensa. Si no se le ofrece la recompensa o no tiene posibilidades para conseguirla, no tendrá ningún sentido esforzarse.

Además, cuando el estudiante busca únicamente la obtención de las recompensas externas no se compromete personalmente con la tarea, adoptando una actitud oportunista con la que escoge las tareas más sencillas y evita las que pueden suponer un reto para él.

Finalmente, tal y como explican Kohn (1993); Lepper, Keavney y Drake (1996), cuando una persona realiza una actividad por el simple hecho de sentir placer al realizarla, puede romperse su atractivo intrínseco al aplicar una recompensa externa. Del mismo modo, una actividad argumentada por sí misma se convierte en equívoca por la oferta de justificaciones adicionales, ya que con ello la persona llega a la conclusión de que, si se le tiene que recompensar por hacerlo, no debe merecer la pena hacerlo por sí solo (Covington, 1998; Tang y Hall, 1995).

Acerca de los efectos que conllevan las recompensas externas sobre la motivación intrínseca hay una acalorada polémica que aún no ha sido resuelta.

Se encuentran enfrentadas las posturas que tienen su origen en el conductismo y que defienden que las recompensas tangibles externas no tienen por qué perjudicar la motivación intrínseca (Cameron y Pierce, 1994, 1996; Eisenberger y Cameron, 1996; Eisenberger, Pierce y Cameron, 1999;...).

Ryan y Deci (1996); Deci, Koestner y Ryan (1999-a, 1999-b); Kohn (1996); Lepper, Keavney y Drake (1996);... explican que, desde la Teoría de la Autodeterminación, se mantiene que, en algunos casos las recompensas con sentido informativo pueden favorecer la motivación intrínseca al mejorar la competencia percibida, y que las recompensas tangibles tienen un efecto negativo sobre el interés del sujeto en la tarea.

Las dificultades metodológicas de los meta-análisis en los que se basan la mayoría de los estudios citados, tal y como muestran Lepper, Henderlong y Gingras (1999), hacen que se inclinen a darle más apoyo a los estudios del grupo de Deci y Ryan.

4. Necesidad de la seguridad que da el aprobado

Otra parte del alumnado busca principalmente la consecución de buenas notas o del “aprobado” e incluso el “suficiente”, sin importar los medios que tengan que emplear para ello (copiado de ejercicios de otros compañeros/as, aprendizaje memorístico, copiar en los exámenes...). A este alumnado no le interesa tanto el aprender como el aprobar para evitar problemas con sus padres/madres, el tener que repetir curso, no tener que estudiar en vacaciones...

Incluso si nos fijamos en situaciones en las que otras metas entran en conflicto con ésta, la pretensión del alumnado por aprobar se conserva, tratando de alcanzarlo por todos los medios, aun en sus niveles más bajos. Tal es así, que existen numerosos casos en los que alumnos/as capaces de obtener buenos resultados en los exámenes, dejan preguntas en blanco, aun sabiendo la respuesta, una vez que han contestado aquellas

que les aseguran el aprobado justo, sólo con la intención, según ellos/ellas, de evitar el rechazo de compañeros/as con los que desean relacionarse en los que predominan las malas notas. Si obtuviesen buenas calificaciones los tratarían de “empollones”, aunque a la vez desean aprobar para evitar conflictos con sus padres/madres.

Por lo tanto, en este caso, el alumnado lo que pretende es obtener una calificación que le asegure la evitación de problemas en dos contextos diferentes conjuntamente en los que la valoración de las calificaciones son opuestas. Esta balanza la encuentra justamente en el “aprobado”, por lo que lo toma como única solución.

Aun así, resulta curioso el hecho de que incluso el alumnado con mayores niveles de fracaso escolar, acostumbrados a obtener calificaciones negativas, si se les pone en la situación de autoevaluarse, se pondrían notas positivas.

Tal y como podemos observar en los estudios de Alonso Tapia (1992); Alonso Tapia e Irureta (1995), existen numerosos casos de profesorado que piensa que lo que en realidad impulsa al alumnado hacia el estudio es el hecho de aprobar las materias escolares, aunque esto sea un objetivo externo al propio aprendizaje (Alonso Tapia, 1997).

Frecuentemente, a la hora de llevar a cabo el proceso de evaluación, el profesorado justifica las calificaciones asignadas a cada alumno/a, sobre todo si son negativas, como una técnica motivadora.

Indudablemente, el alumnado no puede desentenderse de sus propias calificaciones ni de las diversas evaluaciones por las que pasa. En este sentido, cuando la obtención de recompensas externas de importancia para el sujeto, como pueden ser el hecho de pasar de curso o aprobar la selectividad para poder entrar en la carrera deseada, depende del aprobar o no un examen, gran parte del alumnado se esfuerza en mayor medida para aprobar o incluso para obtener buena nota, siempre y cuando tenga las expectativas de conseguirlo.

Aun así, debemos tener claro que no siempre resulta beneficioso el insistir al alumnado para que estudie para la evaluación, ya que en los días cercanos a las evaluaciones importantes sí estudiarán con mayor intensidad y nos hará pensar que ha aumentado su motivación, pero en realidad aumenta la motivación por aprobar, pero no por aprender (Alonso Tapia, 1997).

Elton (1996) señala que la predisposición que presenta un sujeto para esforzarse en la consecución de una meta extrínseca al propio aprendizaje suele afectar a los resultados que podemos observar (tareas acabadas, contenidos memorizados,

exámenes aprobados...) más que al verdadero aprendizaje, teniendo en cuenta que éste implica una comprensión además de saber aplicarlo en situaciones nuevas, y no consiste únicamente en memorizar un texto o completar ejercicios de forma mecánica.

El que esté próxima la fecha de realización de un examen hace que el rendimiento disminuya en aquellas tareas que implican la aplicación no sólo de las reglas conocidas, sino del descubrimiento de reglas nuevas que han de aplicarse para llegar hasta su solución.

Cuando el profesorado ofrece la realización de una tarea mediante la cual se puede obtener una recompensa externa o con la que se verá influida la nota, el alumnado se implica en menor medida en la resolución de problemas con cierta dificultad, se centra menos en el aprendizaje de las destrezas necesarias para llegar hasta su solución; muestran menos lógica y menos coherencia en el empleo de las estrategias a emplear y se centran más en el resultado final (McGraw, 1978; Condry y Chambers, 1978).

Aun así, tampoco debemos menospreciar la preocupación del estudiante por la calificación. Si nos fijamos en la jerarquía de los motivos y necesidades de Maslow (1954), todo ser humano necesita satisfacer unas necesidades más básicas (seguridad) con anterioridad a las necesidades superiores (incrementar la propia competencia). Por ello, mientras que el alumnado encuentre en peligro su seguridad por la posibilidad de obtener un suspenso, se comprende que intenten adaptar su forma de estudio a los requisitos que conlleva la evaluación en lugar de a lo que realmente sería lo deseable para alcanzar el verdadero aprendizaje (Alonso Tapia, 1997).

De este modo, ya que en nuestro sistema educativo el proceso de evaluación resulta inevitable, es necesario que el profesorado analice los modos de evaluar para poder evitar efectos negativos sobre el aprendizaje significativo, así como para aumentar la motivación por el mismo (Alonso Tapia, 1997).

5. Necesidad de preservar la autoestima

En numerosas situaciones, para no quedar mal ante los demás, para evitar el ridículo o para salvaguardar la propia imagen, el alumnado se esfuerza y estudia en mayor medida, ya que pretenden hacer ver que son mejores que los demás o, por lo menos, no peores.

En general, tal y como nos muestran Eccles *et al.*, (1983); Elliot y Covington (2001), podemos decir que cuando un educando intenta proteger su autoestima, su meta consiste en “evitar la actividad escolar”, con el fin de evitar las consecuencias negativas

que puedan proceder del trabajo escolar.

Esta preocupación hace que el sujeto adopte actitudes y comportamientos no favorecedores para su aprendizaje, ya que evita a toda costa pedir ayuda en clase cuando la necesita, no pregunta al profesorado por miedo a hacer el ridículo y se queda sin resolver sus dudas (Ryan, Pintrich y Midgley, 2001).

Al mismo tiempo, tampoco es capaz de participar en clase. Nunca sale a la pizarra como voluntario, ni contesta las preguntas que el profesor/a hace al grupo de la clase por temor a equivocarse y que los demás piensen que es tonto/a; por lo que desaprovecha las correcciones que el docente podría hacer a sus posibles errores, lo cual los corregiría y mejoraría su aprendizaje, al mismo tiempo que con ello podría mejorar su nivel de autoestima.

Cuando este tipo de alumnado se ve obligado a responder ante la clase o a salir a la pizarra, al estar preocupado principalmente por lo que el profesor y sus compañeros/as van a pensar, se muestra con gran estado de tensión y más pendiente de la valoración que harán de él que de cómo debe realizar la tarea; esta actitud tampoco favorece su aprendizaje.

Cuando se realiza una tarea por turnos, como por ejemplo una lectura o la resolución de un problema, este tipo de alumnado (preocupado en exceso por su autoestima) en vez de mantenerse centrado en la tarea que en cada momento está realizando el grupo con el profesor/a, se dedica a preparar lo que puede ser su intervención (repasando el problema siguiente por si le toca a él). Por ello, al no estar siguiendo el curso de la clase, no se aprovecha de las explicaciones del profesorado ni de la resolución de las dificultades que han tenido sus compañeros/as.

Además, las formas de estudio que adopta este tipo de alumnado tampoco son las más favorecedoras del aprendizaje, ya que no organiza de manera eficiente su tiempo de estudio; como lo que realmente le importa, es la nota, estudia pensando en el tipo de examen, lo cual, como ya dijimos anteriormente, no es la forma más eficaz para aprender (Elliot, 1999).

En definitiva, las estrategias que utiliza están al servicio de preservar su autoestima en caso de fracaso (Covington, 1992; Urdan y Midgley, 2001).

6. Necesidad de autonomía y control de la propia conducta

El alumnado que no desea estudiar porque le obligan a ello, suele mostrar su deseo de actuar con autonomía, de hacer las cosas porque quiere, no porque le obliguen.

A todas las personas nos produce una sensación de rechazo el sentirnos obligados a hacer algo que no queremos, ya sea por el esfuerzo que supone, porque no le encontramos sentido alguno o porque no le encontramos utilidad. Este sentimiento se hace más agudo en la etapa de la adolescencia.

De este modo, para sentirnos a gusto, necesitamos sentir que hacemos las cosas porque queremos, que nuestra conducta depende de nosotros, de las decisiones que tomemos. Es por ello, por lo que numerosos alumnos/as en las situaciones de aprendizaje logran sentirse a gusto si aceptan con buena fe la realización de las tareas que se les proponen o, por el contrario, a disgusto si se sienten obligados a hacer algo que ellos/ellas rechazan (De Charms, 1976, 1984).

Esta sensación se produce frecuentemente en el alumnado, especialmente a medida que se avanza en los niveles de la educación obligatoria, ya que en los centros escolares casi todo les viene impuesto: profesores, compañeros, materias, actividades, evaluaciones, etc. La sensación de obligación se agranda si, además, el sujeto no percibe la funcionalidad de las tareas que debe realizar o si teme que de ello puedan derivarse consecuencias negativas para él. Además, debemos de tener en cuenta que el sentimiento de obligación destruye el interés del alumnado, elimina su disposición al esfuerzo y favorece el desarrollo de conductas orientadas a salirse de la situación.

