

**MOTIVAR EN LA ADOLESCENCIA:
TEORIA, EVALUACION E INTERVENCION.**

Jesús Alonso Tapia

**Facultad de Psicología
Instituto de Ciencias de la Educación**

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

1992

PRIMERA PARTE

MOTIVACION Y ADOLESCENCIA

Capítulo 1

DETERMINANTES MOTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE EN LA ADOLESCENCIA

Jesús Alonso Tapia

INTRODUCCION

Un hecho que preocupa permanentemente a las autoridades educativas hasta el punto de promover periódicamente reformas del sistema educativo es el de evitar el elevado porcentaje de alumnos para quienes su paso por la escuela parece haberles servido de poco. Muchos de éstos al término de la E.G.B. pasan a formar parte del colectivo de adolescentes desescolarizados. Algunos de ellos pasan a cursar estudios de BUP, abandonando durante el primer curso o al término del mismo. Otros pasan a los centros de formación profesional, donde su desinterés por la mayoría de las materias se hace aún más patente. La característica más notable de todos ellos es la falta de interés por el estudio y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar, desinterés que parece venir determinado, entre otros factores, por la dificultad que han encontrado para comprender las explicaciones dadas por los profesores, la dificultad de comprender y aprender la información transmitida por los textos escolares, la elevada experiencia de fracaso y la ausencia de valor y significación de los objetivos de aprendizaje propuestos, causas que de algún modo se determinan recíprocamente. Por otra parte, los profesores se quejan con frecuencia del desinterés con que muchos de los alumnos que realizan los estudios de BUP hasta su terminación afrontan el aprendizaje de las enseñanzas curriculares.

Los hechos que acabamos de resumir sugieren muchas cuestiones, de entre las cuales hay dos que nos interesan de modo especial, a) cuáles son las raíces de esa falta de motivación por la actividad escolar que se pone de manifiesto en tantos adolescentes o, planteada de otro modo, qué diferencia a los adolescentes que afrontan con interés y dedicación el aprendizaje escolar de aquellos para quienes la actividad escolar resulta una carga de la que hay que liberarse, y b) qué se puede hacer para motivar a éstos últimos.

Para responder a estas cuestiones creemos que puede ser útil comenzar por describir las metas cuya consecución puede interesar a los alumnos a la hora de afrontar la actividad escolar. Como veremos, estas metas pueden ser de muy distintos tipos y su importancia como factor determinante del interés y el esfuerzo que el alumno pone en el aprendizaje escolar varía en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural del alumno. Las metas constituyen además el eje en torno al que giran las teorías e investigaciones que han

tratado de explicar la motivación por el aprendizaje escolar, por lo que presentación servirá de base para organizar el resto del trabajo.

TIPOS DE METAS

En un trabajo reciente (Alonso Tapia y Montero, 1990; Alonso Tapia, 1991) hemos descrito las metas que los alumnos persiguen y que determinan su modo de afrontar las actividades escolares. De acuerdo con las aportaciones de diferentes autores que se han ocupado de identificar, clasificar y describir estas metas (Atkinson y Feather, 1966; Smith, 1969; Heckhausen, 1972; Deci, 1975; deCharms, 1976; Dweck y Elliot, 1983; Maher, 1984; Nicholls, 1984; Kozeki, 1985), pueden agruparse en cinco categorías (tabla 1.1):

TABLA 1.1: METAS QUE ORIENTAN LA ACTIVIDAD ESCOLAR.	
METAS RELACIONADAS CON LA TAREA	• Incrementar la propia competencia (aprender). • Disfrutar con la realización de la tarea por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella.
METAS RELACIONADAS CON LA POSIBILIDAD DE ELEGIR	• Hacer la tarea porque uno mismo -y nadie más- la ha elegido.
METAS RELACIONADAS CON LA AUTOESTIMA	• Conseguir una evaluación positiva de la propia competencia. • Evitar una evaluación negativa de la propia competencia.
METAS SOCIALES	• Conseguir ser aceptado socialmente. • Evitar ser rechazado socialmente.
METAS EXTERNAS	• Conseguir cualquier cosa que pueda ser recompensante. • Evitar cualquier cosa que pueda ser aversiva.

A) Metas relacionadas con la tarea.

En esta categoría se incluyen dos tipos de metas que no siempre se han distinguido bien y a las que con frecuencia se hace referencia cuando se habla de "motivación intrínseca". No se trata de metas exclusivas de la actividad escolar, ya que pueden darse en relación con las actividades realizadas en otros contextos. Estas metas son:

a) Experimentar que se ha aprendido algo o que se va consiguiendo mejorar y consolidar destrezas previas, esto es, el deseo de incrementar la propia competencia. Se supone que cuando el sujeto aprende algo -nuevos conocimientos, nuevas destrezas-, se produce una respuesta emocional de carácter gratificante ligada a la percepción de competencia.

b) Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad, por lo que aquella tiene de novedoso y revelador sobre algún aspecto de la realidad o sobre uno mismo. Este tipo de meta, altamente gratificante, ha sido identificada por Csikszentmihalyi (1975) como clave de lo que él denomina "actividades autotéticas", esto es, actividades cuyo fin termina en ellas mismas.

B) Metas relacionadas con la libertad de elección.

De acuerdo con deCharms (1976), un factor que determina en gran medida la implicación de los alumnos en una tarea es la experiencia de que se está haciendo la tarea que se desea hacer; de que se hace algo no porque otro lo quiere, para su interés, sino porque uno lo ha elegido. Esto es, la experiencia de que la tarea es "mi tarea". La experiencia emocional que produce la percepción más o menos consciente de este hecho es gratificante, así como es aversiva la que produce el hecho de hacer algo obligado.

C) Metas relacionadas con el "yo".

A veces los alumnos han de realizar sus tareas de modo que alcancen un nivel de calidad preestablecido socialmente, nivel que con frecuencia corresponde al alcanzado por los demás compañeros. Esta situación hace que los sujetos busquen una de estas dos metas:

a) Experimentar que se es mejor que otros o, al menos, que no se es peor que los demás. Equivale, de acuerdo con Atkinson (1964) a, experimentar el orgullo que sigue al éxito, tanto en situaciones competitivas como no competitivas.

b) No experimentar que se es peor que otros. Equivale, paralelamente, a evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso.

Aunque las dos metas señaladas parezcan las dos caras de una misma moneda y, como hemos podido comprobar (Alonso Tapia, 1987; Montero, 1989), en parte lo son, no ocurre exactamente así, dado que son parcialmente independientes, independencia que, como veremos, se acentúa en la adolescencia. En cualquier caso, se trata de metas cuya consecución o no tiene importantes repercusiones sobre la autoestima y el autoconcepto.

D) Metas relacionadas con la valoración social.

Estrictamente hablando, las metas que se incluyen en esta categoría no son metas directamente relacionadas con el aprendizaje o el logro académico. Sin embargo, son muy importantes ya que tienen que ver con la experiencia emocional que deriva de la respuesta social a los propios logros o fracasos escolares. Se incluyen en esta categoría de metas a conseguir:

a) La experiencia de aprobación de los padres, profesores u otros adultos importantes para el alumno y la evitación de la experiencia opuesta de rechazo.

b) La experiencia de aprobación de los propios compañeros y la evitación de la correspondiente experiencia de rechazo.

La consecución de estas metas pueden ser un instigador importante de la motivación por conseguir los objetivos académicos, si bien cuando es la única fuente de motivación, éstos adquieren valor instrumental.

E) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.

Este tipo de metas -ganar dinero, conseguir premios, etc.-, con frecuencia se convierten en instigadores muy importantes del esfuerzo selectivo que el sujeto pone para conseguir diferentes logros en el contexto de su actividad académica.

La taxonomía de metas que acabamos de presentar no significa que sean excluyentes. De hecho, con frecuencia al afrontar una misma actividad escolar, el alumno persigue más de una de ellas. Otras veces, como veremos, el alumno tiene que elegir. En cualquier caso, las cuestiones que se nos plantean ahora son varias:

- Conocer qué metas son las que se persiguen de modo característico en la adolescencia.
- Conocer de qué modo las distintas metas influyen en el interés y esfuerzo con que los alumnos afrontan sus estudios.
- Conocer si son distintas las metas características de los alumnos más y menos motivados.
- Conocer que variables determinan que los alumnos persigan unas u otras metas.
- Conocer, como señala Kozeki (1985), qué tipo de equilibrio entre las distintas metas es el más adecuado para promover en los adolescentes el interés y esfuerzo necesarios para facilitar el aprendizaje y demás logros escolares.
- Conocer, en función de la respuesta a las cuestiones anteriores, qué pautas de actuación seguir para motivar a los adolescentes hacia el aprendizaje escolar.

Al intentar hallar la respuesta a estas cuestiones, sin embargo, nos hemos encontrado con que las investigaciones específicas al respecto son escasas, como parece que ocurre en general con todo lo relacionado con la personalidad de los adolescentes (Fierro, 1985).

De las investigaciones realizadas, la mayoría se ha centrado en determinar el papel que la motivación de logro desempeña en la predicción del éxito académico, de acuerdo con la concepción clásica de Atkinson (Atkinson y Feather, 1966). Pero ello ha supuesto tomar en consideración sólo dos de las metas anteriormente citadas, experimentar el orgullo que sigue al éxito y evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso.

No obstante, la teoría clásica de la motivación de logro ha sido objeto de diversas críticas y modificaciones que han supuesto la consideración de la importancia de algunas de las restantes metas mencionadas (Dweck y Elliot, 1983; Nicholls, 1984) así como de la

importancia motivacional de variables cognitivas tales como las atribuciones (Weiner, 1979, 1986) y la capacidad de autorregulación cognitiva (Kuhl, 1987), contexto en el que se han realizado algunos trabajos específicos en España con sujetos de edades comprendidas entre 12 y 18 años (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1986 y cap.2 de este volumen; Alonso Tapia, 1987 y cap. 5 de este volumen; Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990; Montero, 1989).

Por otra parte, otro grupo de investigaciones realizadas en parte con adolescentes se han centrado en torno a metas tales como la búsqueda de la experiencia de autodeterminación (deCharms, 1976, 1984; Palenzuela, 1987) y el papel que otros valores y motivos, no relacionados intrínsecamente con el aprendizaje- juegan en la determinación del grado en que los adolescentes y jóvenes se esfuerzan por conseguir los objetivos académicos y del nivel y tipo de profesión al que aspiran (Parsons y Goff, 1980).