Por otro lado, también puede aprovecharse este deseo de autonomía para intentar mejorar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, haciéndoles ver que cuanto más aprendan, cuanto más amplios sean sus conocimientos y mayores y más desarrolladas sus destrezas, más posibilidades de opciones personales tendrán en el futuro. El sentimiento de autonomía puede llevar al alumno/a incluso a buscar medios alternativos de aprender.

Para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal, y su influjo positivo en la motivación y en el aprendizaje, es preciso que el alumnado perciba dos cosas: que poseer las competencias que se pretenden conseguir con las tareas propuestas aumenta las posibilidades de elegir y, además, que el trabajo escolar lleva realmente a la adquisición, ejercicio y experiencia de las competencias pretendidas.

Una preocupación importante del profesorado debe ser, por tanto, tener en

cuenta los factores que contribuyen a que los alumnos/as perciban el trabajo escolar como una actividad liberadora y potenciadora de su autonomía personal, en vez de verlo como una actividad impuesta (Alonso Tapia, 1997).

7. Necesidad de aceptación personal incondicional

Por último, otra parte del alumnado actúa moviéndose especialmente por la necesidad de conseguir la atención y aceptación de los demás (padres, profesores, compañeros, etc.).

Las revisiones de Covington (2000) y Eccles y Wigfield (2002) y el trabajo experimental de Alonso Tapia (en prensa) han puesto de manifiesto cómo influyen en la motivación y el interés por el trabajo escolar “metas sociales” como pueden ser el deseo de ser aceptado por el profesor (Wentzel, 1995) o por los amigos y compañeros de clase (Gallimore, 1981; Koestner y McClelland, 1992; Ford, 1992) o el deseo de ayudar y ser útil (Wentzel, 1994).

La necesidad de aceptación personal es un requisito previo que el alumnado debe tener cubierto para que pueda llegar a plantearse otras motivaciones superiores. Si un alumno/a se siente ignorado o rechazado por el profesor/a es difícil que acepte de buen grado sus orientaciones o que se muestre muy dispuesto a realizar con ánimo las tareas que le proponga.

Puesto que el trabajo escolar tiene lugar en un contexto en el que el profesorado debe ejercer autoridad, el modo de ejercerla puede hacer que parte del alumnado experimente un rechazo personal hacia el profesorado y, como consecuencia, hacia todo lo que tenga que ver con lo escolar.

Un alumno/a que se sienta rechazado difícilmente verá en la actuación del profesor/a una actitud de ayuda, aunque éste lo intente; por lo que el hecho de tener que seguir asistiendo al centro y realizar las tareas escolares aumenta en él la sensación de obligación y falta de autonomía, lo que, como ya hemos visto, afecta negativamente a la motivación por el aprendizaje.

La necesidad de aceptación también puede producir que el alumnado, para conseguirla, desarrolle modos de actuación que sean valorados positivamente por las personas cuya aceptación se busca. Según sea lo que estas personas valoren, las conductas inducidas en el alumnado tendrán repercusiones favorables o desfavorables en su aprendizaje (Alonso Tapia, 1997).

Si los padres/madres, el profesorado y los compañeros/as hablan siempre de las notas, la “selectividad” o la utilidad de saber algo, el alumnado buscará conseguir esas metas externas al aprendizaje para sentirse valorado por los que le transmiten esas ideas; si continuamente oye hacer comparaciones entre alumnos, hermanos o amigos, intentará superar a los demás (si realmente le interesa y busca el reconocimiento de los demás); si lo que realmente valoran los que le rodean es el progreso personal continuo, se centrará en el aprendizaje como modo de conseguir el desarrollo personal.

Por todo ello, es muy importante que tanto el profesorado como la familia tengamos presentes nuestras pautas de actuación y de interacción verbal y no verbal para comunicar al alumnado y nuestros hijos/as la aceptación incondicional que de ellos tenemos y nuestro interés en su progreso personal.

Coordinación de metas

El alumnado no suele perseguir sólo una de las metas que hemos expuesto. De alguna manera, le interesan todas. Pero lo importante es el grado y la frecuencia con que cada una de ellas influye en un alumno determinado.

La meta que un sujeto tiene en mente cuando está en el aula o ante su mesa de estudio es lo que da sentido a lo que hace o le piden que haga. Según las metas que prioritariamente persiga, estará más o menos motivado por aprender y variará el interés y esfuerzo que ponga en el trabajo escolar.

El tipo de motivación que tiene efectos más positivos sobre el aprendizaje es cuando un alumno realiza las tareas escolares deseoso de aumentar sus conocimientos y destrezas y desarrollar sus capacidades. Pero también otras metas, en distintos momentos y bajo ciertas condiciones, pueden significar un estímulo para esforzarse por conseguir los aprendizajes que se proponen.

Diversos estudios han puesto de manifiesto que el rendimiento en los aprendizajes, la implicación en la tarea y las conductas orientadas al dominio pueden incrementarse cuando, además de metas de aprendizaje (intrínsecas), se persiguen también metas extrínsecas, como pueden ser conseguir buenas notas o el reconocimiento social, o alcanzar metas relacionadas con la responsabilidad social o las relaciones sociales, que pueden favorecer su rendimiento al facilitar el establecimiento de buenas relaciones con sus profesores y compañeros (Pintrich y García, 1991; Wentzel, 1991; Blumenfeld, 1992; Heyman y Dweck, 1992; Archer, 1994; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Urdan y Maehr, 1995).

Parece que no es deseable que un estudiante se mueva única y exclusivamente

por motivación intrínseca. Desafortunadamente para los estudiantes –y para sus padres y profesores–, no siempre los aprendizajes propuestos son motivadores por sí mismos. ¿Cuál sería el nivel de aprendizaje de la mayoría de los alumnos/as si sólo estudiaran cuando les apetece o cuando sienten interés por lo que están aprendiendo?

Habría que ayudar al alumnado a que aprendan a fijarse en otras metas que les motiven a estudiar, aun cuando no sientan interés por lo que deben estudiar en ese momento. Una falta de interés por las notas o por ajustarse a los requerimientos de la tarea y a las circunstancias de la situación de aprendizaje puede desencadenar situaciones desadaptativas que no favorezcan su aprendizaje.

Lo deseable sería compaginar sin contradicciones metas de aprendizaje y metas de rendimiento. La coordinación de distintas metas en una situación concreta y a lo largo del tiempo puede tener una gran influencia en el éxito académico (Heyman y Dweck, 1992). Es por ello por lo que tanto el profesorado como los padres/madres debemos conocer y valorar las metas que persigue el alumnado, para así poder comprender sus intereses y necesidades y ayudarles a hacerlas conscientes para que ellos mismos entiendan las reacciones emocionales que desencadenan, así como su influencia en su actitud hacia el estudio y en sus actividades de aprendizaje.

Conclusión

En consecuencia, y como resumen, tanto el profesorado como los padres/madres deberían adoptar pautas de actuación dirigidas a:

- Estimular el deseo de aprender.
- Facilitar la percepción de la relevancia intrínseca de los aprendizajes que les proponemos.
- Ayudarles a valorar otras metas que pueden alcanzar a través de los aprendizajes.
- Ofrecerles la posibilidad de conseguir una evaluación favorable o reducir los efectos de las evaluaciones desfavorables.
- Evitar los efectos negativos de una excesiva preocupación por preservar la autoestima.
- Incitar la percepción de que el trabajo escolar facilita la autonomía personal.
- Comunicar a los alumnos y las alumnas su aceptación incondicional, interesándose por sus dificultades y valorando sus logros.

6. ¿EN QUÉ MEDIDA SE INFLUYEN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO Y SU RENDIMIENTO ESCOLAR?; ¿ES LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS UNA VARIABLE FUNDAMENTAL DEL RENDIMIENTO ESCOLAR?

La falta de motivación y esfuerzo de los alumnos/as resulta ser una variable importante de los resultados escolares, así como de numerosos problemas de los centros educativos en su conjunto (Escaño y Gil, 2008).

Cuando el alumnado no se implica en las tareas que se proponen en el aula suelen emplear su energía en otro tipo de actividades que, inevitablemente, afectan al clima de trabajo y a la convivencia, las cuales dificultan el buen desarrollo de la clase, llegando incluso a faltas de respeto entre compañeros. En otras ocasiones, el alumnado no presenta problemas de disciplina, pero su falta de trabajo crea según Escaño y Gil (2008), *“un sentimiento de insatisfacción en todos los responsables implicados”* (pp.14).

Resulta increíble que una etapa educativa básica y obligatoria cuya superación es imprescindible para el desarrollo de la persona registre tanto fracaso. Actualmente, uno de cada cuatro alumnos no consigue la titulación (Escaño y Gil, 2008).

En este aspecto, cabe destacar la intervención de los orientadores de los centros educativos. Un porcentaje significativo de peticiones de intervención tienen como causa la actitud del alumnado ante el aprendizaje; por lo general, la evaluación psicopedagógica indica que las capacidades intelectuales o la competencia curricular permitirán al alumnado tener un buen rendimiento, pero que otras cuestiones de tipo emocional o relacional le llevan a no implicarse en su trabajo (Escaño y Gil, 2008).

6.1. OTRAS VARIABLES QUE INTERVIENEN TAMBIÉN EN EL RENDIMIENTO

Según Escaño y Gil (2008), existen otras variables que condicionan el rendimiento de los alumnos/as como son:

- Falta de conocimientos básicos.
- No saber estudiar.
- Dificultades para razonar.
- Desorganización en las tareas.
- Etc.

6.2. ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE MOTIVACIÓN, ESFUERZO Y RESULTADOS?

Escaño y Gil (2008) afirman lo siguiente: *“La motivación y el esfuerzo están íntimamente relacionados. La motivación hace que se produzca el esfuerzo y el esfuerzo efectivo consigue buenos resultados, los cuales, a su vez, alimentan la motivación. Es por ello por lo que en la realización del trabajo escolar debemos considerar estos aspectos ya que el uno influye notablemente en el otro”* (pp. 27).

6.3. EL TEMA “RENDIMIENTO ACADÉMICO” EN LA ACTUALIDAD

El rendimiento académico resulta una parte fundamental en la vida del estudiante, ya que es el que va a marcar su futuro.

Vivimos en una sociedad muy competente, que exige profesionales calificados, por lo que aquellas personas que, desde el colegio, presentan problemas de rendimiento escolar, están destinando su futuro a realizar trabajos menos calificados, de menor prestigio social y de baja remuneración (Gutiérrez y Silviana, 2012).

Estas autoras nos aclaran las dos características principales que hacen que el tema del “rendimiento escolar” ocupe la atención de numerosas investigaciones y de numerosos autores. La primera se refiere al hecho de haberse convertido en un hecho masivo de gran importancia social (menor valor de los individuos, desinterés escolar hacia el problema) y la segunda es su individual manifestación, ya que es el alumno o alumna en concreto quien sufre estos problemas.

Gutiérrez y Silviana (2012) tratan el tema como un problema complejo que podemos analizar desde dos puntos de vista: bien comprendiendo la relación existente entre el rendimiento escolar y el no-reconocimiento de las capacidades intelectuales, o bien como los mecanismos por medio de los cuales cada alumno/a fracasa en la escuela, o qué actitudes desarrollan hacia el fracaso.

El hecho de comprender lo anteriormente expuesto, tal y como dicen Gutiérrez y Silviana (2012) ayudaría enormemente a acabar con este fenómeno.

También, nos muestran como solución al problema la elaboración de propuestas dirigidas a cambiar las relaciones pedagógicas y la modificación de las estructuras sociales, ya que se trata de un problema complejo en que también tiene gran influencia la estructura social.

Tal y como nos muestran Suárez *et al.*, (2012), el sistema educativo español no alcanza ninguno de los objetivos fijados por la Unión Europea, tal como se muestra en un informe presentado recientemente ante la Comisión Europea (2011).

En este informe se establece que el abandono escolar es uno de nuestros puntos más débiles y que éste, más allá de decrecer, se incrementa. España presenta un abandono escolar del 31.9%, más del doble de la media de la Unión Europea (que está en un 14.9%) y alejándose totalmente del objetivo marcado para 2010, que pretendía que la cifra de abandono no superara el 10%.

En estos momentos, únicamente nos superan Portugal (con un 35.4%), Malta (con un 39%), Turquía (46.6%) y Lituania (74%), situándose por debajo del 20% la mayoría de los países, muchos incluso cerca del 10% esperado (por ejemplo, Francia, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Hungría, Holanda, Austria, Suiza, con un porcentaje situado en torno al 11%), y algunos con niveles muy buenos como Finlandia (9.8%), Eslovaquia (6%), República Checa (5.6%) o Polonia (5%). Estos datos incrementan aún más el pesimismo que habían generado el informe PISA, presentado en el mes de septiembre de 2009.

Las causas de este elevado fracaso son múltiples, tanto a nivel del alumno (ej., competencias intelectuales, motivacionales, actitudinales) como del ámbito escolar (ej., déficits en convivencia escolar, procesos instruccionales, sistemas de acreditación del profesorado) y también del ámbito familiar. En relación a este último, muchos estudiantes con fracaso poseen un contexto familiar escasamente favorable para influir positivamente sobre el trabajo de los hijos. La dificultad para conciliar la vida laboral y familiar es una de las principales causas, además de los cambios en la estructura familiar, la cada vez menor cohesión familiar y la dificultad de adaptabilidad (Núñez, 2009).

Al analizar la actuación de la familia en relación al rendimiento escolar, existen distintas variables. Entre ellas destacan la estructura o configuración familiar, es decir, el número de miembros que la componen y el lugar que ocupan los hijos en la misma; el origen o clase social de procedencia, conformado por la profesión, el estatus social de los padres, los ingresos económicos, el ambiente y medio socio-cultural con que cuentan los hijos y las características de la población de residencia; y el clima educativo familiar, es decir, la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos y las expectativas que han depositado en él (Núñez, 2009).

La variable familiar que mayor peso tiene, según la mayoría de las investigaciones, en relación al rendimiento escolar es el clima familiar (Núñez, 2009).

Robledo y García (2009) nos detallan el momento de realización de las Tareas para Casa (TPC) como punto de encuentro entre padres e hijos más significativo para la implicación parental en el progreso académico de los hijos. La conciencia acerca de la implicación familiar va en aumento en la sociedad, e incluso en las directrices generales para los nuevos títulos universitarios de maestro se intensifica la importancia de la familia en la educación, proponiéndose la creación de una materia denominada Familia y Escuela que deberá capacitar a los profesores para colaborar, orientar y tutorizar a los progenitores en la educación de sus hijos.

La participación de los padres en el sistema educativo constituye una expresión de democracia, a la vez que una garantía de calidad pedagógica, tal y como se reconoce en nuestra constitución (Sarramona y Rodríguez, 2010).

Los niños/as no nacen autorregulados, sino que es algo que se va construyendo a lo largo de su trayectoria de desarrollo personal (Martín, Bueno, y Ramírez, 2010; Schunk y Zimmerman, 2008; Zimmerman y Schunk, 2001). La implicación parental puede ser particularmente importante para los estudiantes jóvenes que carecen de habilidades autorregulatorias y están en proceso de desarrollo de autogestión y hábitos de estudio (Patall *et al.*, 2008).

No todos los padres se implican de igual modo en la realización de las TPC de sus hijos. Monitorizar y supervisar las tareas que el profesor/a manda para realizar en casa es considerada la forma más común e importante de promocionar la autonomía de los educandos. Por el contrario, otras formas de regulación, denominadas control psicológico, pueden incluso perjudicar el rendimiento académico. La emisión sistemática de mensajes de insatisfacción parental relativos al nivel de esfuerzo alcanzado y al rendimiento conseguido por los hijos, son percibidos (especialmente por los adolescentes) como formas de 'presión' y conllevan, frecuentemente, baja implicación en las tareas para casa y frustración (Ghazarian y Buehler, 2010; Okagaki y Luster, 2005).

PARTE EMPÍRICA

INTRODUCCIÓN

La motivación puede llegar a ser un elemento clave para el aprendizaje. Si un sujeto se encuentra motivado, se mostrará mucho más implicado en las actividades académicas. Cuando encuentre problemas hará todo lo posible por llegar a su resolución, buscando entre las posibles alternativas la que mejor responde a su situación.

La importancia de la variable motivación queda reflejada en numerosos estudios, así como en la literatura previa que existe al respecto.

Para lograr la motivación del alumnado, lo primero que debemos conocer es qué es lo que quiere.

De acuerdo con los resultados de investigaciones previas, es posible sintetizar las metas del alumnado en cuatro metas generales, señalándose en otras aportaciones la existencia de siete metas (Alonso Tapia, 1991, 1997, 1999; Ames y Ames, 1984, 1985, 1989; Boekaerts, 1997; Convington, 2000a, 2000b; Dweck y Elliot, 1983; Kuhl, 1994; Ryan y Deci, 2000).

El hecho de que una persona cuente con posibilidades de elección, oportunidades para adquirir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, así como para fijar sus propias metas, hace que la motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas que realice se vea aumentado (Santrock, 2002).

Seguramente la falta de motivación es un problema que ha estado siempre presente, pero recientes estudios concluyen afirmando que esta época, con respecto a otros momentos, se identifica especialmente con alumnos/as desmotivados, poco voluntariosos... (Escaño y Gil, 2008).

La capacidad de motivación y esfuerzo a la que nos referimos forma parte de la competencia de “aprender a aprender” y de la competencia para tener autonomía e iniciativa personal. Las explicaciones que desarrollan estas competencias describen un individuo con hábitos de trabajo, que es consciente de sus posibilidades y limitaciones, que posee un sentimiento positivo de sí mismo, que es capaz de tomar decisiones responsablemente... de esta forma, podemos relacionar al alumno/a motivado con el alumno/a competente (Escaño y Gil, 2008).

Gran parte de los autores o informes que hacen mención al tema del fracaso escolar lo cifran por encima del 25%. Así lo registra también la reciente Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) en la exposición de motivos: *“una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y abandona el sistema sin titulación ni cualificación”*.

Sin embargo, hay otros que ponen la atención en las dificultades existentes a la hora de comparar los datos actuales sobre el fracaso con los datos de épocas anteriores, en las que el alumnado con malos resultados o bajas expectativas abandonaban el sistema educativo a partir de los 14 años.

Gran parte de los alumnos/as que en la actualidad forman parte del grupo de fracaso escolar estarían en el sistema anterior a la LOGSE o sin escolarizar, habiéndolo abandonado a los 14 años, o bien en Formación Profesional (FP).

El tanto por ciento de alumnado que no conseguía el título de Graduado Escolar (EGB: 8 cursos) era superior que el que no consigue en la actualidad el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (con dos años más de escolaridad; Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: 10 cursos).

Por otro lado, en el rendimiento intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad, así como variables motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no es siempre lineal, sino que depende de factores como son el sexo, la aptitud del educando, el nivel de escolaridad, los hábitos de estudio, los intereses, el nivel de autoestima, etc. (Kaczynka, 1986).

El estudio de las variables que determinan el rendimiento académico es sumamente amplio. En un trabajo de estas características se hace difícil abordar todas las variables que podrían estar incidiendo en el rendimiento académico. Sin embargo, diversos autores apoyan, por ejemplo, la relación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar (García, Cermeño y Fernández, 1991; García *et al.*, 1998; Helmke y Van Aken, 1995; Núñez y González-Pienda, 1995).

La investigación psicoeducativa señala la importancia que tiene el autoconcepto por su influencia de manera decisiva en la estructura de la personalidad y en la determinación de la conducta humana (González-Pienda, Núñez y Valle, 1994).

Además, la opinión que los sujetos tengan de su competencia, es fundamental para obtener un buen rendimiento académico (Ballif, 1977).

Gran cantidad de estudios experimentales han intentado determinar la influencia de cada variable, separándolas de las demás o relacionándolas con una o unas pocas. Pero determinar o predecir la influencia global de todos los factores es una tarea trabajosa. La interacción que se produce entre las distintas variables modifica, condiciona, cambia la dirección o anula el efecto que una variable produce de manera aislada. Además la interacción no es siempre igual, sino dinámica (Tapia, 1997).

Son numerosas las investigaciones llevadas a cabo sobre la relación existente entre autoconcepto y rendimiento académico, pero no existen evidencias definitivas sobre la naturaleza exacta de la dirección del vínculo que une a estas dos variables.

Los resultados de cada estudio nos indican que existen una serie de variables extrañas que pueden estar incidiendo en dichos resultados. Entre ellas se puede señalar: el diseño empleado en la investigación, la estrategia de análisis utilizada, la naturaleza de los datos obtenidos, el tipo de instrumentos usados, características de la muestra, etc. Por lo tanto no es de extrañar que las conclusiones puedan variar de unos estudios a otros (Pérez, Lobell y Navarro, 2004; Tomás y Oliver, 1998).

Varios autores (Núñez y González-Pienda, 1994; Amezcua, 2000) nos muestran la necesidad de hacer diferencias entre cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

Por otro lado, González-Pumariega (1995) nos habla sobre la estrecha relación existente entre aprendizaje, rendimiento, autoconcepto, procesos de atribución y expectativas de logro, los cuales se manifiestan especialmente cuando se producen cambios o déficits en el logro escolar del alumnado.

Muchos autores (Battle, 1981; Beane, 1986; Beane y Lipka, 1980; Canfield, 1990; Canfield y Wells, 1975; Coopersmith y Felman, 1974; Purkey, Raheim y Cage, 1983) opinan que el modo en el que la persona valora las experiencias de éxito o de fracaso (la culpa encontrada como responsable) podría llevar a la aparición de dificultades en el aprendizaje.

En conclusión, estas investigaciones manifiestan que cuando un sujeto se siente autocompetente, su implicación activa en el proceso de aprendizaje aumenta; es decir si confía en sus propias capacidades y es capaz de poseer altas expectativas de autoeficacia, sabrá apreciar las tareas y se mostrará responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez *et al.*, 1995).

Cuando los resultados de una investigación parecen indicar que las medidas del autoconcepto pueden ser utilizadas como predictores de niveles de logro futuros del

alumnado, sobre todo utilizando medidas de autoconcepto académico y del área específica, deberíamos suponer que el autoconcepto es la causa del logro académico del alumnado. Sin embargo, esto no es necesariamente así. Tanto las variables de autoconcepto como las de rendimiento académico pueden estar determinadas por un tercer grupo de factores, por ejemplo, la conducta del profesorado (Pereda *et al.*, 1990).

Cuando el profesorado ofrece la realización de una tarea mediante la cual se puede obtener una recompensa externa o con la que se verá influida la nota, el alumnado se implica en menor medida en la resolución de problemas con cierta dificultad, se centra menos en el aprendizaje de las destrezas necesarias para llegar hasta su solución; muestran menos lógica y menos coherencia en el empleo de las estrategias a emplear y se centran más en el resultado final (McGraw, 1978; Condry y Chambers, 1978).