Por último, las investigaciones realizadas en la Unión Soviética han buscado sobre todo determinar los motivos característicos a distintas edades, su origen, ampliación e influjo en la actividad del sujeto (Leontiev, 1965; Bozhovich, 1978; Savonko, 1978; Bochkariova, 1978). Desde la perspectiva de estos autores, cualquier actividad, incluidas aquellas que tienen como resultado inmediato el aprendizaje o la consecución de otros logros académicos, puede ser impulsada por distintos motivos. Por ello, estas investigaciones complementan de algún modo las realizadas por investigadores occidentales centradas en la evolución de motivos particulares como el de logro, de especial relevancia para el aprendizaje escolar, pero que no determinan la única fuente de incentivos capaces de impulsar la actividad escolar.

En consecuencia, aunque la información no es abundante, creemos que hay los datos suficientes como para que podamos intentar dar una respuesta a las cuestiones planteadas. Para ello vamos a exponer las distintas aportaciones a la comprensión de la relación entre la motivación y el aprendizaje escolar a partir de la teoría clásica de Atkinson y siguiendo después con las derivadas de las sucesivas modificaciones de la misma.

LA BUSQUEDA DEL EXITO Y EL MIEDO AL FRACASO

El primer enfoque desde el que se ha abordado el estudio de la motivación de logro corresponde a lo que se conoce como "teoría clásica de la motivación de logro", cuya formulación más estructurada se debe a Atkinson (Atkinson y Feather, 1966), y cuyos desarrollos más recientes se encuentran en Atkinson y Raynor (1974), Kuhl y Blankenship (1979), Gjesme (1981) y Arkes y Garske (1982). De acuerdo con esta teoría, los determinantes principales de la orientación de la conducta hacia el logro son tres, el motivo de logro, las expectativas de éxito y el grado de incentivo que supone conseguir el éxito en un momento dado.

Por lo que se refiere al primero de estos factores, el motivo de logro, se supone que procede el conflicto entre dos tendencias que surgen como resultado de las experiencias tempranas de socialización, el deseo de conseguir el éxito y el de evitar el fracaso, tendencias en las que las personas diferimos debido a nuestra capacidad para experimentar orgullo en el éxito y vergüenza o ansiedad tras el fracaso.

El segundo factor, las expectativas de éxito, traduce la estimación que el sujeto realiza de sus probabilidades de éxito en la tarea, estimación que a veces se manifiesta cuando el sujeto piensa o dice cosas como "es muy difícil para mí", "creo que puedo hacerlo", "esto lo hace cualquiera", etc.

Por último, el grado de incentivo que supone en un momento dado conseguir el éxito en una tarea se supone que deriva del grado de desafío que implica la misma, desafío que depende de su dificultad y que está en relación inversa con las probabilidades de éxito.

Los determinantes descritos interactúan de modos complejos, punto sobre el que no vamos a entrar. Distintos estudios han puesto de manifiesto la capacidad predictiva de la misma en relación con el rendimiento escolar en adolescentes y adultos (Atkinson y Raynor, 1974). No obstante, los resultados no han sido siempre congruentes, lo que ha dado lugar a diversas críticas, de las cuales sólo recogemos aquellas que nos interesan en relación con nuestro tema.

En primer lugar, es una teoría que restringe la visión de las metas que pueden influir en el esfuerzo que un sujeto pone en un momento determinado por conseguir un resultado, limitándolas a las metas relacionadas con el "yo".

En segundo lugar, a la hora de medir el deseo de éxito se confunden dos metas que son separables, aunque estén relacionadas, tal y como hemos podido comprobar en dos trabajos (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1986; Montero, 1989): el deseo de incrementar la propia competencia y el deseo de experimentar la consecución de un juicio positivo de competencia. Además, esta confusión lleva a enmascarar un hecho: la existencia de una relación "positiva" entre el deseo de conseguir un juicio positivo de competencia y el deseo de evitar el fracaso, al menos en los sujetos de edades comprendidas entre 12 y 15 años.

En tercer lugar, es una teoría que fracasa principalmente en la predicción del comportamiento de las mujeres, adolescentes y adultas (Parsons y Goff, 1980). Este hecho parece que se debe a una concepción errónea de los factores que confieren a una tarea su valor de incentivo, factores que Atkinson reduce al grado de desafío que supone la tarea, desafío que deriva de la percepción de su dificultad. Pero el incentivo que encierra el poder conseguir un resultado deriva de diversos factores que tienen que ver con distintas metas: su utilidad instrumental para satisfacer diferentes necesidades -logro, afiliación, poder, prestigio, etc.-, el grado en que supone hacer algo que "uno mismo elige" y que no le viene impuesto, el grado en

que puede proporcionar un refuerzo intrínseco por el tipo de aprendizaje o de experiencia que proporciona, etc. Esto es, el incentivo que supone conseguir un resultado depende de los valores o metas que persigue el sujeto, con los cuales considera que tal resultado se relaciona. Por ello no es extraño que debido a las diferentes pautas de socialización de hombres y mujeres, la teoría prediga mal el comportamiento de éstas. Como ha señalado Bakan (1966), el incentivo que puede suponer un logro en un momento dado puede depender no de su dificultad, sino del grado en que la actividad para conseguirlo -el que, por ejemplo, haya que realizarla sólo o en grupo- o su consecución misma contribuya o estorbe a la consecución de otros -la comunicación intergrupala, por ejemplo-.

En cuarto lugar, el esfuerzo que los sujetos consideran que ponen en la realización de las tareas no depende exclusivamente del motivo del logro. De hecho, en nuestros estudios con adolescentes aparece como factor independiente, separado de los distintos motivos (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1986; Montero, 1989).

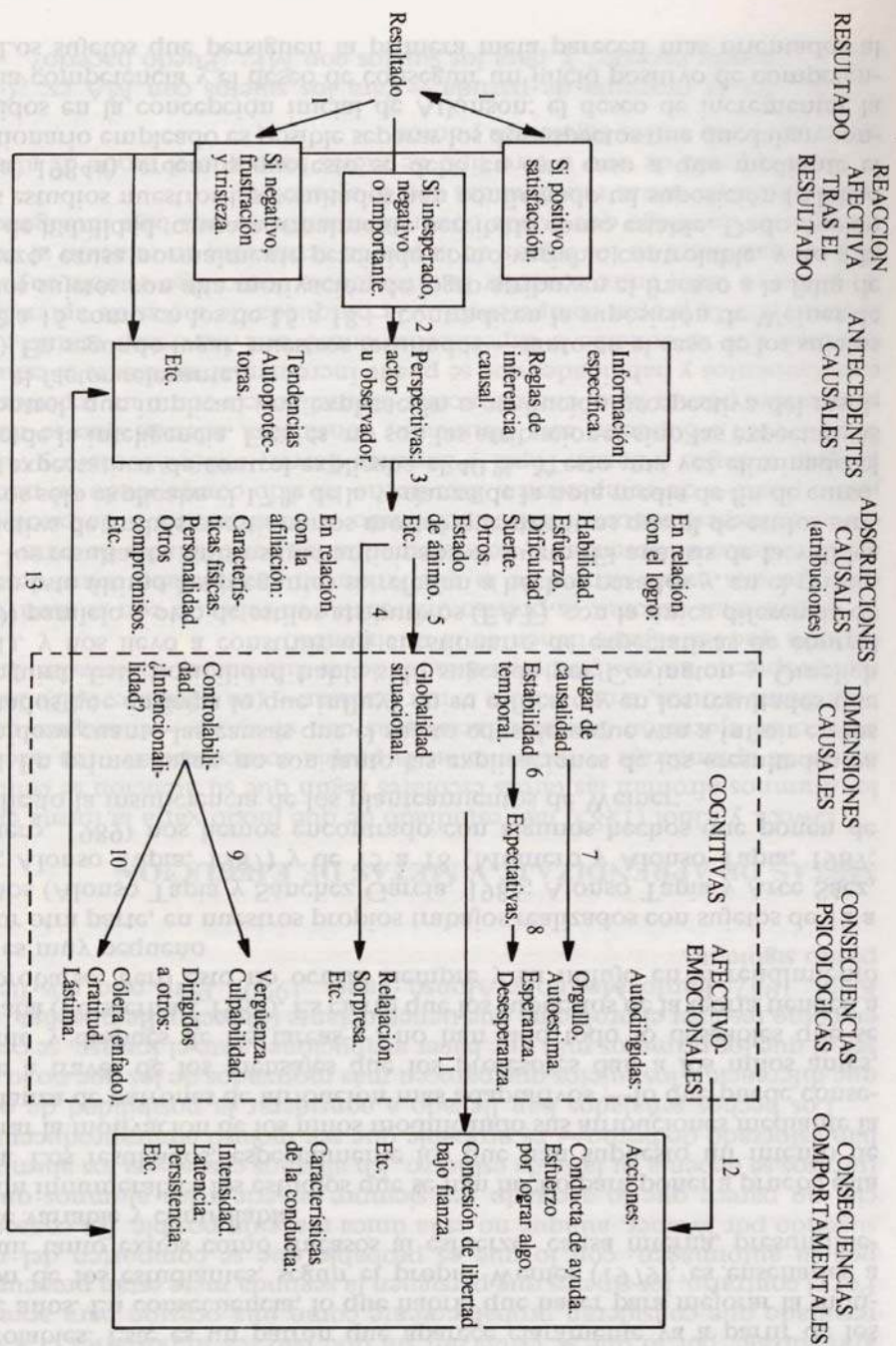
Por otra parte, esta teoría no nos proporciona sugerencia alguna sobre cómo intervenir para mejorar la motivación de los alumnos en general y de los adolescentes en particular, ya que no nos indica qué es lo que determina las diferencias existentes en la capacidad para experimentar el éxito o el fracaso, cómo determinan los sujetos en situaciones naturales sus posibilidades de triunfar o fracasar ni qué es lo que determina la estimación del grado de incentivo de la tarea. Esto ha llevado a los planteamientos teóricos que describimos a continuación.

ATRIBUCIONES Y MOTIVACION

Weiner (1974, 1979, 1986; Alonso Tapia y Mateos Sanz, 1986) ha formulado y depurado una teoría general de la motivación en la que las atribuciones o explicaciones que el sujeto se da a sí mismo de sus éxitos y fracasos o de la conducta de los demás desempeñan un papel central. Un esquema de la misma puede verse en la gráfica 1.1.