Diversos estudios han puesto de manifiesto que el rendimiento en los aprendizajes, la implicación en la tarea y las conductas orientadas al dominio pueden incrementarse cuando, además de metas de aprendizaje (intrínsecas), se persiguen también metas extrínsecas, como pueden ser conseguir buenas notas o el reconocimiento social, o alcanzar metas relacionadas con la responsabilidad social o las relaciones sociales, que pueden favorecer su rendimiento al facilitar el establecimiento de buenas relaciones con sus profesores y compañeros (Pintrich y García, 1991; Wentzel, 1991; Blumenfeld, 1992; Heyman y Dweck, 1992; Archer, 1994; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Urdan y Maehr, 1995).

La falta de motivación y esfuerzo de los alumnos/as resulta ser una variable importante de los resultados escolares, así como de numerosos problemas de los centros educativos en su conjunto (Escaño y Gil, 2008).

De este modo, para centrarnos en el objeto de estudio, vamos a partir de una hipótesis inicial y nos vamos a plantear una serie de objetivos a seguir para así llegar al fin último; conocer en qué medida influyen las dos variables que hemos estudiado: la motivación del alumnado y su rendimiento escolar.

La motivación presenta un camino bidireccional, en el cual se puede ir desde la ausencia total de ella (desmotivación), pasando por la motivación extrínseca y llegando a la motivación intrínseca o viceversa.

El alumnado puede estar situado en cualquiera de estos puntos motivacionales, los cuales influirán en su conducta, la cual mostrará un carácter más autodeterminado cuanto más se acerque a la motivación intrínseca, la cual está relacionada con aquellas situaciones en las que la persona realiza actividades

simplemente por el gusto de hacerlas, independientemente de si percibe un reconocimiento por ellas o no (Ajello, 2003).

En este trabajo se pretende analizar si existe relación entre los distintos tipos de motivación y el rendimiento académico que obtienen los sujetos; analizando estas variables primero por separado y después conjuntamente.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

◆ HIPÓTESIS

- Existe una relación positiva entre el rendimiento académico y la motivación intrínseca del alumnado.
- Las niñas poseen niveles superiores de motivación intrínseca que los niños.
- Las niñas poseen mayor capacidad de trabajo y esfuerzo que los niños.

◆ OBJETIVO GENERAL

- Analizar la relación existente entre la motivación intrínseca de los alumnos/as y su capacidad de trabajo y rendimiento.

◆ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar de qué factores depende el nivel de motivación intrínseca en el alumnado.
- Describir en qué medida influyen la motivación intrínseca y el género del alumnado en su alto o bajo rendimiento académico.
- Estudiar la relación existente entre las dos variables que estamos estudiando: motivación intrínseca y capacidad de trabajo y rendimiento.

MÉTODO

◆ PARTICIPANTES

El presente estudio se ha realizado con una muestra de 43 alumnos/as de un colegio público de la provincia de Almería. Los cursos escogidos para formar la muestra fueron 4º y 6º de primaria, por lo que la media de edad de la muestra es de 10,53 años (DT= 1,099), con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años (tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y frecuencias de la edad de la muestra

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desviación Típica
9	10	23,26%	10,53	1,099
10	10	23,26%		
11	13	30,23%		
12	10	23,26%		
Total	43	100%		

El 46,51% de la muestra pertenece al curso de cuarto de primaria (N= 20) y el 53,49% cursa sexto de primaria (N= 23).

Respecto al género, el 48,8% del total de la muestra eran niños (N= 21) y presentan una media de edad de 10,76 años (DT= 0,985) y el 51,2% niñas (N=22), con una media de edad de 10,32 años (DT= 0,879) (tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y frecuencias del género de la muestra

Género	Frecuencia	Porcentaje
Niño	21	48,8%
Niña	22	51,2%
Total	43	100%

◆ INSTRUMENTO

Para llevar a cabo el estudio, hemos aplicado un cuestionario llamado “Motivación en el aula”, de elaboración propia *Ad hoc* (ver anexo 1), el cual es una adaptación del cuestionario M.A.P.E.-II (Montero y Alonso Tapia, 1992). Este cuestionario fue modificado en función de las necesidades que teníamos, lo adaptamos a la edad de la muestra de sujetos con la que contábamos, modificando parte de su vocabulario y suprimiendo algunas de sus preguntas, ya que eran demasiadas teniendo en cuenta el nivel del alumnado que estamos tratando.

El cuestionario consta de 28 ítems que realizan afirmaciones con las que pretendemos medir la capacidad de trabajo y rendimiento, así como el nivel de motivación intrínseca que muestran cada uno de los sujetos.

Cada uno de los ítems contiene dos respuestas alternativas (Si/No), las cuales serán marcadas en función de si está de acuerdo o no con lo expresado en cada una de las frases que se nos muestran. Se pide sinceridad así como no dejar ninguna cuestión sin contestar.

Pensamos que estas alternativas de respuesta han resultado menos pesadas para la muestra de alumnos/as por no tener demasiada sobrecarga de lectura.

De este modo, para la primera parte del estudio, dedicada a la motivación intrínseca, hemos agrupado, en primer lugar, las variables con las que pretendíamos medir la misma.

Para ello hemos empleado 14 ítems, los cuales corresponden a las preguntas 3, 8, 10, 18, 27, 23, 26, 2, 4, 5, 6, 11, 12 y 19 del cuestionario empleado. Éstas han sido seleccionadas siguiendo el modelo que nos presentan Montero y Tapia (1992) en la escala número dos de la dimensión uno (motivación por el aprendizaje) del cuestionario “M.A.P.E. II”.

En nuestro caso, esta escala la hemos adaptado en función de las preguntas con las que contamos en el cuestionario empleado para la investigación.

Para el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios hemos seguido esta misma escala, la cual nos indica la puntuación que debemos dar a cada una de las respuestas obtenidas en las cuestiones anteriores.

Para la realización de la segunda parte del estudio, al igual que en la anterior, hemos agrupado las variables utilizadas para medir la capacidad de trabajo y rendimiento que presentan los sujetos. Para ello hemos empleado 12 ítems, los cuales corresponden a las preguntas 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24 y 25 del

cuestionario mencionado anteriormente. Éstas han sido seleccionadas tomando de nuevo como criterio el modelo que nos presentan Montero y Tapia (1992); en este caso centrándonos en la escala número uno de la dimensión uno (motivación por el aprendizaje) del cuestionario “M.A.P.E. II”, la cual hemos adaptado en función de las preguntas pertenecientes a nuestro cuestionario.

Para el análisis de los datos obtenidos hemos seguido el mismo procedimiento, hemos utilizado esta misma escala para otorgar las puntuaciones a cada una de las respuestas obtenidas en las cuestiones anteriores.

PROCEDIMIENTO

La elección del Centro en el que hemos llevado a cabo la investigación se realizó intencionadamente por presentar mayor accesibilidad a la hora de realizar el estudio. Una vez seleccionado el Centro, se solicitó el permiso correspondiente y se pasaron los cuestionarios a todos los alumnos/as de 4º y 6º de Primaria en la hora correspondiente a la segunda clase del día.

Los cuestionarios se implementaron ante la presencia del tutor y la tutora de las respectivas clases, quienes accedieron a cedernos un tiempo de su clase para la realización del estudio.

Antes de comenzar, se les mostró a los alumnos/as las pautas a seguir y se les aseguró que los cuestionarios eran totalmente anónimos y que no habría ninguna repercusión según sus respuestas.

Una vez completados los cuestionarios, se procedió a realizar el paso de los datos obtenidos, usando el programa SPSS versión 15.0 y posteriormente se analizaron los resultados obtenidos siguiendo un diseño descriptivo-correlacional.

Para la realización del estudio, en primer lugar ha sido necesario agrupar las variables de motivación, estudiando la media y la desviación típica que se da en cada uno de los ítems que la componen, la frecuencia que presentan cada uno de ellos, las diferencias existentes en función al género, etc.

ANÁLISIS DE DATOS

La investigación llevada a cabo se ha realizado siguiendo un diseño descriptivo-correlacional.

Las variables analizadas en este estudio son, por una parte, la capacidad de trabajo y rendimiento que presenta el alumnado, medida mediante diversas afirmaciones sobre el punto de vista que posee la persona sobre sí misma (las tareas demasiado difíciles las aparto con gusto; yo hago, como máximo, lo que se pide y no más...), así como el nivel de motivación intrínseca existente en el mismo (estoy contento/a cuando hago trabajos difíciles sólo por hacerlos, aunque no obtenga ninguna recompensa; prefiero hacer trabajos con cierta dificultad a hacer trabajos fáciles...). Por otro lado también hay otras variables como el curso y el género.

Respecto a los distintos niveles de las variables, el género posee dos niveles: masculino y femenino. El resto de las variables, tanto las relacionadas con el rendimiento y la capacidad de esfuerzo como las que están relacionadas con el nivel de motivación, contienen también dos niveles: Sí y No.

Las variables relacionadas con la motivación han actuado como variables independientes a la hora de estudiar su relación con la capacidad de trabajo y rendimiento del alumnado, siendo ésta la que actúa como variable dependiente.

Por otro lado, al estudiar la motivación del alumnado en relación al género del mismo, la primera actuó como variable dependiente y la segunda como variable independiente.

Para conocer la motivación intrínseca y la motivación media del total, así como la frecuencia con la que se da, hemos realizado un análisis estadístico descriptivo de las frecuencias de estos ítems, añadiendo la media y la desviación típica.

Para saber en qué medida influye el sexo en el nivel de motivación intrínseca que posee cada sujeto (primera variable del estudio) empleamos las tablas de contingencia, las cuales nos dieron una información detallada de la muestra que estamos estudiando; así como la prueba t para muestras independientes, con la que pudimos observar cada una de las puntuaciones medias sobre la motivación intrínseca que presentan los sujetos en función del género de cada uno de ellos.

Con la segunda variable, la capacidad de trabajo y rendimiento, hemos seguido el mismo procedimiento; hemos realizado un análisis estadístico descriptivo de las frecuencias de los ítems de rendimiento, añadiendo la media y la desviación típica, hemos empleado las tablas de contingencia para conocer detalladamente cómo se distribuye la muestra y, seguidamente, para conocer los niveles de alta capacidad de

trabajo y rendimiento en los sujetos de la muestra en función del género, hemos empleado las tablas de contingencia. Además hemos realizado la prueba *t* para muestras independientes para conocer el nivel de significación existente entre el género y la capacidad de trabajo y rendimiento; con la prueba de Chi-cuadrado.

Finalmente, para conocer si existe o no relación entre las dos variables estudiadas, motivación intrínseca y capacidad de trabajo y rendimiento, hemos empleado el coeficiente de correlación de Pearson, mediante el que podemos comprobar la presencia de formas específicas de asociación entre los dos tipos de variables que estamos estudiando.

Para ello, hemos desglosado cada una de las variables que componen la motivación intrínseca y las hemos relacionado con la capacidad de trabajo y rendimiento.

RESULTADOS

1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Los estadísticos descriptivos y las tablas de frecuencia nos detallan cómo se distribuye la muestra (ver tabla 3).

Al analizar las puntuaciones medias, hemos obtenido que ciertas situaciones de predisposición que muestra el alumnado hacia el aprendizaje le afectan en mayor medida para conseguir el nivel de motivación necesario para que éste se produzca.

Las afirmaciones que más destacan son las siguientes: “Estoy contento/a cuando hago trabajos difíciles sólo por hacerlos, aunque no obtenga ninguna recompensa”, (90,7%; N= 39); “Estudiar duro y pasarlo bien hacen buena pareja” (90,7%; N= 39); “Una vida sin estudiar sería maravillosa” (93,0%; N= 40) y “A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa” (90,7%; N= 39).

Del mismo modo, existen otras situaciones que apenas afectan a la muestra, que no les aportan una motivación intrínseca, como por ejemplo, el ítems “Prefiero hacer trabajos con cierta dificultad a hacer trabajos fáciles” (23,3%; N= 10), el cual es el aspecto más bajo a destacar (tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y frecuencias sobre la motivación intrínseca que presenta la muestra en cada uno de los ítems que componen la misma

Ítems	Frecuencia		Porcentaje
	SÍ	N	%
Estoy contento/a cuando hago trabajos difíciles sólo por hacerlos, aunque no obtenga ninguna recompensa.	SÍ	39	90,7%
	NO	4	9,3%
Estudiar duro y pasarlo bien hacen buena pareja.	SÍ	39	90,7%
	NO	4	9,3%
Me siento inquieto/a cuando no puedo venir a clase.	SÍ	29	67,4%
	NO	14	32,6%
Prefiero hacer trabajos con cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	SÍ	33	76,7%
	NO	10	23,3%
Cuanto más difícil es una tarea, más me animo a hacerla.	SÍ	18	41,9%
	NO	25	58,1%
Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.	SÍ	32	74,4%
	NO	11	25,6%
No me importaría que me pagasen poco si el trabajo que hago me gusta.	SÍ	25	58,1%
	NO	18	41,9%
Las tareas demasiado difíciles las aparto con gusto.	SÍ	14	32,6%
	NO	29	67,4%
Una vida sin estudiar sería maravillosa.	SÍ	3	7,0%
	NO	40	93,0%
Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	SÍ	25	58,1%
	NO	18	41,9%
Estaría contento/a si no tuviese que venir a clase.	SÍ	9	20,9%
	NO	34	79,1%
Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	SÍ	17	39,5%
	NO	26	60,5%
A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	SÍ	4	9,3%
	NO	39	90,7%
Estudio únicamente para aprobar.	SÍ	21	48,8%
	NO	22	51,2%

Analizando la motivación intrínseca como un todo, como la suma de cada uno de los ítems que la componen, podemos observar cómo la muestra de sujetos se caracteriza por presentar, en la mayoría de los casos, niveles considerables de la misma (el 70,26% muestra motivación intrínseca) (tabla 4).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos y frecuencias sobre la motivación intrínseca que presenta la muestra

	Media	Desviación Típica	Frecuencia
Motivación intrínseca	6,837	1,675	70,26%

Analizando la motivación intrínseca en función del género, podemos observar cómo poseen mayores niveles de motivación intrínseca las niñas que los niños ya que se da en el 61,56% de ellos (N= 21), frente al 72,74% que ocupan las niñas (N= 22) (ver tabla 5).

Como podemos observar en la tabla 5, los sujetos presentan mayores porcentajes en los ítems siguientes:

- “Estoy contento cuando hago trabajos difíciles sólo por hacerlos, aunque no obtenga ninguna recompensa”: niños (85,7%); niñas (95,5%).
- “Estudiar duro y pasarlo bien hacen buena pareja”: niños (90,5%); niñas (90,9%).
- “Una vida sin estudiar sería maravillosa”: se da en el 90,5%, tanto de niños como de niñas.
- “A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa”: niños (85,7%); niñas (95,5%).

Del mismo modo, los porcentajes inferiores se dan en los ítems siguientes:

- “Cuanto más difícil es una tarea más me animo a hacerla”: chicos (38,1%); chicas (45,5%).
- “Yo hago como máximo lo que se pide; y no más”: chicos (42,9%); chicas (40,9%).
- “Estudio únicamente para aprobar”: chicos (47,6%); chicas (54,5%).

Tabla 5. Tabla de contingencia sobre la motivación intrínseca en función del género

	Respuesta que puntúa	Sexo		Chi-cuadrado	Sig. (bilateral)
		Masculino	Femenino		
Estoy contento/a cuando hago trabajos difíciles sólo por hacerlos, aunque no obtenga ninguna recompensa	Si	85,7%	95,5%	1,208	0,272
Estudiar duro y pasarlo bien hacen buena pareja	Si	90,5%	90,9%	0,002	0,961
Me siento inquieto/a cuando no puedo venir a clase	Si	71,4%	63,6%	0,297	0,586
Prefiero hacer trabajos con cierta dificultad a hacer trabajos fáciles	Si	76,2%	77,3%	0,007	0,933
Cuanto más difícil es una tarea, más me animo a hacerla	Si	38,1%	45,5%	0,239	0,625
Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero	Si	71,4%	77,3%	0,193	0,661
No me importaría que me pagasen poco si el trabajo que hago me gusta	Si	57,1%	59,1%	0,017	0,897
Las tareas demasiado difíciles las aparto con gusto	No	66,7%	68,2%	0,011	0,916
Una vida sin estudiar sería maravillosa.	No	90,5%	95,5%	0,410	0,522
Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	No	42,9%	40,9%	0,017	0,897
Estaría contento/a si no tuviese que venir a clase.	No	76,2%	81,8%	0,206	0,650
Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	No	47,6%	72,7%	2,833	0,92
A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	No	85,7%	95,5%	1,208	0,272
Estudio únicamente para aprobar.	No	47,6%	54,5%	0,206	0,650

Por lo tanto, podemos decir que existe mayor nivel de motivación intrínseca en las niñas de la muestra que en los niños, aunque no existen diferencias significativas.

Por otro lado, mediante la prueba *t* para muestras independientes se ha obtenido, tal y como se muestra en la tabla 6, que en el estudio de la motivación intrínseca, la media que presenta el género femenino ($M= 7,0$; $DT= 1,902$) es ligeramente superior a la del género masculino ($M= 6,667$; $DT= 1,426$), aunque no existen diferencias significativas entre ambos ($t = -0,648$; $p > 0,05$) (tabla 6).

Tabla 6. Prueba *t* para muestras independientes (motivación intrínseca y género)

	Sexo	N	Media	Desviación Típica	t	Sig.
Motivación intrínseca	Masculino	21	6,667	1,426	-0,648	0,412
	Femenino	22	7,0	1,902		

2. CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO

Una vez analizada la motivación intrínseca existente en los sujetos, pasamos a la segunda parte del estudio, en la cual vamos a analizar la capacidad de trabajo y rendimiento que muestran los mismos.

Analizando la variable, podemos observar cómo la muestra de sujetos se caracteriza por presentar en el 44,18% de los mismos altos niveles de capacidad de trabajo y rendimiento.

Los estadísticos descriptivos y las tablas de frecuencia nos informan sobre cómo está distribuida la muestra (ver tabla 7).

De este modo, podemos observar cómo las afirmaciones que mayores porcentajes muestran son las siguientes: “Yo me calificaría a mí mismo como vago” (el 93,0% de la muestra contesta “no”); “Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago” (el 81,4% de la muestra contesta “no”); “No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás” (el 83,7% de la muestra contesta “no”) y “Los demás piensan que yo trabajo demasiado” (el 72,1% de la muestra contesta “no”).

Del mismo modo, observamos que los ítems que muestran valores inferiores en sus puntuaciones medias son los siguientes: “Yo me calificaría a mí mismo como vago/a” (el 7,0% de la muestra contesta “sí”); “Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago” (el 18,6% de la muestra contesta “sí”); “Los demás piensan que yo trabajo demasiado” (el

27,95% de la muestra contesta “sí) y “No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás” (el 16,3% de la muestra contesta “sí).

Tabla 7. Estadísticos descriptivos y frecuencias sobre la alta capacidad de trabajo y rendimiento que presenta la muestra en cada uno de los ítems que componen la misma

Ítems	Frecuencia		Porcentaje	
		N		%
Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.	SÍ	13		30,2%
	NO	30		69,8%
Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.	SÍ	14		32,6%
	NO	29		67,4%
Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.	SÍ	17		39,5%
	NO	26		60,55%
No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	SÍ	7		16,3%
	NO	36		83,7%
Los demás piensan que yo trabajo demasiado.	SÍ	12		27,95%
	NO	31		72,1%
Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	SÍ	24		55,8%
	NO	19		44,2%
Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	SÍ	14		32,6%
	NO	29		67,4%
Soy una persona que trabaja demasiado.	SÍ	14		32,6%
	NO	29		67,4%
Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	SÍ	13		30,2%
	NO	30		69,8%
La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	SÍ	25		58,1%
	NO	18		41,9%
Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	SÍ	8		18,6%
	NO	35		81,4%
Yo me calificaría a mí mismo como vago.	SÍ	3		7,0%
	NO	40		93,0%
Total		43		100%

Analizando la capacidad de trabajo y rendimiento como un todo, como la suma de cada uno de los ítems que componen la variable, obtenemos que el 44,18% de la muestra posee altos niveles de la misma (tabla 8).

Tabla 8. Estadísticos descriptivos y frecuencias sobre la alta capacidad de trabajo y rendimiento que presenta la muestra

	Media	Desviación Típica	Frecuencia
Alta capacidad de trabajo y rendimiento	6,698	2,455	44,18%

De este modo, analizando todos los datos, se ha obtenido, tal y como podemos observar en la tabla 8, que muestran mayor capacidad de trabajo y rendimiento las niñas que los niños. Mientras que ellos ocupan el 37,27% de la muestra (N= 21) en la que se da esta variable, las niñas ocupan el 62,73% (N= 22).

Por lo tanto, podemos decir que existe mayor nivel de capacidad de trabajo y rendimiento en las niñas que en los niños de la muestra, encontrando diferencias significativas entre ambos (tabla 9).

Estas diferencias significativas las encontramos en los ítems siguientes: “Normalmente trabajo más duro que mis compañeros” el cual se da en el 76,9% de las niñas (N= 22) frente al 23,1% de los niños (N= 21), siendo el valor del estadístico Chi-cuadrado significativo ($X^2= 4,949$; $p < 0,05$); “Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos” se da en el 70,6% de las niñas (N= 22) frente al 29,45% de los niños (N= 21), siendo el valor del estadístico Chi-cuadrado significativo ($X^2= 4,246$; $p < 0,05$); “Los demás piensan que yo trabajo demasiado” se da en el 83,3% de las niñas (N= 22) frente al 16,7% de los niños (N= 21), siendo el valor del estadístico Chi-cuadrado significativo ($X^2= 6,894$; $p < 0,05$); “Soy una persona que trabaja demasiado” se da en el 85,7% de las niñas (N= 22) frente al 14,3% de los niños (N= 21), siendo el valor del estadístico Chi-cuadrado significativo ($X^2= 9,918$; $p < 0,05$) y “La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando” se da en el 68,0% de las niñas (N= 22) frente al 32,0% de los niños (N= 21), siendo el valor del estadístico Chi-cuadrado significativo ($X^2= 6,776$; $p < 0,05$) (tabla 9).

Tabla 9. Tabla de contingencia sobre la capacidad de trabajo y rendimiento en función del género

	Respuesta que puntúa	Sexo		Chi-cuadrado	Sig. bilateral
		Masculino	Femenino		
Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.	Si	23,1%	76,9%	4,949*	0,026
Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.	Si	42,9%	57,1%	0,297	0,586
Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.	Si	29,45	70,6%	4,246*	0,039
No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	Si	42,9%	57,1%	0,120	0,729
Los demás piensan que yo trabajo demasiado.	Si	16,7%	83,3%	6,894*	0,009
Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	Si	58,3%	41,7%	1,960	0,161
Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	Si	35,7%	64,3%	1,431	0,232
Soy una persona que trabaja demasiado.	Si	14,3%	85,7%	9,918*	0,002
Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	Si	61,5%	38,5%	1,203	0,273
La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	Si	32,0%	68,0%	6,776*	0,009
Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	No	42,9%	57,1%	2,692	0,101
Yo me calificaría a mí mismo como vago.	No	47,5%	52,5%	0,410	0,522

*Diferencia significativa al nivel 0,05

Siguiendo el mismo procedimiento llevado a cabo en el análisis de la variable anterior (motivación intrínseca) para realizar una diferencia más exacta entre las

medias que presenta la muestra en la capacidad de trabajo y rendimiento en función del género, empleamos la prueba *t* para muestras independientes con la cual podemos comprobar que efectivamente existen diferencias significativas, tal y como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Prueba *t* para muestras independientes (capacidad de trabajo y rendimiento y género)

	Sexo	N	Media	Desviación Típica	t	Sig.
Capacidad de trabajo y rendimiento	Masculino	21	5,727	2,313	2,876	0,006
	Femenino	22	7,714	2,217		

Como podemos observar, la media que presenta el género femenino es superior a la del género masculino: niñas (M= 7,714; DT= 2,217); niños (M= 5,727; DT= 2,313), y además existen diferencias significativas entre ambos ($t = 2,876$; $p < 0,05$) (tabla 10).