Como indican los números de la gráfica, de acuerdo con esta teoría, en la que la conducta se considera como un continuo de episodios dependientes unos de otros, el éxito y el fracaso dan lugar a respuestas emocionales positivas y negativas, respectivamente (1). Pero cuando las personas obtenemos resultados inesperados, negativos o de gran importancia para nosotros (2), tendemos a preguntarnos por las causas que los han determinado y a buscar respuesta a tales preguntas (Wong

Figura 1.1. Esquema elaborado por B. Weiner (1986): Teoría atribucional de la motivación y la emoción.



y Weiner, 1981; Alonso Tapia y pardo Merino, 1986). El alumno que esperaba aprobar y suspende, se pregunta a qué se ha debido. Lo mismo ocurre con el profesor que esperaba que un alumno sacase mejor nota de la que ha sacado. En ambos casos, las respuestas que cada uno puede darse son múltiples dependiendo del tipo de información a que se atiende y de las ideas que uno tenga sobre qué causas es probable que determinen los hechos a explicar (antecedentes causales). Habilidad, esfuerzo, suerte, dificultad de la tarea, fatiga, ayuda o no ayuda al profesor, etc., suelen ser las causas más frecuentes a las que se atribuyen éxitos y fracasos escolares (3).

Las atribuciones, sin embargo, no parecen influir por lo que tienen de específico en la motivación, sino (5) según ciertas propiedades o dimensiones causales. Así, las causas pueden ser internas, situadas en el sujeto -como la habilidad, el esfuerzo o la fatiga-, o externas, situadas fuera del sujeto - como la suerte o el profesor- (lugar de causalidad); pueden ser percibidas como estables o variables, como controlables o no controlables, y afectar a la conducta de manera global o específica. Cada una de estas propiedades tiene repercusiones diferentes sobre la conducta. La internalidad o externalidad (7) influye en las respuestas emocionales del sujeto ante el éxito o el fracaso (orgullo, autoestima o humillación); la mayor o menor estabilidad (6) influye en las expectativas y, a través de ellas, (8) en el sentimiento de esperanza o desesperanza, y la controlabilidad (9, 10) influye en las emociones (vergüenza, culpabilidad, cólera o gratitud). A su vez, emociones y expectativas influyen (11,12) en el mayor o menor esfuerzo que pone el sujeto para lograr sus objetivos o, si se trata de la conducta de otros, en el grado de ayuda que les prestamos.

De acuerdo con Peterson y Seligman (1987), y tal y como hemos podido comprobar en nuestros propios trabajos (Alonso Tapia y Sánchez García, 1986; Alonso Tapia, 1987; Montero y Alonso Tapia, 1987; Montero, 1989), el patrón de atribuciones más perjudicial en el que define lo que se considera como "indefensión". Los éxitos se atribuyen a causas externas, variables y no controlables. Este es un patrón que aparece claramente ya a partir de los 11-12 años. En consecuencia, lo que habría que hacer para mejorar la motivación de los estudiantes, según el propio Weiner (1979), es enseñarles a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo, causa interna, presumiblemente variable y controlable.

Son innumerables los estudios que se han hecho para poner a prueba esta teoría. Los resultados, especialmente los que han supuesto un intento de mejorar la motivación de los niños modificando sus atribuciones mediante la enseñanza de patrones de atribución más adaptativos -lo que puede conseguirse a través de los mensajes que los profesores dan a los niños antes, durante y después de las tareas- no han sido todo lo deseables que se esperaba (Försterling, 1985). Es cierto que los supuestos de la teoría tienden a comprobarse. Pero esto no ocurre siempre y su influjo en el rendimiento final es muy pequeño.

Por otra parte, en nuestros propios trabajos realizados con sujetos de 12 a 15 años (Alonso Tapia y Sánchez García, 1986; Alonso Tapia y Arce Sáez, 1986; Alonso Tapia, 1987) y de 15 a 18 (Montero y Alonso Tapia, 1987; Montero, 1989) nos hemos encontrado con algunos hechos que ponen de manifiesto la insuficiencia de los planteamientos de Weiner:

a) En primer lugar, no son tanto las explicaciones de los "resultados ya obtenidos" cuanto las causas que el sujeto considera que van a influir en los resultados que anticipa lo que influye en su esfuerzo y en los resultados que conseguirá. Esta posibilidad había sido sugerida por Covington y Omelich (1981), y nos llevó a construir un cuestionario de expectativas de control (ECO) paralelo a otro de estilos atributivos (EAT), con la única diferencia de que en éste último las preguntas se referían a hechos pasados y, en el primero, a los resultados futuros que anticipaba el sujeto. El análisis de la validez predictiva de ambos cuestionarios mostró que mientras que el de estilos atributivos sólo explicaba el 17% de la varianza de la nota media de fin de curso, el de expectativas de control explicaba el 40%. Y esto una vez eliminado el efecto de la inteligencia. Esto es, no son las atribuciones sino las expectativas de control, que implican una explicación o atribución prospectiva del resultado, el factor relevante.

b) En segundo lugar, nuestros resultados -tanto en el caso de los sujetos de 12 a 15 como en los de 15 a 18- contradicen la suposición de Weiner de que los sujetos con alta motivación de logro atribuyen el fracaso a la falta de esfuerzo, causa normalmente percibida como variable controlable, y no a la falta de habilidad, causa normalmente percibida como estable. Dado que en otros estudios nuestros los resultados han confirmado tal suposición (Alonso Tapia, 1984a), Creemos que esto se debe en este caso a que mediante el cuestionario empleado es posible separar los dos aspectos que quedaban confundidos en la concepción inicial de Atkinson, el deseo de incrementar la propia competencia y el deseo de conseguir un juicio positivo de competencia. Los sujetos que persiguen la primera meta parecen más orientados al aprendizaje, por lo que se esfuerzan sin que parezca importarles el fracaso, resultado que consideran probablemente como una ocasión para aprender. Por el contrario, los sujetos que persiguen la segunda meta están preocupados por su autoimagen, con lo que es probable que se comporten de modo sugerido por Weiner, aunque no es la única reacción posible. En consecuencia, no parece que lo acertado sea siempre sugerir a los alumnos que sus fracasos se deben a su falta de esfuerzo. En algunos casos -si los alumnos se han esforzado de hecho- es probable que sea incluso contraproducente.

Los hechos señalados han llevado a considerar la posibilidad de que lo que diferencia a los sujetos que parecen más motivados de los que no lo están sea el que los primeros más que hacer atribuciones ante el fracaso, se centren en cómo resolver el problema que tienen delante (Dweck y Bempechat, 1983; Kuhl, 1987; Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990). Pero esto nos lleva al punto siguiente.

METAS DE APRENDIZAJE Y METAS DE EJECUCION

Dweck y Elliot (1983) han estudiado de qué modo varía la forma en que los alumnos afrontan las tareas escolares según que su atención se centre en metas de aprendizaje - incrementar la propia competencia- (en adelante, MA) o de ejecución (metas relacionadas con el "yo") -conseguir quedar bien frente a otros, tener éxito, o evitar fracasar- (en adelante, ME). Incluso han propuesto un posible determinante de las diferencias observadas: la concepción que los sujetos tienen de la inteligencia.

Según estas autoras, es preciso diferenciar en relación con la motivación de logro dos metas dentro de lo que Atkinson consideraba como deseo de éxito, el deseo de aprender -de incrementar las posibilidades de éxito- y el deseo de experimentar el éxito recibiendo -de sí mismo o de otros- un juicio positivo de competencia. Este hecho ha sido comprobado en nuestros propios trabajos (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1986; Montero y Alonso Tapia, 1987). Supuesta esta distinción, consideran además que se da una asociación, por un lado, entre concebir la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que se puede incrementar mediante el esfuerzo, esfuerzo que se concibe o experimenta como una inversión rentable para incrementar la propia competencia, y la búsqueda de metas de aprendizaje. Y, por otro lado, entre concebir la inteligencia como algo estable cuya calidad se manifiesta en los logros de la propia actuación, en relación la cual el esfuerzo es un riesgo que puede poner de manifiesto una baja inteligencia, y la búsqueda de metas relacionadas con la ejecución.

La búsqueda de uno u otro tipo de metas hace que el modo de afrontar las tareas varíe en los siguientes puntos:

- 1)En la pregunta de partida.- Para los sujetos con MA es: ¿Cómo puedo hacerlo? Y para los sujetos con ME: ¿Puedo hacerlo?.
- 2)En lo que constituye el foco de atención.- Para los sujetos con MA es el proceso mediante el que van realizando la tarea, mientras que para los sujetos con ME son los resultados.
- 3)En la interpretación que se da a los errores.- Para los sujetos con MA constituyen algo natural y de lo que se puede aprender, mientras que para los sujetos con ME constituyen fracasos.
- 4)En cómo se percibe la incertidumbre relativa a los resultados.- Los sujetos con MA tienden a percibirla como un reto, mientras que los sujetos con ME tienden a percibirla como una amenaza.
- 5)En las tareas preferidas.- Los primeros (MA) prefieren aquellas en las que pueden aprender, mientras que los segundos (ME) prefieren aquellas en las que pueden lucirse.
- 6)En el tipo de información que se busca.- Los sujetos con MA buscan información precisa sobre lo que saben y no saben para poder mejorar la propia habilidad, mientras que los

sujetos con ME buscan información de carácter adulador, esto es, el éxito que les diga lo listos que son.

- 7) En los tipos de estándares mediante los que evalúan la propia actuación.- En el caso de los primeros (MA) son personales, flexibles y su consecución se considera a largo plazo, mientras que en el caso de los sujetos con ME son normativos, inmediatos y rígidos.
- 8) En lo que constituye el origen de sus expectativas.- Los sujetos con MA se apoyan en el esfuerzo que están dispuestos a realizar, mientras que los sujetos con ME se basan en la percepción de su competencia actual.
- 9) En cómo se valora preferentemente al profesor.- En el primer caso (MA) se le considera como fuente de orientación y ayuda; en el segundo, como juez sancionador.
- 10) En el origen del carácter reforzante de la meta.- Es intrínseco a la realización de la tarea - experiencia del incremento de la propia competencia- en los sujetos con MA, y extrínseco a la misma -reconocimiento de mi valía por otros- en los sujetos con ME.