De este modo y por todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir diciendo que existen diferencias significativas en el nivel de rendimiento y en la capacidad de trabajo y esfuerzo en relación con el género de la muestra, siendo el género femenino el que mayores niveles posee.

3. RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO ACADEMICO CON EL NIVEL DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA DEL SUJETO

Este punto está dedicado al estudio conjunto de las dos variables analizadas anteriormente. Para ver la relación existente entre ambas hemos seguido el procedimiento que se detalla a continuación.

3.1. Correlaciones entre la motivación intrínseca presente en los sujetos y la capacidad de trabajo y rendimiento de los mismos

En la tabla 11 podemos ver cómo todas las correlaciones significativas son positivas, lo cual significa que la relación entre la variable de la motivación intrínseca y la capacidad de trabajo y rendimiento, es directa, por lo tanto cuando aumenta una aumentará la otra o, por el contrario, cuando disminuya una disminuirá la otra.

En concreto, se ha dado una correlación positiva entre la capacidad de trabajo y rendimiento y los siguientes ítems: “Estoy contento/a cuando hago trabajos difíciles sólo por hacerlos, aunque no obtenga ninguna recompensa” ($r= 0,205$; $p< 0,05$); “Estudiar duro y pasarlo bien hacen buena pareja” ($r= 0,158$; $p< 0,05$); “Cuanto más difícil es una tarea, más me animo a hacerla” ($r= 0,166$; $p< 0,05$); “Las tareas demasiado difíciles las aparto con gusto” ($r= 0,332$; $p< 0,05$); “Una vida sin estudiar sería maravillosa” ($r= 0,034$; $p< 0,05$); “Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más” ($r= 0,186$; $p< 0,05$); “Estaría contento/a si no tuviese que venir a clase” ($r= 0,088$; $p< 0,05$) y “Estudio únicamente para aprobar” ($r= 0,083$; $p< 0,05$).

Tabla 11. Correlaciones entre cada uno de los ítems que constituyen la motivación intrínseca y la capacidad de trabajo y rendimiento

Motivación intrínseca	Capacidad de trabajo y rendimiento	
Estoy contento/a cuando hago trabajos difíciles sólo por hacerlos, aunque no obtenga ninguna recompensa	Correlación de Pearson	0,205*
	Sig. (bilateral)	0,019
Estudiar duro y pasarlo bien hacen buena pareja	Correlación de Pearson	0,158*
	Sig. (bilateral)	0,031
Me siento inquieto/a cuando no puedo venir a clase	Correlación de Pearson	-0,118
	Sig. (bilateral)	0,451
Prefiero hacer trabajos con cierta dificultad a hacer trabajos fáciles	Correlación de Pearson	0,69
	Sig. (bilateral)	0,662
Cuanto más difícil es una tarea, más me animo a hacerla	Correlación de Pearson	0,166*
	Sig. (bilateral)	0,029
Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero	Correlación de Pearson	0,227
	Sig. (bilateral)	0,143
No me importaría que me pagasen poco si el trabajo que hago me gusta	Correlación de Pearson	0,242
	Sig. (bilateral)	0,118
Las tareas demasiado difíciles las aparto con gusto	Correlación de Pearson	0,332*
	Sig. (bilateral)	0,030
Una vida sin estudiar sería maravillosa.	Correlación de Pearson	0,034*
	Sig. (bilateral)	0,043
Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	Correlación de Pearson	0,186*
	Sig. (bilateral)	0,023
Estaría contento/a si no tuviese que venir a clase.	Correlación de Pearson	0,088*
	Sig. (bilateral)	0,037
Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	Correlación de Pearson	0,258*
	Sig. (bilateral)	0,095
A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	Correlación de Pearson	-0,073
	Sig. (bilateral)	0,642
Estudio únicamente para aprobar.	Correlación de Pearson	0,083*
	Sig. (bilateral)	0,036

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Agrupando todos los ítems que componen la motivación intrínseca como un todo y haciendo la correlación existente entre esta variable con la capacidad de trabajo y rendimiento hemos obtenido los siguientes datos (tabla 12).

Tabla 12

Correlación entre la motivación intrínseca y la capacidad de trabajo y rendimiento

		Motivación intrínseca	Capacidad de trabajo y rendimiento
Motivación intrínseca	Correlación de Pearson	1	0,116
	Sig. (bilateral)	-	0,046
Capacidad de trabajo y rendimiento	Correlación de Pearson	0,116	1
	Sig. (bilateral)	0,046	-

Por todo lo anteriormente expuesto podemos decir que existe una relación directa entre las dos variables que hemos empleado para llevar a cabo el estudio (motivación intrínseca y rendimiento académico), por lo que cuando aumenta una variable aumenta también la otra o, por el contrario, cuando disminuye una disminuye también la otra. Esto lo deducimos porque los valores de la correlación de Pearson nos dan como resultado un nivel de significación menor de 0,05 y una correlación positiva.

DISCUSIÓN

La relación existente entre estas dos variables ya la encontraron otros autores, como son, por ejemplo, Kaczynka (1986), Martí (2003), Reyno (2009) o Maquilón (2010), entre otros, los cuales nos afirman en sus estudios que, en efecto, en el rendimiento intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad, así como variables motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no es siempre lineal, sino que depende de factores como son el sexo, la aptitud del educando, el nivel de escolaridad, los hábitos de estudio, los intereses, el nivel de autoestima, etc. De este modo, obtenemos diferencias en las medias tanto de la motivación intrínseca como de la capacidad de trabajo y rendimiento en función del género.

En numerosas investigaciones (Hernández, 2002, 2002 y Maquilón, 2010, 2011) se ha relacionado la influencia que tiene la motivación del educando en los enfoques de aprendizaje que emplea el mismo a la hora de estudiar, lo cual ha quedado verificado en dichas investigaciones, al igual que en la presente.

También, en investigaciones previas, como la realizada en el contexto de la Universidad de Murcia (Hernández *et al.*, 2008) se ha observado que el estudiante con baja motivación por el aprendizaje utiliza unas estrategias pobres para el mismo, como es el estudiar el día anterior al examen, mientras que el alumnado que es capaz de emplear buenas estrategias de aprendizaje obtiene un buen rendimiento, aunque ello no conlleve un nivel elevado de motivación. A este grupo pertenecen los alumnos/as que desean sobresalir del resto con la única intención de mejorar su nivel de autoestima, no para competir con sus propias limitaciones, por lo que en ocasiones les puede llevar a la obtención de bajos resultados académicos.

De acuerdo con Escaño y Gil (2008), los bajos resultados obtenidos en relación al rendimiento académico se identifican especialmente con aquellos alumnos/as desmotivados, poco voluntariosos; mientras que el alumnado motivado se relaciona con el alumno/a competente. Esto lo vemos reflejado mediante el coeficiente de correlación de Pearson, el cual nos muestra entre estas dos variables una correlación positiva ($r= 0,116$; $p < 0,05$), lo cual significa que la relación entre ambas es directa, por lo que cuando una aumenta la otra o, por el contrario, cuando disminuya una disminuirá la otra.

Como ya hemos afirmado, y coincidiendo con Kaczynka (1986), en el rendimiento intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad, así como variables motivacionales, cuya relación con el rendimiento no es siempre lineal, sino que depende de factores como son el sexo, la aptitud del educando, los intereses del mismo, etc.

Respecto a estos datos, Reyno (2009) señala que, tal y como se verifica en la base de datos del informe PISA internacional (OCDE, 2001), existe un acoplamiento estadísticamente significativo entre el rendimiento del alumnado y el concepto individual que cada sujeto posee sobre su propio talento. En él podemos encontrar una clara asociación entre el rendimiento del sujeto y su interés demostrado.

Por otro lado, el autor nos hace una comparación entre países y afirma que en aquellos en los que se dan niveles de exigencia altos, los resultados son mejores y las apreciaciones autocríticas del alumnado se muestran más pronunciadas, sin importar el contexto causal del que se trate. Nos explica que el núcleo teórico de la argumentación, basada en la motivación psicológica, consiste en la hipótesis de que en las sociedades postmodernas, el aprendizaje escolar enfrenta una creciente competencia de otras actividades que suelen ser más placenteras, de tal modo que

resulta cada vez más complicado encontrar una motivación para el rendimiento. Esta es la causa por la que explica el hecho de que en los países que presentan una proporción comparativamente alta de valores postmodernos, los rendimientos resulten peores.

Su correlación con la motivación resulta también significativa, con un valor de 0.40, con la que nos explica que las informaciones personales del alumnado implican un nivel de motivación alto, lo cual puede ser indicio de que algunos de ellos/ellas no cuenten con niveles elevados de exigencia en rendimiento y que cuanto más “postmodernos” sean dichas exigencias, tanto menor resultará el nivel de rendimiento medio. Ello puede también ser indicio, tal y como nos muestra Reyno (2009) de la influencia fundamental que los condicionamientos sociales y culturales ejercen sobre la calidad de los sistemas educativos.

Además, la opinión que los sujetos tengan de su competencia es fundamental para la obtención de un buen rendimiento académico (Ballif, 1977). Si comparamos las medias obtenidas en cada una de las variables de estudio en relación al género, obtenemos que cada uno de los sujetos que presenta una motivación media alta presenta a su vez una alta capacidad de trabajo y rendimiento, y el que presenta una media más baja en motivación presenta también una media baja en su capacidad de trabajo y rendimiento. Las medias que han presentado el grupo de sujetos en cada una de las variables han sido:

- **MOTIVACIÓN INTRÍNSECA:** sexo femenino: $M= 7,0$; $DT= 1,902$ y sexo masculino: $M= 6,667$; $DT= 1,426$.
- **CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO:** sexo femenino: $M= 7,714$; $DT= 2,217$ y sexo masculino: $M= 5,727$; $DT= 2,313$.

En la segunda variable se dan además diferencias significativas entre ambos sexos.

Por su parte, Muñoz y Teódulo (2010), afirman que las características de los estudiantes predeterminan sus logros educativos y, con la realización de su estudio, subrayan la necesidad de realizar numerosos esfuerzos de investigación que permitan conocer más adecuadamente los mecanismos por los cuales esta variable interviene con ese nivel de influencia. Es por ello por lo que afirman que dichos esfuerzos de investigación deberán tratar de descubrir si efectivamente existe la posibilidad de introducir en el sistema escolar innovaciones pedagógicas y organizativas capaces de producir efectos relevantes en el aprendizaje de los estudiantes y, por consiguiente, en su destino profesional.

Como venimos diciendo, y de acuerdo con Escaño y Gil (2008), la falta de motivación y esfuerzo de los alumnos/as resulta ser una variable importante de los resultados escolares, así como de numerosos problemas de los centros educativos en su conjunto.

Estos autores confirman los resultados obtenidos y afirman lo siguiente: *“La motivación y el esfuerzo están íntimamente relacionados. La motivación hace que se produzca el esfuerzo y el esfuerzo efectivo consigue buenos resultados, los cuales, a su vez, alimentan la motivación. Es por ello por lo que en la realización del trabajo escolar debemos considerar estos aspectos ya que el uno influye notablemente en el otro”* (Escaño y Gil, 2008, pp.27).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que, a nivel general, la mayoría de los alumnos/as con los que se trabajó estaban motivados intrínsecamente (68,4% de la muestra).

En cuanto al nivel de motivación intrínseca presente en función del género, hemos encontrado una motivación ligeramente superior en las niñas que en los niños, dándose en el 72,74% de ellas frente al 61,56% de ellos, aunque no hemos encontrado diferencias significativas entre ambos.

En lo que respecta al tema de la capacidad de trabajo y el rendimiento académico, hemos encontrado que el 44,18% de la muestra presenta altas capacidades del mismo, existiendo diferencias significativas en función del género, ya que estas capacidades se hacen visibles en el 62,73% de las niñas frente al 37,27% de los niños, por lo que es el género femenino el que mayores niveles de capacidad de trabajo y rendimiento posee.

Por otro lado, analizando las dos variables mencionadas anteriormente y tras haber empleado la prueba de las correlaciones, hemos podido observar la existencia de una correlación directa entre ambas, lo cual significa que cuando aumenta una variable aumenta también la otra o, por el contrario, cuando disminuye una disminuye también la otra.

Esto lo deducimos porque los valores de la correlación de Pearson nos dan como resultado un nivel de significación menor de 0,05 y una correlación positiva.

Esto muestra que sí existe relación entre el nivel de motivación intrínseca que posee un sujeto con la capacidad de trabajo y rendimiento que será capaz de desarrollar el mismo, dando lugar a la existencia de mayor nivel de motivación intrínseca

a mayor capacidad de trabajo y rendimiento y la existencia de un nivel más bajo de motivación intrínseca, un nivel también más bajo en la capacidad de trabajo y rendimiento académico.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir diciendo que se ha cumplido nuestra hipótesis inicial, ya que hemos obtenido una relación directa entre ambas variables.

REFERENCIAS

- Abarca, S. (2001). *Psicología de la motivación*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1992-a). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1992-b). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1992-c). Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención* (pp. 17-48). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1992-d). Motivación, estilos atributivos y expectativas de control: Validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención* (pp. 177-201). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1992-e). Motivación e interacción en el aula. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 303-330). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1992-f). Evaluación de la motivación. En R. Fernández-Ballesteros, *Introducción a la evaluación psicológica. II* (pp. 157-203). Madrid: Pirámide.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- Alonso Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores 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.

La motivación y su relación en el rendimiento académico. Mónica Ramos Ferre

- Alonso Tapia, J. e IRURETA, L.A. (1995). *Students' and teachers' motivational profiles affecting students learning: A cross-cultural study*. Fifth European Conference of Research on Learning and Instruction. Nimega: Holanda.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez Ferrer, J. (1992). El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 53-91). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez García, J.C. (1992). Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 93-133). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Barcelona: Laia.
- Atkinson, J.W. y Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Alonso, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos?* Madrid: Universidad Autónoma/Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.). (1984). *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.). (1985). *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.). (1989). *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. New York: Academic Press.

La motivación y su relación en el rendimiento académico. Mónica Ramos Ferre

- Amezcua, J. A. (2000). El autoconcepto y rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Ballester, L. y Nadal, A. (2005). Evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. En *Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?* XI Congreso de Formación del Profesorado. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Ballif, B. L. (1977). A Multi-Dimensional Model of Motivation for Learning that Provides Diagnostic Profiles and Instructional Prescription. Ponencia presentada ante la American Educational Research Association, Nueva York, Abril.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control [Auto-eficacia: El ejercicio de control]*. New York: W. H. Freeman.
- Battle, J. (1981). Enhancing self-esteem: A new challenge to teachers. *Academic Therapy*. Vol 16 (5) May 1981, 541-550.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1990). El nivel educativo sube. Madrid: Morata.
- Beane, J. A. (1986). The Self-Enhancing Middle-Grade School. *The School Counselor*, 64, 189-195.
- Beane, J. A., Lipka, R. P. (1980). Self-concept and self-esteem: A construct differentiation. *Child Study Journal*. Vol 10 (1), 1-6.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Boekaerts, M. (1997). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377-404.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1989). Tutoría con adolescentes. Madrid: S. Pío X.

- Cameron, J. y Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Cameron, J. y Pierce, W.D. (1996). The debate about rewards and intrinsic motivation: Protests and accusations do not alter the results. *Review of Educational Research*, 66, 39- 52.
- Canfield, J. T. (1990). Improving Students Self-Esteem. *Educational Leadership*, 48-50.
- Canfield, J. T. y Wells, H. C. (1975). Self-Concept: A Critical Dimension in Teaching and Learning. En D.A. Read y S. Simon (Eds.), *Humanistic Education Sourcebook*, pp. 460-468.
- Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar. Madrid: Información Comercial Española.
- Castelló, M. y Monereo, C. (2009). Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de las estrategias de aprendizaje. *Ensayos y Experiencias*, 6, 3, 78-92.
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España.
- Chapman A. (2007). Maslow's Hierarchy of Needs. Documento en línea: www.businessballs.com/maslow.htm
- Coopersmith, S. y Feldman, R. (1974). Fostering a Positive Self-Concept and High Self-Esteem in the Classroom. En R. Coop y K. White (Eds.), *Psychological Concepts in the Classroom*. New York: Harper and Row [Trad. Cast.: *Aportaciones de la Psicología a la Educación*]. Madrid: Anaya (1980).
- Clark A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Editorial Debate.
- Clemes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Editorial Debate.

- Comisión Europea (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training, 2010/2011*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf.
- Condry, J. y Chambers, J. (1978). Intrinsic motivation and the process of learning. En M.R. Lepper y D. Greene (Eds.), *The hidden cost of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 61-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Contreras, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. En R. Rodríguez, J. Hernández, S. Hernández (Coords.), *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado* (pp. 129-152). Oviedo: ICE. Universidad de Oviedo.
- Corral de Zurita, N. y Leite, A. E. (2002). Metas académicas y rasgos cognitivo-motivacionales de estudiantes universitarios. En *Ciencia y técnica*. D- 004.
- Covington, M.V. (1983). Motivated cognitions. En S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Stevenson (Eds.), *Learning motivation in the classroom* (pp. 139-164). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Covington, M.V. (1984). The motive of self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation* (pp. 77-113). Orlando, Florida: Academic Press.
- Covington, M.V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure". En J.W. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills, vol. 1: Relating Instruction to Research* (pp. 389-416). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and schoolreform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción castellana (2000): *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza.]
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Covington, M.V. y Beery, R. (1976). *Self-worth and social learning*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979-a). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979-b). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979-c). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 688-700.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1984-a). The trouble with pitfalls: A reply to Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1199-1213.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1984-b). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- Covington, M.V., Spratt, M. y Omelich, C. (1980). Is effort enough, or does diligence count too? Student and teacher reactions to effort stability in failure. *Journal of Educational Psychology*, 72, 717-721.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Nueva York: Irvington.
- De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation* (pp. 275-310). Orlando, Florida: Academic Press.
- De Miguel, M. (2004). Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Conferencia dictada en el *Curso de Formación Inicial para Profesores Universitarios*, Universidad de Oviedo. Inédito.
- De la Herrán Gascón, A. (1999). Didáctica de la motivación. *Suplemento Pedagógico Acade*, (25), 10-13, y (26), 6-9. Madrid, España. Consultado de: <http://www.pangea.org/peremarques/dioe/DIDÁCTICA%20DE%20LA%20MOTIVACIÓN.pdf>

- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E.L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (1999-a). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E.L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (1999-b). The undermining effect is a reality after all—Extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gringas (1999). *Psychological Bulletin*, 125, 692-700.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 13 (pp. 39-80). Nueva York: Academic Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R.A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation 1990*, vol. 38 (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). Nueva York: Plenum.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Díaz, J. (2002). *Hacia un Nuevo Paradigma Pedagógico*. Lima: San Marcos.
- Douglas, M. (1995). *Desarrolla tu autoestima*. Madrid: Iberonet.
- Dweck, C.S. y Elliot, E.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.
- Eccles, J., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J.T. Spence

(Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.

- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eisenberger, R. y Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality of myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Eisenberger, R., Pierce, W.D. y Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation—Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125, 677-691.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goal. *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.
- Elton, L. (1996). Strategies to enhance student motivation: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 21(1), 57-68.
- Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (2008). Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo. Barcelona: Horsori.
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y. y Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, 272-281.
- Ford, M.E. (1992). *Human motivation: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- Fleming, J. S. y Courtney, B. E. (1984). The Dimensionality of Self-Esteem: II: Hierarchical Facet Model for Revised Measurement Scalet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (2), 404-421.

La motivación y su relación en el rendimiento académico. Mónica Ramos Ferre

- 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.
- Gama, A. M. y Elexpuru, I. (1999). El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado. Barcelona: Edebé.
- Gallagher, J. J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195.
- García, A. E. (2008). *Motivación individual*. Consultado de: <http://grupos.emagister.com/documento/administracionmotivacionyorganizacion/1048-38669>
- García, M. V., Alvarado, J. M. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12 (2), 248-252.
- García, N., Cermeño, F. y Fernández, M. T. (1991). La tutoría en las enseñanzas medias. Madrid: Publicaciones ICCE.
- García, M.S., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González- Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González-Cabanach, R. y Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- García, N., Cermeño, F. y Fernández, M. T. (1991). La tutoría en las enseñanzas medias. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Gecas, V. (1982). The Self Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Ghazarian, S. R., y Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 23-35.
- Gil, R. (1997). Manual para tutorías y departamentos de orientación. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Gómez, L. C., Moncayo, J. y Fuentes, G. (2009). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes. Cuba: Centro Universitario José Martí Pérez.
- Gonzáles, A. (2005). Motivación Académica. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gonzáles, L. (2001). Satisfacción y Motivación en el Trabajo. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P. Cabanach, R.G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psichotema*, 12 (4), 548-556.
- Green, R. (2004). *Evaluación formativa: algunas ideas prácticas*. Ponencia presentada en las Jornadas de Innovación Universitaria. El reto de la Convergencia Europea. Universidad Europea de Madrid, Villaviciosa de Odón.
- Gutiérrez, S. y Silviana, G. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. Guadalajara: RIDE.
- Haeusler, P. y Milicic, N. (1996). Confiar en uno mismo. Programa de autoestima. Madrid: CEPE.
- Hamachek, D. E. (1981). Encuentros con el yo. México: Interamericana.
- Hampton, D., Summer, C., y Webber, R. (1989). *Manual de desarrollo de recursos humanos*. México: Trillas.
- Heckhausen, H. (1982). The development of achievement motivation. Hartup (Ed.), *Review of child development research*, vol. 6 (pp. 600-668). Chicago: University of Chicago Press.
- Helmke, A. y Van Aken, M. A. (1995). The casual ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Hernández Pina, F., García, M.P. y Maquilón, J.J. (2000). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios en función de su titulación. Madrid:

La motivación y su relación en el rendimiento académico. Mónica Ramos Ferre

Actas de XII Congreso Nacional e Iberoamericano de pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el camino.