Como puede verse, el planteamiento de Dweck y Elliot integra y corrige los planteamientos de Atkinson y Weiner. Además, en la medida en que se fija en el proceso de pensamientos y emociones que acompaña a la realización de la tarea, proporciona sugerencias específicas sobre cómo actuar para mejorar la motivación de los alumnos. Sería preciso orientarles hacia la consecución de metas de aprendizaje mediante los mensajes dados antes, durante y después de la realización de las distintas tareas.

A partir de nuestros propios estudios realizados con adolescentes de 11 a 18 años (Alonso Tapia, 1987; Montero, 1989; Pardo Merino, 1989) hemos comprobado no sólo que es preciso distinguir las metas señaladas a la hora de predecir los resultados académicos, sino también, que según busquen preferentemente uno u otro tipo de metas, los alumnos difieren en las atribuciones o justificaciones que tienden a dar a los logros que consiguen y en las expectativas que tienen de poder controlar la consecución de las metas académicas en línea con las sugerencias de Dweck y Elliot (Alonso Tapia, 1987; Montero y Alonso Tapia, 1987). Por ejemplo, los sujetos con MA tienden a atribuir los éxitos a causas internas -competencia y esfuerzo-, mientras que los sujetos con ME tienden a hacerlo a causas externas. A su vez, éstos no se consideran capaces de controlar la consecución de las metas que persiguen, mientras que los primeros sí.

Como consecuencia de las diferencias señaladas, el aprendizaje y el rendimiento difieren, siendo mejor y con menos costos en los sujetos con MA que en los sujetos con ME, hecho que también hemos comprobado en nuestros propios estudios (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990).

Por consiguiente, lo que parece necesario -como ya hemos señalado- es orientar a los estudiantes hacia metas de aprendizaje y no hacia metas de ejecución. Esto supone no tanto

enseñarles a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo, cuanto ayudarles a comprender que aunque puedan deberse a la falta de habilidad en un momento dado, esta es más un estado modificable por esfuerzos estratégicamente realizados que un rasgo estable.

La eficacia de orientar la intervención en esta línea ha quedado de manifiesto en un trabajo de Pardo Merino (1989, y cap. 11 en este volumen). En este estudio se asignaron los sujetos a una de las tres condiciones siguientes: entrenamiento orientado a la acción, entrenamiento atribucional y ningún entrenamiento. En la primera condición, las instrucciones dadas a los sujetos antes de la tarea, los mensajes dados durante la misma con ocasión de las dificultades afrontadas por los sujetos, y los dados una vez concluida se orientaban a crear en los sujetos la idea de que la capacidad no es algo estable sino modificable por el esfuerzo, a centrar la atención en el aprendizaje y no en la ejecución, a evitar las atribuciones y favorecer el desarrollo de patrones de pensamiento encaminados a la búsqueda de solución del problema, y a fijarse más en el proceso seguido -tanto en el caso de éxito como de fracaso- que en el resultado. Por otra parte, en el segundo grupo, todo el conjunto de mensajes mencionados se orientaba hacia la ejecución, si bien se procuraba que las atribuciones realizadas por el sujeto fuesen en la línea sugerida por Weiner. Los resultados pusieron de manifiesto que todos los sujetos se beneficiaban del entrenamiento recibido, pero los sujetos del primer grupo superaron ampliamente a los segundos, generalizándose el entrenamiento recibido a tareas distintas de aquellas con las que había tenido lugar.

Sin embargo, hay un hecho que es preciso tener en cuenta. En uno de los estudios descritos en el mismo trabajo nos encontramos con que si bien era posible modificar los patrones de pensamiento de los alumnos orientándoles hacia metas de aprendizaje, el efecto del entrenamiento desaparecerá si, a pesar de todo, los fracasos se seguían produciendo en grado considerable. Esto hace pensar que a veces lo que ocurre no es que los alumnos no aprendan por no estar motivados, sino que no están motivados por que no aprenden, y que probablemente esto se debe a la existencia de una autorregulación inadecuada del proceso de aprendizaje. Este, de hecho, parece ser el planteamiento de Kuhl (1987) que exponemos a continuación.

MOTIVACION Y CAPACIDAD DE AUTORREGULACION

Dweck y Bempechat (1983) han puesto de manifiesto que según que la meta que se persiga sea aprender o quedar bien, se dan diferencias en la forma de pensar y actuar mientras se está intentando resolver una tarea, especialmente ante el fracaso. En esta situación, los sujetos que buscan aprender se preguntan cómo pueden resolverlo, repasan lo que han hecho, buscan información adicional, etc., mientras que los que buscan quedar bien -ante sí o ante otros- piensan que no van a resolverlo, que es muy difícil, etc. y tienden a abandonar antes de

la tarea. Estas autoras, además, en línea con la teoría de Dweck y Elliot (1983), consideran que el tipo de meta que se persigue depende de la concepción que se tenga de la inteligencia como algo estable o modificable, como hemos expuesto anteriormente. En consecuencia, una creencia sería responsable de la preferencia por un tipo de meta, preferencia que, a su vez, daría lugar a los diferentes procesos observados. Los factores motivacionales, en consecuencia, estarían determinando el grado de aprendizaje.

Sin rechazar en principio que tal planteamiento pueda ser cierto a veces, Kuhl (1987) sugiere otra explicación. Este autor parte del hecho comprobado de que ante el fracaso lo que se da inicialmente no es una disminución del esfuerzo o la actividad, sino un incremento de la misma, y de que sólo la experiencia repetida de fracaso lleva al abandono de la actividad. Aunque se ha intentado explicar este hecho en primer lugar por la disminución de las expectativas de éxito (Seligman, 1975) y, posteriormente, como efecto de un estilo atributivo inadecuado -el estilo propio de la indefensión descrito en el apartado anterior-, lo cierto es que la experiencia repetida de fracaso no siempre lleva a pensar que uno no es capaz de resolver la tarea. Al menos, no todos los sujetos abandonan al mismo tiempo. En consecuencia, no parece que esta explicación sea aceptable.

Kuhl ha sugerido una explicación alternativa. Este autor señala que entre la decisión de intentar conseguir una meta y la ejecución de las actividades necesarias para lograrla median una serie de procesos cognitivos y metacognitivos, relacionados con el control de tales actividades, que pueden facilitar o impedir su consecución. Así, subraya: a) la importancia de la atención del sujeto -atención que tras el fracaso puede centrarse de forma selectiva en la información relacionada con las acciones necesarias para conseguir la meta o en la experiencia negativa que supone el fracaso-; b) el conocimiento que el sujeto tiene sobre la efectividad potencial de diferentes formas de actuación aplicables para conseguir el objetivo y, sobre todo, c) el conocimiento relativo a la forma de utilizar los conocimientos anteriores para resolver el problema (metaconocimiento). Si el sujeto no sabe que, ante un fracaso, es mejor preguntarse "¿Cómo puedo resolverlo?" y buscar la información adecuada en vez de centrarse en el estado creado por la experiencia de fracaso; o si, aún sabiéndolo, no conoce de qué forma actuar -qué preguntas hacerse, qué información buscar y dónde, etc.-, o si no se sabe cómo o cuándo aplicar las distintas estrategias que conoce para resolver problemas, entonces su atención se centrará en la experiencia de fracaso en lugar de orientar su comportamiento cognitivo a las acciones que le llevarían a la solución. Según esta teoría, entonces, sería un déficit cognitivo el responsable de la desmotivación del sujeto, y no a la inversa, como sugerían Dweck y Elliot por un lado, y Seligman, por otro.

A nuestro parecer, los dos planteamientos descritos no son incompatibles. Desde luego, si un alumno no sabe cómo afrontar la búsqueda de solución para un problema que le han

puesto en clase, abandonará la tarea diciendo que es difícil, que no sabe, etc. Sin embargo, también es cierto que sujetos con el conocimiento necesario para afrontar la búsqueda de la solución, en determinadas situaciones -cuando saben que van a ser evaluados, o cuando se juegan algo importante- se centran en las dificultades que encuentran, lo que puede hacer que no rindan de acuerdo con sus posibilidades reales. En cualquier caso, las aportaciones de Kuhl son importantes y han de tenerse en cuenta a la hora de tratar de motivar a los estudiantes. Al no proceder la ausencia de motivación de la búsqueda de metas inadecuadas, sino de no saber aplicar los medios para conseguir las adecuadas, lo que procede es, al tiempo que se orienta al alumno hacia la consecución de éstas, mejorar sus posibilidades de éxito mediante la enseñanza de estrategias cognitivas y de solución de problemas, y mediante un replanteamiento de los objetivos de conocimiento a adquirir. En este sentido se pronuncian Corno y Rohrkemper (1985), quienes señalan que una condición necesaria para que la motivación y el interés de los alumnos por el aprendizaje se mantengan es que sean capaces de autorregular su actividad durante el proceso de aprendizaje, lo que implica la coordinación de las diferentes actividades cognitivas que se recogen en la tabla 1.2. Sin embargo, según estos autores,

TABLA 1.2: COMPONENTES DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO (Corno y Rohrkemper, 1985)		
Componentes		Operación
A D Q U I S I C I O N T R A N S F O R M A C I O N A L E R T A S E L E C C I O N C O N E X I O N P L A N I F I C A C I O N S U P E R V I S I O N	ALERTA	Recibir los estímulos que aparecen. Rastrear y reunir información
	SELECCION	Distinguir los estímulos unos de otros. Distinguir y codificar la información relevante para la tarea.
	CONEXION	Buscar los conocimientos ya familiares. Unir el conocimiento familiar con la información que llega
	PLANIFICACION	Organizar una secuencia de acciones para afrontar la tarea o seleccionar una secuencia preestablecida. Reestructurar la información.
	SUPERVISION	Rastreo continuo de los estímulos y sus transformaciones Autocomprobación. Aplicación de estrategias de control de la motivación.

no parece posible, que los alumnos adquieran esta capacidad de autorregulación y que la apliquen de forma generalizada a las distintas áreas sin un entrenamiento explícito de las actividades cognitivas que allí se mencionan.

No es infrecuente, al hablar con los adolescentes y preguntarles por qué no estudian con más interés, que nos den respuestas del tipo: "¿Y qué voy a conseguir con eso? ¿Me van a dar más dinero? ¿De qué te sirve estudiar si terminas en el paro? Esto es, enfocan el estudio no como una actividad a través de la que se puede aprender, donde se pueden conseguir éxitos y dónde sería deseable evitar los fracasos, sino como una actividad instrumental cuyo valor deriva de que se la perciba como relevante o no para la consecución de metas que tienen que ver con valores distintos del logro o el aprendizaje. La motivación de estos sujetos por la actividad escolar es predominantemente externa, con implicaciones normalmente negativas. En estos casos, cuando un chico o una chica no están internamente motivados por el aprendizaje o por hacer bien las cosas, parece que la única posibilidad de motivarles sería echar mano de recompensas -o sanciones- externas, dado que la efectividad de estos procedimientos si se usan bien -si se usan de acuerdo con las leyes puestas de manifiesto por la psicología del aprendizaje y la motivación (véase la tabla 1.3)- está fuera de duda. O, también, modificar el currículum escolar incrementando de modo real la optatividad de materias, para que se perciba de forma clara la funcionalidad del aprendizaje para la consecución de objetivos como la consecución de empleo y de recursos económicos -con la independencia que ello conlleva- necesidades que cobran especial relevancia a partir de la adolescencia (Fierro, 1985).

Ahora bien, el uso de estos procedimientos supone motivar al sujeto desde fuera, extrínsecamente, proponiéndole metas externas a la tarea a realizar. Y esto, aunque puede ser útil e incluso necesario en algunos casos, tiene serias limitaciones. Las recompensas son efectivas en la medida en que están presentes, o al menos, después que desaparecen su impacto no es muy duradero, ya que la conducta al no seguir siendo reforzada tiende a extinguirse. A veces, incluso, tienen efectos contrarios a los deseados (Leeper y Greene, 1978), produciéndose un detrimento del nivel de ejecución, especialmente en aquellos casos en que la tarea, siendo atractiva para el sujeto, no requiere sólo la aplicación de reglas conocidas, sino el descubrimiento de las reglas mismas de solución (McGraw, 1978). En concreto, se ha observado que en ausencia de recompensas, supuesto que se decidan a afrontar la realización de una tarea, los sujetos tienden a resolver problemas más difíciles, se implican personalmente más en la tarea, se centran inicialmente en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades básicas necesarias para su solución, se centran más en el modo de resolver el problema que en el hecho mismo de conseguir la solución y, en general, son más lógicos y coherentes en el empleo de estrategias de solución de problemas que cuando inicialmente se ha ofrecido una

recompensa por la realización de la tarea (Condry y Chambers, 1978). Las notas, en este sentido, en

TABLA 1.3: METODOS MAS IMPORTANTES DE MODIFICACION DE CONDUCTA APLICABLES EN EL AULA.
METODOS DE REFUERZO CONDUCTUAL.
A) TIPOS. 1. Refuerzo positivo. Consiste en facilitar al alumno algo que le resulte agradable inmediatamente después de una reacción deseada. Ej.: Elogiar la tarea realizada por el alumno. 2. Refuerzo negativo. Consiste en hacer desaparecer un estímulo desagradable al aparecer la conducta deseada. Ej.: Dejar que baje al recreo tras completar correctamente la tarea. 3. Refuerzo positivo vicario. Reforzar positivamente la conducta de un alumno facilita el que otros que observan lo que ocurre asocien la realización de la conducta observada y el refuerzo. 4. Refuerzo negativo vicario. Actúa de forma análoga al refuerzo positivo vicario. B) POSIBILIDADES Y CONDICIONES DE APLICACION EFECTIVA. a) En cuanto a la conducta a reforzar. • Refuerzo directo de la conducta que se desea incrementar.- • Moldeamiento paulatino de la conducta que se desea consolidar.- No toda conducta se puede reforzar directamente con éxito. Es necesario reforzar aproximaciones parciales. • Refuerzo de la conducta tras la formación pasiva de la misma.- Se aplica en el caso de niños que no imitan en absoluto y que no muestran ningún tipo de conducta que pueda ser reforzada. b) En cuanto al tipo de refuerzo, pueden utilizarse: • Refuerzos materiales. • Refuerzos sociales (ejemplo: elogios). • Refuerzos simbólicos (ejemplo: fichas posteriormente canjeables o dinero). c) En cuanto a las condiciones: • Las reglas para conseguir el refuerzo deben ser claras. • La aplicación debe ser sistemática.
METODOS PARA LA SUPRESION DE CONDUCTAS
1. Extinción. Implica la supresión del refuerzo de la conducta. No prestar atención puede bastar en algunos casos para ello. 2. Refuerzo de conductas incompatibles. 3. Castigo. Puede servir para reprimir temporalmente una conducta, pero no es recomendable por muchos motivos.

la medida en que se haga referencia a ellas con frecuencia, pueden actuar obstaculizando el que la atención se centre en el descubrimiento de las reglas de solución.

Paralelamente, tampoco es infrecuente oír a los adolescentes, aunque no siempre en relación con el trabajo escolar, "Esto me llena", "Me pasaría las horas muertas escribiendo", "Lo hago porque me gusta y punto", etc. Esto es reflejo de que su conducta está "intrínsecamente motivada" en el sentido de que parece responder a la experiencia gratificante que la realización misma de la actividad produce en ellos. Se trata de una experiencia de la propia competencia que se basa en la elección que el sujeto hace de la tarea a realizar y en la utilización óptima de las propias habilidades. Las situaciones que hacen posible esta experiencia son aquellas que proporcionan al sujeto un grado de desafío óptimo, por no ser ni muy fáciles ni muy difíciles - de acuerdo con su estándar personal, estándar que se relaciona con su competencia percibida-. Debido al carácter motivador de este sentimiento, el sujeto se implicará en aquellas situaciones que le proporcionen un desafío frente al que poder hacer un uso óptimo de las propias habilidades, situaciones en las que el aprendizaje se producirá de modo espontáneo, debido al interés y atención puestos en la tarea. Csikszentmihalyi (1975), Deci (1975, Deci y Ryan, 1985; Ryan, Connell y Deci, 1985), Lepper y Greene (1978) y Palenzuela (1987), entre otros, han puesto de manifiesto la existencia e importancia de este tipo de motivación.

El problema es, sin embargo, qué hacer para que los alumnos actúen intrínsecamente motivados. De hecho, no sólo los adolescentes, sino los niños más pequeños normalmente no están intrínsecamente motivados para trabajar por la consecución de muchas de las metas que el sistema escolar les propone. La respuesta a esta cuestión supone considerar cuál es el proceso mediante el que se desarrolla la motivación intrínseca. Al parecer, de acuerdo con Ryan, Connell y Deci (1985), para que una persona asuma intrínsecamente motivada la realización de una tarea que inicialmente no le atraía hace falta que se den dos condiciones:

a) En primer lugar, que su realización sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente.- No se trata de que sea ocasión para recibir un juicio positivo de competencia por parte de otros, sino que permita ejercitar las propias posibilidades sin aburrimiento ni ansiedad. La expectativa de que se es competente para hacer algo (expectativa a la que algunos autores se refieren como "competencia percibida" (Palenzuela, 1987), "expectativa de autoeficacia" (Bandura, 1977) o "sentido de competencia" (White, 1959)), parece ser condición indispensable para que el alumno asuma una actividad. Ello puede verse facilitado, de acuerdo con el planteamiento de Dweck y Elliot anteriormente descrito, si el clima de clase en que se mueve el alumnos -los mensajes que recibe, especialmente- se orientan a estimular la motivación hacia el incremento de competencia, evitándose los mensajes que implican una crítica y que subrayan la incompetencia del sujeto. Aunque motivación de competencia y experiencia o percepción de competencia no es lo mismo, como ha puesto de manifiesto

Palenzuela (1987), las condiciones que facilitan el desarrollo de la primera contribuyen a que se dé la segunda, ya que al tratar de aprender, el sujeto se centra en el proceso de solución del problema, lo que le permite ver como su competencia se va incrementando.

b) En segundo lugar, es imprescindible que se dé la experiencia de autonomía.- Siempre que el sujeto experimente que ha de hacer algo "porque otro lo quiere", no actuará espontáneamente y su motivación intrínseca se verá afectada. De acuerdo con Deci y Ryan (1985), en las personas existe la necesidad de ejercer control tanto sobre su entorno como sobre su propia conducta. Esta necesidad se ve satisfecha cuando el sujeto controla o cree poder controlar la dirección de su conducta. En el contexto escolar, sin embargo, el currículum, las tareas, etc., vienen impuestas en la mayoría de los casos, lo que evidentemente afecta negativamente a la motivación de los sujetos. De hecho, no es infrecuente oír a muchos adolescentes: ¿Por qué me tienen que obligar a estudiar esto? Naturalmente esto no significa que no sea posible que los alumnos lleguen a experimentar que actúan como autonomía cuando trabajan en la consecución de los objetivos escolares. De hecho, a la pregunta "¿Por qué estudias esa lección?", los alumnos responden frecuentemente, "Porque quiero entender esto. Me parece interesante". Esto significa que muchos alumnos llegan a interiorizar y a hacer propias las metas de la actividad escolar a través de un proceso en el que el adulto inicialmente controla la conducta básicamente a través de sus mensajes y elogios, pasando posteriormente el alumno a controlarla a través de mensajes de autoaprobación o desaprobación y, finalmente, a asumir la tarea como algo propio, personalmente valorado, tal y como han demostrado Connell y Ryan (1984), aunque muchos no lleguen a hacerlo. ¿Qué se puede hacer en estos casos?

AUTONOMIA Y CONTROL DE LA PROPIA CONDUCTA

De acuerdo con deCharms (1976, 1984), si bien es cierto el hecho de que los alumnos han de conseguir ciertos objetivos de aprendizaje en la escuela y que el profesor representa a la autoridad que vela por la consecución de los mismos, lo cual se opone a la autonomía, no es menos cierto que la escuela ofrece la posibilidad de ciertos desarrollos personales en relación con los cuales el profesor representa una ayuda que puede facilitar el incremento de la propia autonomía. Ahora bien, para conseguir que el alumno se fije sobre todo en este segundo aspecto y no en el primero, son necesarias las siguientes condiciones:

a) Que las ocasiones de opción y el número de alternativas que se ofrecen al alumno en clase en cada una de tales ocasiones sean tan numerosas como sea posible.

b) que el sujeto tome conciencia de las realidades siguientes:

- De sus propias motivaciones.
- De que debe ser sensible al derecho y necesidad que los demás tienen de ser autónomos.