- Hernández Pina, F. (2001). La Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Superior. *Revista de investigación educativa*, 19 (2), 465-489.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 271-301.
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2008). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Pina, F., Maquilón-Sánchez, J.J. y Hernández-Cantero, M.C. (2009). Los enfoques de aprendizaje en Estudiantes de Educación Primaria: Propuestas del Cuestionario C.E.A.P.S. Huelva: Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE).
- Hernández Pina, F. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones desde la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 3, 17-25.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, N° 37/2. España. Consultado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Huertas, J.A. y Rodríguez Moneo, M. (1997). El control consciente de la motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos. En J. A. Huertas, *Motivación. Querer aprender* (pp. 159-196). Buenos Aires: Aique.
- Huges, H. M. (1984). Measures of Self-Concept and Self-Esteem for Children Ages 3-12 Years: A Review and Recommendations. *Clinical Psychology Review*, 4, 657-692.
- Jagacinski, C.M. (1992). The effects of task involvement and ego involvement on achievement-related cognitions and behaviors. En D.H. Schunk y J.L. Meece

(Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 307-326). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kaczynka, M. (1986). *El Rendimiento Escolar y la Inteligencia*. Buenos aires: Paidós.
- Kernaleguen, A. y Conrad, S. G. (1980). Analysis of Five Measures of Self-Concept. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 855-861.
- Koestner, R. y McCLELLAND, D.C. (1992). The affiliation motive. En Ch. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 205-210). Nueva York: Cambridge University Press.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (1996). By all available means: Cameron and Pierce's defense of extrinsic motivators. *Review of Educational Research*, 66, 1-4.
- Kozeki, B. (1985). Motives and motivational style in education. En N. J. Entwistle. (Ed.), *New directions in educational psychology, vol. 1. Learning and teaching* (pp. 189-199). Philadelphia: Falmer Press.
- Kuhl, J. (1994-a). A theory of action and state orientations. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 9- 46). Seattle: Hogrefe and Huber.
- Kuhl, J. (1994-b). 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* (pp. 47-59). Seattle: Hogrefe and Huber.
- Lhtinen, E., Vauras, M., Salonen, P. Olkinuora, E. y Kinnunen, R. (1995). Long-Term development of learning activity: Motivational, cognitive and social Interaction. *Educational Psychologist*, 30, 21-35.
- Lepper, M.R., Greene, D. y Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the 'over justification' hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lepper, M.R., Henderlong, J. y Gingras, I. (1999). Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation—Uses and abuses of meta-analysis:

Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125, 669-676.

- Lepper, M.R., Keavney, M. y Drake, M. (1996). Intrinsic motivation and extrinsic rewards: A commentary on Cameron and Pierce's metanalysis. *Review of Educational Research*, 66(1), 5-32.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE, 24-12-02), de Calidad de la Educación.
- Locke, E.A. (1966). The relationship of intentions to level of performance. *Journal of Applied Psychology*, 50, 60-66.
- Locke, E.A. (1969). Purpose without consciousness: A contradiction. *Psychological Reports*, 25, 991-1009.
- Machargo, J. (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica. Madrid: Escuela Español.
- Maehr, M.L. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels; Why Sarah never did. En S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 179-210). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation* (pp. 179-210). Orlando, Florida: Academic Press.
- Manzano, M. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua. Granada: Universidad de Granada.
- Maquillón, J.J. (2010). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Murcia: EDITUM.
- Maquillón, J.J. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. REIFOP, 14 (1), 81-100. (Enlace web: <http://www.aufop.com>).

- Maquilón, J.J. y Hernández, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27, 1, 126-134.
- Martín, M. E., Bueno, J. A., y Ramírez, M. C. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Martínez-Segura, M.J., García-Sanz, M.P. y García-Sánchez, F.A. (2010). La formación en Evaluación Educativa del profesorado de Atención a la Diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 3, 141-154.
- Markus, H. (1983). Self-knowlesge. An expanded view. *Journal of Personality*, 51, 542-565.
- Markus, H., Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marreno Hernández, H. y Orlando Espino, M. (1988). Evaluación comparativa del poder predictor de las aptitudes sobre notas escolares y pruebas objetivas. *Revista de Educación*, 287, 97- 112.
- Martí Castro, Isabel (2003). *Diccionario Enciclopédico de Educación*. Barcelona: Edit. Ceac.
- Martínez, M. C. (1998). *Orientación escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Londres: Scott, Foresman and Company.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. y Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- McGraw, K. O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. En M.R. Lepper y D. Greene (Eds.), *The hidden cost of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*, (pp. 33-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structure and pattern of adaptative learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W., Parker, J.W. y Barnes, J. (1984). Multidimensional adolescent self-concept: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. (1992-a). 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: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. (1992-b). Achievement motivation in high school. Contrasting theoretical models in the classroom. *Learning and Instruction*, 2, 43-57.
- Montero, L. y Tapia, J. (1996). Estrategias para entrenamiento motivacional. Aplicabilidad al ámbito de la deficiencia mental. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 29-48.
- Muñoz, C. y Teódulo, G. (2010). Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XL (2), 167-191.
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica. Universidad de Sevilla (2005). *Programa Golden5: Una intervención psicoeducativa*. Consultado de: <http://www.golden5.org/golden5/>
- Nicholls, J. G. (1984-a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance". *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984-b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, vol. 1. Student Motivation* (pp. 39-73). Orlando, Florida: Academic Press.
- Núñez, J.C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. *InfocopOnline*. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540.

- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González- Pumariega, S., y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de psicopedagogía*, 10-11 (7), 219-242.
- Núñez, J. C. y González Pienda, J. A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Okagaki, L., y Luster, T. (2005). Research on parental socialization of child outcomes: Current controversies and future directions. En L. Okagaki y T. Luster (Eds.), *Parenting: An Ecological Perspective* (pp. 275-296). Mahawah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Leary, K.D. y Drabman, R. (1971). Token reinforcement programs in the classroom: A review. *Psychological Bulletin*, 75, 379-398.
- Oñate, M. P., De la Rasilla, G., Fernández González, A. y Saiz, C. (2006). Panorámica del Autoconcepto y sus Implicaciones Educativas. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 79-89.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2001). Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD-Programme for International Students Assessment (PISA) (2000). París: OCDE.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Pereda, S., Menéndez, M. C., Mori, A., Méndez, J., Conesa P. J. y Núñez, A. (1990). Motivo de Logro, Locus de Control, OTF y Rendimiento Académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43 (2), 217-224.
- Pérez, J. F. G., Llobell, J. P. y Navarro, M.D. F. (2004). Tables off statistic with one degree of freedom in the numerator. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, volumen especial, 237-243.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology, *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in*

La motivación y su relación en el rendimiento académico. Mónica Ramos Ferre

Motivation and Self-regulatory Processes, vol. 7 (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

- Prieto, M. D. y Pérez, L. (1993). Programa para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación. Síntesis. Madrid.
- Purkey, W. W.; Raheim, A. y Cage, B.N. (1983). Self-Concept as Learner: An Overlooked Part of Sel-Concept Theory. *Journal of Humanistic Education and Development*, 22(2), 52-57.
- Reyno, L. (2009). El valor informativo de los estudios internacionales comparados de rendimiento escolar: datos y primeros intentos de interpretación sobre la base del estudio PISA. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 25-44.
- Rice, F. P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Robledo, P., y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios emprícos. *Aula Abierta*, 37, 117-128.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Nuñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2004). Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and self regulation strategies. *Psicothema*, 16, 625- 631.
- Rogers, C. (1994). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and pecific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1), 141-156.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (1996). When paradigms clash: Comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 66, 33-38.

- 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, 68-78.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 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.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulation learning. Theory, Research and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C. y Dustin, E. R. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89, 5, 286- 293.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, J. C. (1976). Self Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407- 441.
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Smith, Ch. P. (1969). *Achievement relates motives in children*. Nueva York: Russel Sage Foundation.
- Suárez, N.; Fernández, E.; Cerezo; R.; Rodríguez, C.; Rosário, P. y Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1) 73-84.
- Tajfel H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel y W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.

La motivación y su relación en el rendimiento académico. Mónica Ramos Ferre

- Tang, S.H. y Hall, V.C. (1995). The overjustification effect: A meta-analysis. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 365-404.
- Tomás, J. M. y Oliver, A. (1998). Response format and method of estimation effects on confirmatory factor analysis. *Psicothema*, 10, 197-208.
- Trechera, J.L. (2000). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 2ª Edición, 2003.
- Trechera, J.L. (2003). *Trabajar en equipo: talento y talante*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 2ª Edición, 2004.
- Trechera, J.L. (2004). *Como gota de agua. La Psicología aplicada a las organizaciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Consultado de: <http://www.psicologiaonline.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Universidad de Sevilla. (2005). *Programa Golden5: Una intervención psicoeducativa*. Consultado de: <http://www.golden5.org/golden5/>
- Urdan, T.C. y Maehr, M.L. (1995). Beyond a two goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65 (3), 213-245.
- Urdan, T.C. y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn? *Educational Psychology Review*, 23(2), 115-138.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218. Obtenido de: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v7n2/v7n2a10.pdf>
- Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación: teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Valdés, C. (2005). *Motivación*. Consultado de: <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/lamotici.htm>
- Voli, F. (1997). *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.

- Vroom, V. (1964). *Work and motivation [Trabajo y motivación]*. New York: Wiley.
- Wentzel, K.R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, vol. 7* (pp. 185-212). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goals pursuits to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 173-182.
- Wentzel, K.R. (1995). *Teachers who care: Implications for student motivation and classroom behavior*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, QERI Fellows Program.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2001). *Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ANEXO I

CUESTIONARIO

MOTIVACIÓN EN EL AULA

INSTRUCCIONES:

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo/a y a tu forma de pensar.

Para cada frase existen dos alternativas. Elige la que consideres adecuada haciendo un círculo sobre ella.

SÉ SINCERO/A EN LAS RESPUESTAS E INTENTA NO DEJAR NINGUNA CUESTIÓN SIN CONTESTAR.

❖ Mi edad:

	Masculino	Femenino
1. Mi sexo es:		
2. Las tareas demasiado difíciles las aparto con gusto.	SI	NO
3. Estoy contento/a cuando hago trabajos difíciles sólo por hacerlos, aunque no obtenga ninguna recompensa.	SI	NO
4. Una vida sin estudiar sería maravillosa.	SI	NO
5. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	SI	NO
6. Estaría contento/a si no tuviese que venir a clase.	SI	NO
7. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros/as.	SI	NO
8. Estudiar duro y pasarlo bien hacen buena pareja.	SI	NO

9. Frecuentemente quiero hacer a la vez demasiado trabajo.	SI	NO
10. Me siento inquieto/a cuando no puedo venir a clase.	SI	NO
11. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	SI	NO
12. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	SI	NO
13. Cuando trabajo en grupo, frecuentemente hago más que el resto de compañeros/as.	SI	NO
14. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	SI	NO
15. Mis amigos/as dicen alguna vez que soy un vago/ una vaga.	SI	NO
16. Los demás piensan que yo trabajo demasiado.	SI	NO
17. Aunque no sé por qué, siempre estoy más ocupado/a que mis compañeros/as.	SI	NO
18. Prefiero hacer trabajos con cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	SI	NO
19. Estudio únicamente para aprobar.	SI	NO
20. Yo me calificaría a mí mismo/a como vago/a.	SI	NO
21. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que debería.	SI	NO
22. Soy una persona que trabaja demasiado.	SI	NO
23. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.	SI	NO
24. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	SI	NO
25. Si alguien viene a buscarme, lo más probable será que me encuentre estudiando.	SI	NO
26. No me importaría que me pagasen poco si el trabajo que hago me gusta.	SI	NO
27. Cuanto más difícil es una tarea, más me animo a hacerla.	SI	NO