- De lo que significa aprender y de la satisfacción que comporta.
- De lo que significa ser autónomo frente a ser una marioneta.
- De cómo puede incrementar su autonomía marcándose metas realistas y trabajando en su consecución.

Esto es, deCharms considera que es posible corregir los problemas motivacionales actuando al mismo tiempo sobre el entorno -modificando las condiciones de trabajo y las posibilidades de opción que se ofrecen en el aula- y sobre el alumno, ayudándole a tomar "conciencia de la situación". Esto implica ayudar al alumno a que sepa lo que quiere (lo cual no es frecuente en el caso de los alumnos poco motivados), a que vea que no se trata de obligarle sino de ayudarle a conseguir lo que el desea, a que vea que el aprendizaje le puede ayudar a incrementar su autonomía, a autorregular su aprendizaje marcándose metas realistas y responsabilizándose del mismo y, además, ayudándole a comprender que conseguir sus metas sólo es posible en la medida en que se consiga un respeto mutuo que facilite la ausencia de obstáculos y la cooperación cuando sea necesaria.

A partir de los supuestos descritos, deCharms desarrolló un proyecto mediante el que puso a prueba la viabilidad de sus ideas trabajando con sujetos adolescentes de 12 a 15 años (deCharms, 1976). En este proyecto, tras mostrar de forma práctica a un grupo de profesores de alumnos de raza negra las repercusiones que tiene el sentirse autónomo o marioneta, se les ayudó a desarrollar su propio programa para motivar a adolescentes de 12 a 14 años, programa que fue aplicado con éxito durante dos años. Los profesores implicados en el programa, como grupo, asumieron la responsabilidad de desarrollar una serie de tareas para facilitar a los niños la toma de conciencia de una serie de las realidades anteriormente descritas. Al mismo tiempo, incrementaron las ocasiones de opción y modelaron la forma de actuación que pretendían enseñar, de acuerdo con las pautas aprendidas durante la fase en que ellos habían sido entrenados. En la tabla 1.4 se recogen algunos ejemplos de los procedimientos de entrenamiento utilizados.

Para la valoración de la efectividad del programa se utilizaron diversos índices. Dada la complejidad de la misma, sólo vamos a referirnos al indicador más importante, el nivel de logros académicos. Como puede verse en la gráfica 1.2, las puntuaciones obtenidas en tres aplicaciones sucesivas (antes del entrenamiento, después del primer año de entrenamiento y al finalizar el segundo año del mismo) en el "Iowa Test of Basic Skills" (prueba diseñada para evaluar si el nivel de logro académico corresponde a la edad del alumno) pusieron de manifiesto que, aunque la mejora no fue paralela en todas las aptitudes evaluadas, la tendencia habitual a separarse cada vez más de la media quedó rota e incluso se invirtió después del segundo año. Esto es, consiguieron que los alumnos mejorasen su motivación y su rendimiento, todo lo cual pone de manifiesto la importancia de asegurar

TABLA 1.4: EJEMPLOS DE TAREAS UTILIZADAS EN EL PROYECTO CARNEGIE

A) EJEMPLO DE TAREAS UTILIZADAS PARA EL ENTRENAMIENTO DE LOS MAESTROS.

1. *¿Quién soy yo? Se pidió a cada sujeto que escribiera una historia sobre él mismo, historia que se discutió después en grupo en términos de las metas, valores, estilos de vida, hobbies, conflictos que reflejaba, etc.*

Las cuestiones de fondo a las que debía dar respuesta tal discusión tenían que ver con el conocimiento de las propias motivaciones y de las de los otros, ya que sólo cuando se sabe realmente lo que se quiere, puede uno actuar para conseguirlo sin sentirse coaccionado.

2. *Juego de la anilla. Consistía en lo siguiente: los sujetos, primero aisladamente, luego en grupo y, después, incluso pagando dinero, tenían que lanzar una anilla y meterla en un pivote. Podían elegir el nivel de dificultad de la tarea -la distancia desde la que lanzaban- que quisiesen. Posteriormente se establecía una discusión sobre las metas que habían escogido, el papel atribuido a la habilidad y a la suerte, etc.*

El objetivo de esta tarea era mostrar cómo nuestra motivación varía en determinadas condiciones - que se persiga aprender, quedar bien, evitar perder dinero, etc.- como base para pensar que algo parecido ocurre también en los niños.

3. *Juego de construcción de bloques. Por parejas, uno construía una torre con bloques durante un minuto y otro asumía el papel de padre o maestro. Entre los que desempeñaban este último rol, unos actuaban "dominando" y otros "ayudando" mediante elogios y sugerencias. Posteriormente se establecía una discusión sobre las reacciones afectivas positivas y negativas experimentadas.*

El objetivo de esta tarea era mostrar bajo qué condiciones la ayuda tenía efectos positivos y bajo qué otras condiciones tenía, por el contrario, efectos negativos.

4. *Juego de guiar a un ciego. Tras vendar a un participante la vista, se trataba de que otro le ayudase a reconocer la habitación y el espacio por donde debía moverse. Posteriormente se establecía una discusión sobre las reacciones afectivas positivas y negativas experimentadas.*

El objetivo de esta tarea era mostrar bajo qué condiciones la ayuda tenía efectos positivos y bajo cuáles tenía efectos negativos.

B) EJEMPLOS DE TAREAS EMPLEADAS PARA EL ENTRENAMIENTO DE LOS ALUMNOS.

b.1. Para mejorar el autoconcepto.

Supuesto básico: Se considera que uno sólo puede ser realmente autónomo -y desde su autonomía, producir cambios en su conducta-, si:

- *Se conoce bien a sí mismo.*
- *Es sensible ante los otros y no les impide con su comportamiento ser también autónomos.*

Técnicas utilizadas con este objetivo:

1. La técnica del "yo real".

Tiene como objetivo ayudar a pensar en los deseos, motivos y raíces de la conducta. Bajo el lema general de responder a la cuestión "¿Quién soy yo?", los alumnos van realizando una serie de redacciones que se discuten en clase sobre los temas siguientes:

- *Si yo tuviera tres deseos.*
- *La familia perfecta.*
- *Soy diferente.*
- *¿Qué me hace enfadar?*
- *Mi mayor éxito.*
- *Cuando estoy desanimado, yo...*
- *¿Por qué esforzarme?*
- *El fracaso también enseña cosas.*
- *La persona que quiero ser.*

2. Desde el punto de vista de...

Esta actividad tiene como objetivo facilitar que los alumnos vean las cosas desde el punto de vista de los demás. Los alumnos van realizando una serie de redacciones que discuten en clase sobre los temas siguientes:

- *Cuando un chico no se une a las actividades de un grupo es porque... (Se pide que se complete la frase de tantas formas como sea posible).*
- *Algunas veces él/ella desearía que...*
- *Cuando la gente está indefensa...*
- *Escribe una historia como crees que la contaría...*
- *En qué se parecen y en qué se diferencian las personas que conozco.*

b.2. Para mejorar la motivación de logro.

El objetivo es conseguir motivar al alumno hacia el logro sin que ello suponga orientarle a competir con otros, sino sólo orientándole a superarse a sí mismo. Para ello se busca de modo directo conseguir un cambio en la forma de pensar sobre el logro, enseñando a utilizar con más precisión el lenguaje.

La tarea fundamental que se emplea con este fin es escribir ensayos dentro de un esquema predeterminado, ensayos que luego se discuten con los alumnos. Para ello se dice: "Durante la semana vais a pensar en una historia que escribiréis el viernes. Se trata de una historia en la que el personaje declara..." (y se varía la indicación cada semana).

- *...que quiere tener éxito en algo.*
- *...qué es lo que va a hacer para intentar tener éxito.*
- *...que pide ayuda para hacer algo.*
- *...un defecto personal que le puede bloquear.*
- *...un obstáculo externo que le puede bloquear.*
- *...cuáles son sus expectativas de éxito.*
- *...cuáles son sus temores respecto al fracaso.*
- *...que está satisfecho con sus éxitos.*
- *...que está insatisfecho con sus fracasos.*

b.3. Para desarrollar una concepción adecuada de lo que es "autonomía".

Se construyó un manual con 25 ejercicios, cada uno de los cuales se debía de realizar un día de la semana durante un período de 25 semanas. El objetivo fundamental de los mismos era ayudar a los alumnos a conocer sus metas y a esforzarse de modo efectivo por conseguirlas. Algunos de estos ejercicios, que suponen observar y escribir sobre el tema que se indica, eran:

- 1. Mis metas en la vida.*
- 2. Debemos conocernos a nosotros mismos.*
- 3. Mis metas hoy.*
- 4. Comprobar los progresos (sobre mis metas de ayer).*
- 5. Mis metas para el fin de semana.*
- 6. Comprobar los progresos (sobre las metas para el fin de semana).*
- 7. Cómo ser autónomo (se describen las características de la persona que actúa con autonomía, sobre las que el alumno debe pensar).*
- 8. Es bueno ser autónomo.*
- 9. Buscar un modelo de persona autónoma.*
- 10. Actuar autónomamente durante el fin de semana.*
- 11. Comprobar los progresos.*
- 12. Tratar a los otros como marionetas (ejercicio semejante al juego de construcción con bloques utilizado con los maestros).*
- 13. La experiencia de ser una marioneta.*
- 14. Tratar a los otros como autónomos (ejercicio semejante al juego de construcción con bloques utilizado con los maestros).*
- 15. La experiencia de ser autónomo.*

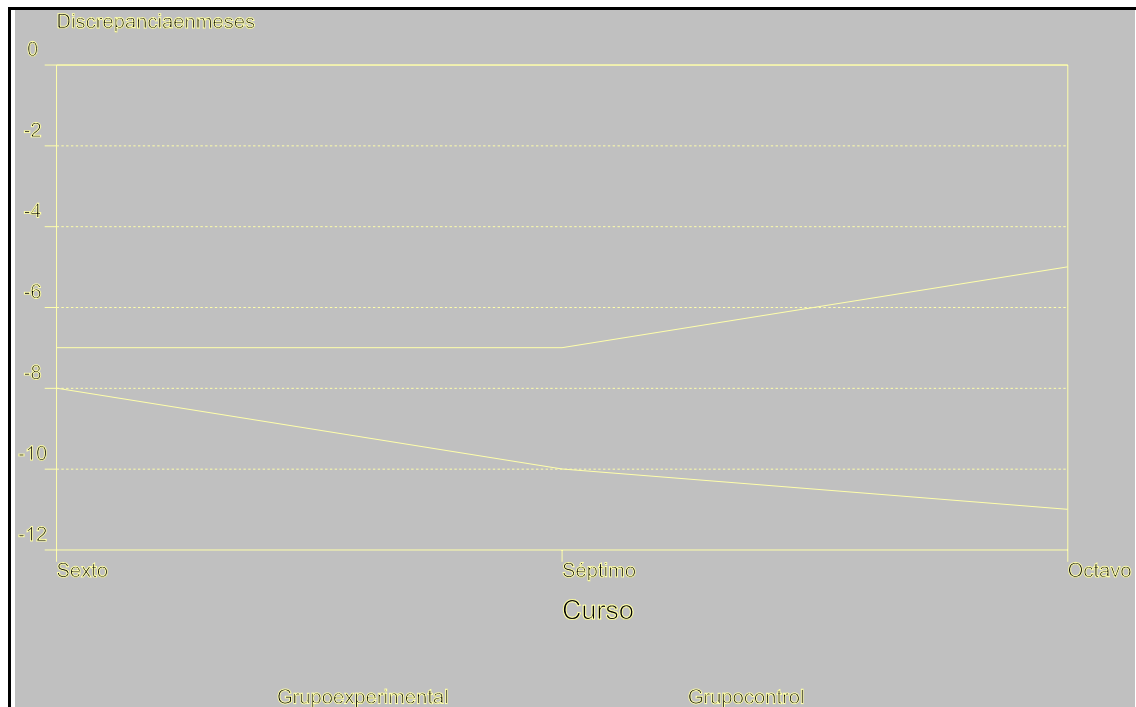


Figura 1.1:Entrenamiento motivacional. Puntuaciones finales. Test Iowa de Habilidades Básicas.

la consecución de la experiencia de autonomía como condición necesaria -aunque no suficiente- para mejorar la motivación y el aprendizaje de modo duradero.

Sin embargo, es preciso hacer algunos comentarios adicionales a este proyecto. Hay un aspecto del mismo que no ha sido suficientemente subrayado. no basta con que los alumnos tomen conciencia de la situación y de los procesos en juego. Si el entrenamiento en la forma de afrontar las tareas no lleva a la consecución de logros efectivos, es probable que el interés del alumno por la actividad escolar disminuya, por mucho que se le hable de autonomía, autorresponsabilidad, etc. Para que lo que se aprende sea útil a los propios fines, como se subraya en el programa, es preciso que tenga lugar algún aprendizaje. En el proyecto de deCharms no sabemos cómo se entrenó a los alumnos en este sentido. En cualquier caso, lo que parece necesario es integrar el tipo de entrenamiento que propone este autor como la enseñanza de las estrategias y habilidades que permiten la autorregulación del aprendizaje, tal y como se deriva de los trabajos de Kuhl (1987) y Corno y Rohrkemper (1985) anteriormente citados.

MOTIVACION Y APRENDIZAJE EN LA ADOLESCENCIA: PERSPECTIVA EVOLUTIVA

A medida que se van leyendo estas páginas, es probable que hay surgido la idea de que la motivación y las actitudes hacia el estudio son muy difíciles de modificar una vez llegada la adolescencia y que sería mejor saber cómo prevenir el desarrollo de patrones motivacionales inadecuados actuando antes. Quien así haya pensado, ciertamente no va muy descaminado, pues aunque se pueden corregir muchas cosas, es mejor prevenir. Para ello, sin embargo, puede ser útil considerar qué cambios se producen con la edad en la forma de afrontar la actividad escolar, en los motivos o valores que determinan el esfuerzo y dedicación que los alumnos prestan a la misma y -puesto que el alumno está siempre en un contexto en el que recibe mensajes sobre lo adecuado de su actuación, qué cambios se producen también en este último.

Algunos trabajos recogidos por Veroff (1969) y Stipek (1984) han puesto de manifiesto la existencia de ciertos cambios evolutivos en las características de la motivación con que los alumnos afrontan las tareas escolares. Entre estos cambios cabe señalar el que, a medida que los niños se hacen mayores, la aparición de manifestaciones derrotistas aumentan. Cuando los niños entran en la escuela, tienden a afrontar las situaciones de aprendizaje con avidez y confianza; el fracaso no suele causarles problemas emocionales; no parecen preocuparse por la evaluación externa y parecen estar centrados en el proceso de realización de la tarea. En primero de EGB, pese a que el ambiente es más estructurado, el único problema que parecen tener es cómo trabajar independientemente en un entorno estructurado, estando su actividad determinada más bien por el deseo de contacto con el profesor. El cambio parece tener un

momento crítico que gira en torno a segundo curso de EGB. Con posterioridad aumentan las conductas tendentes a la evitación del fracaso, las que definen lo que se conoce como "desesperanza aprendida", etc. Por ejemplo, aumentan los niños que nunca se ofrecen voluntarios para responder, que ponen poco esfuerzo en la realización de las tareas o que, si tienen que escoger entre diferentes tareas, buscan las más fáciles o las más difíciles, comportamientos que se acentúan al llegar a la adolescencia.

Los cambios comportamentales descritos van acompañados de cambios cognitivos que en parte median la motivación con que los alumnos afrontan las tareas escolares. En otros trabajos (Alonso Tapia, 1983 a y b, 1984 b) hemos revisado la evidencia sobre cambios tales como los relativos a la interpretación de los resultados de la propia conducta como éxitos o fracasos, a la percepción de las diferentes dificultad de las tareas y el distinto valor de los éxitos y los fracasos en función de tal dificultad -lo que supone distintos niveles de incentivo-, a la comprensión de la naturaleza de las causas a las que cabe atribuir éxitos y fracasos y a la frecuencia con que unos y otros se atribuyen a distintos tipos de causas, a la formación de expectativas y al realismo de las mismas, etc.

La conclusión general que se desprende de todos estos estudios es que, aproximadamente hasta los 11-12 años los niños no han adquirido los conceptos y capacidades que permiten que el dinamismo de su motivación sea semejante al de los adultos. A partir de esta edad, como hemos puesto de manifiesto en otro estudio (Alonso Tapia, 1987; Alonso Tapia y Montero, 1990), comienzan a consolidarse las diferencias existentes en los alumnos en cuanto a:

- Las metas que persiguen (conseguir aprender o incrementar la propia competencia, conseguir una evaluación positiva de la propia competencia y evitar una evaluación negativa de la misma, actuar con autonomía, etc).

- Las causas a que tienden a atribuir sus éxitos y fracasos. Se diferencian claramente los sujetos que atribuyen los fracasos a características propias percibidas como no modificables ni controlables (v.gr. la falta de capacidad) de los sujetos que consideran que un fracaso nunca es insuperable.

- Las expectativas. Es un hecho que en los niños pequeños son equivocadamente elevadas. Aproximadamente hasta segundo o tercero de EGB no empiezan a correlacionar positivamente con sus resultados reales.

- Los valores. Los más pequeños valoran la clase como un entorno social más que como un entorno académico. Progresivamente se aprende a diferenciar ser bueno de hacer bien las tareas. Al llegar a la adolescencia aumenta la importancia de la aprobación de los compañeros, excepto en algunos adolescentes en que sigue incrementándose en importancia el valor de los logros académicos. En cualquier caso, tanto las investigaciones soviéticas (Bozhovich, 1978;

Savonko, 1978) como las occidentales (Covington, 1984) subrayan la importancia que cobran en la adolescencia las metas relacionadas con la autovaloración, que en muchos alumnos puede ser el motivo dominante, frente a la importancia que en edades anteriores tenía la orientación hacia la valoración por parte de los demás. Por otra parte, debido a los diferentes patrones de socialización a que han estado sometidas las chicas (cuando esto ocurre, ya que se dan cambios históricos en las pautas de socialización de varones y mujeres) aparece una orientación en éstas hacia la afiliación mayor que en los varones, orientación que determina con frecuencia una valoración distinta de los logros de la actividad escolar (Parsons y Goff, 1980) lo que puede llegar a requerir del profesorado de distintas pautas de actuación.

- La valoración de la escuela por parte de los alumnos: tiende a ser cada vez más negativa, aunque se observan diferencias según el tipo de alumno.

Los cambios anteriores suelen ir acompañados de cambios en la actuación de los profesores, cambios que probablemente influyen en los primeros y son a su vez influidos por ellos. Así, la actuación de los niños elicitó diferentes tipos de respuestas por parte de los adultos en general y de los maestros en particular. En la información que reciben los alumnos de sus profesores cabe distinguir dos categorías, la que tiene que ver con el resultado y la que tiene que ver con el proceso de actuación. Dentro de la primera categoría cabe distinguir, a su vez, cuatro tipos:

- Respuestas que implican valoración social de la persona o una descalificación. Por ejemplo: "Lees muy bien, eres un chico muy listo", o "Pareces tonto, no sé qué haces".

- Información de carácter simbólico. por ejemplo, "Tienes un 10 en el trabajo".

- información de carácter objetivo procedente de la propia ejecución. Por ejemplo, "Has hecho bien 9 de los 10 últimos problemas".

- Información de carácter normativo. Por ejemplo: "Normalmente estás entre los tres primeros de la clase".

En cuanto a la segunda categoría de información, la que tiene que ver con las respuestas al proceso que va siguiendo el sujeto, puede ser de dos tipos:

- Información que contiene directamente la solución de las dificultades con que se encuentra el sujeto. Por ejemplo: "Lo estás haciendo mal. No tienes que sumar sino restar".

- información que sugiere pistas para pensar (tipos de representación, estrategias de búsqueda de soluciones, etc.), pero que no da directamente la solución.

Algunos estudios revisados por Veroff (1969) y Stipek (1984) han puesto de manifiesto que se dan cambios sistemáticos a medida que los niños crecen en la frecuencia con que reciben información de uno u otro tipo relativa al resultado y en el grado en que la procesan o asimilan. Así, los niños más pequeños, más o menos hasta segundo de EGB, prestan más atención a la valoración o crítica que reciben de los adultos que a los demás tipos de

información relacionada con los resultados de su trabajo. De hecho, el refuerzo social es la forma predominante de evaluación a estos niveles. Esta tendencia cambia a partir del nivel señalado. El hecho que estamos comentando puede estar contribuyendo a la imagen positiva de la propia competencia y a las elevadas expectativas de éxito, lo que a su vez puede estar favoreciendo el que los niños se centren en la tarea y en el aprendizaje. Por otra parte, el decrecimiento de este tipo de evaluación que se observa a lo largo de los primeros años escolares (Preescolar y Ciclo Inicial), así como el que la consideración en que los maestros tienen a los niños esté en alguna medida condicionada a sus logros académicos parece ser la causa de que los niños comiencen a prestar atención a otros tipos de información evaluativa. En particular se empieza a prestar atención a la información de carácter simbólico (notas, vales, respuestas no verbales -sonrisas, gestos de rechazo-, etc.), aunque sólo progresivamente van comprendiendo las connotaciones normativas que encierran tales símbolos. Por otra parte, la edad y grado en que las buenas notas son percibidas como algo deseable por encima de muchas otras cosas parece depender del énfasis que maestros y padres pongan en ellas, y de las consecuencias que hagan depender de las mismas. En cuanto a la información objetiva, su impacto no es el mismo a lo largo de los diferentes cursos de la EGB, dado que su interpretación depende en buena medida del desarrollo cognitivo del sujeto. Por último, en cuanto a la información normativa, está presente tanto en los mensajes que dan con frecuencia los maestros sobre quién es el mejor, como en las notas. En relación con esta información, que tiende a incrementarse a medida que pasan los recursos escolares y que se acentúa cuando hay competición, los niños mayores de 11 años, al igual que los adultos, con frecuencia interpretan la calidad de sus logros por comparación con la calidad de los logros de los demás. Esto no significa que no haya comparación antes de tal edad. Según Veroff (1969) tal comparación se da, pero la información no es interpretada de la misma forma que en los sujetos de más edad.

Por lo que a la información relativa al proceso se refiere, apenas hay datos. Sin embargo, hay un hecho cierto y es que la atención individualizada disminuye, lo que supone una pérdida de las posibilidades de razonar con el niño sobre su ejecución y corregirle "en el proceso que sigue", lo que puede afectar a sus logros y, en consecuencia, a su motivación.

CONCLUSION

Al comienzo de estas páginas nos planteábamos la necesidad de responder a una serie de cuestiones a fin de determinar qué hacer para incrementar el interés por el aprendizaje y la dedicación a las actividades escolares en los alumnos considerados comúnmente como poco motivados. Lo que ahora sigue es un intento de sintetizar la información recogida y expuesta hasta este punto.

Metas características de los adolescentes

Ante todo, hemos podido constatar que hay una serie de metas que parecen caracterizar de modo particular a los adolescentes, si bien estas metas también están presentes antes y después del periodo que va de los 12 a 18-20 años que es el que nos ocupa. Nos referimos a las metas relacionadas con la autovaloración -el deseo de éxito y el deseo de evitar el fracaso-, a la búsqueda de autonomía y control de la propia vida y a la búsqueda de ciertas metas externas -afiliación, empleo, pareja, dinero, etc.-.

Además de estas metas, hay otras que aunque no son típicas de esta edad, se hayan claramente presentes: la búsqueda de la aceptación de los compañeros y, al menos en un grupo importante de adolescentes, conseguir incrementar la propia competencia, motivo que suele ir unido al deseo de experimentar la propia competencia en la tarea, deseo que caracteriza la motivación intrínseca.

El resto de las metas descritas, aunque pueden darse a esta edad, no son especialmente relevantes.

Repercusión de las distintas metas en los logros escolares

La repercusión de las metas descritas en la dedicación a la actividad escolar y en los resultados de la misma es compleja. La meta que parece influir más positivamente es conseguir incrementar la propia competencia. La razón de ello es que suele ir acompañada de una forma de afrontar las tareas, las dificultades y la valoración de los resultados que centra a los alumnos en el proceso de aprendizaje más que en el producto del mismo, lo que facilita su generalización. Por qué unos alumnos persiguen este tipo de metas más que otros, es algo que no está claro. Parece que tiene que ver con la concepción que los alumnos tienen de la inteligencia, pero puede que dependa también de que los alumnos de hecho experimentan habitualmente el éxito porque poseen las estrategias adecuadas para enfrentarse con la tarea. Si esto es cierto, el problema de motivar a los alumnos no sería tanto proponerles metas de aprendizaje cuanto enseñarles las estrategias adecuadas para enfrentarse con los problemas. Esto es, a la base del problema motivacional habría un problema cognitivo.

Al motivo anterior suele ir unida la búsqueda de autonomía, independencia y control de la propia conducta, aunque ambos motivos no se identifican. La búsqueda de autonomía parece que sólo influye positivamente si se dan ciertas condiciones, tal y como ha señalado deCharms: conocimiento de los propios motivos, autorresponsabilización de la propia conducta, establecimiento de metas realistas, respeto a la autonomía de los demás y orientación al aprendizaje. Cuando la búsqueda de autonomía es más bien resultado del rechazo de la dependencia familiar o, simplemente, de las situaciones en que uno ha experimentado el fracaso, la relación con el aprendizaje e incluso la integración social general, como ha señalado Bochkariova, suele ser negativa.

En cuanto a los motivos relacionados con la autovaloración, el deseo de éxito, de recibir una valoración positiva, parece que influye positiva o negativamente según los casos. En general, al centrarse los sujetos en los resultados, tienden a fijarse menos en cómo resuelven las tareas, con lo que el aprendizaje es peor. Sin embargo, si tras el fracaso tienen nuevas oportunidades, suelen esforzarse más, lo que contribuye a la mejora de su rendimiento. Por otra parte, por lo que al deseo de evitar el fracaso se refiere, tiene una repercusión altamente negativa, en especial en los sujetos que además presentan el patrón de atribuciones y de expectativas de control propio de la depresión aprendida.

Por último, los motivos de carácter externo -afiliativos, económicos, laborales, sociales, etc.- pueden influir positiva o negativamente según los casos, aunque si son los únicos predominantes van asociados en general a un rendimiento bajo.

Implicaciones educativas

¿Qué se puede hacer, a la luz de lo expuesto, para tratar de mejorar la motivación de los adolescentes?

Lo primero de todo, no esperar a la adolescencia. Si hay algo que parece claro es que la mayoría de los patrones motivacionales desadaptativos se gestan antes, con lo que parece necesario que la intervención se realice antes.

En segundo lugar, intervenir con un mismo fin desde dos frentes distintos. Por un lado, tratando de modificar las estrategias cognitivas con que los sujetos afrontan las tareas, lo que supone que los profesores no deberían prestar sólo atención a la adquisición de los contenidos curriculares sino al desarrollo de las estrategias de pensamiento, afrontamiento del fracaso y, en general, de autorregulación adecuadas. Sin este tipo de intervención, la acumulación de fracasos puede inducir al sujeto a no creer en la posibilidad de mejorar y a desarrollar un autoconcepto negativo respecto a su valía y a sus posibilidades de mejorar.

Por otro lado, haciendo caer en la cuenta a los sujetos de las metas que están en juego, orientando su atención hacia el aprendizaje más que hacia la autovaloración; orientándoles así mismo hacia la mejora de su autonomía en el sentido sugerido por deCharms, y ayudándoles a corregir los patrones inadecuados de afrontamiento del fracaso. En este sentido puede ser útil seguir las pautas de actuación sugeridas por Pardo Merino y Alonso Tapia (1989), pautas que suponen fundamentalmente controlar los mensajes que se dan a los sujetos antes, durante y después de las tareas y, en general, los principios para la optimización motivacional de la instrucción que hemos descrito en otro trabajo (Alonso Tapia, 1991) y que resumimos en la tabla 1.6.

TABLA 1.6: PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO MOTIVACIONAL DE LA INSTRUCCION (Alonso Tapia, 1991).

A) En relación con la forma de presentar y organizar la tarea:

1. Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema o la tarea a realizar.

Estrategias para ello:

- Presentar información nueva, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos del alumno.
- Plantear o suscitar en el alumno problemas que haya de resolver.
- Variar los elementos de la tarea para mantener la atención.

2. Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno.

Estrategias para ello:

- Relacionar el contenido de la instrucción con las experiencias, conocimientos previos y valores de los alumnos.
- Mostrar, a ser posible mediante ejemplos, la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción.

B) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase:

3. Organizar la actividad en grupos cooperativos, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea.

4. Dar el máximo posible de opciones de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

C) En relación con los mensajes que el profesor transmite a sus alumnos:

5. Orientar la atención de los sujetos:

- Antes de la tarea:

Hacia el proceso de solución, más que hacia el resultado.

- Durante la tarea:

Hacia la planificación y el establecimiento de metas realistas, dividiendo la tarea en pasos.

Hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades.

- Después de la tarea, al informar al sujeto sobre lo correcto o no del resultado:

Hacia el proceso seguido.

Hacia la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y de las razones que han posibilitado el aprendizaje.

Hacia la toma de conciencia de que, aunque se haya equivocado, nos sigue mereciendo confianza.

6. Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes:

- La concepción de la inteligencia como algo modificable.
- La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
- La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

D) En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar la tarea y valorar los resultados:

7. Ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase.

E) En relación con la evaluación:

8. Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma:

- Que los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
- Que se evite en la medida de lo posible la comparación de unos con otros.

Estrategias:

- Diseñar las evaluaciones de forma que permitan saber no sólo si sabe algo o no sino, en caso negativo, donde está el problema.
- Proporcionar información cualitativa relativa a lo que el alumno debe corregir o aprender.
- Acompañar la comunicación de resultados con mensajes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades.
- No dar públicamente la información sobre los resultados de la evaluación.

En tercer lugar, evitar crear un clima de clase competitivo, dado que parece influir negativamente en la mayoría de los alumnos, como han puesto de manifiesto Coll (1984), Johnson y Johnson (1985) y Pardo Merino (1989). Este tipo de clima genera patrones atribucionales y de expectativas de control que influyen negativamente en el rendimiento. Por el contrario, la organización cooperativa de la actividad escolar o la organización centrada en el aprendizaje individual no competitivo parecen ser las que dan mejores resultados.

En cuarto lugar, dado que en la adolescencia cobran especial importancia las metas relacionadas con la independencia, metas cuya consecución pasa en buena medida por la consecución de un trabajo, parece especialmente importante que los contenidos y objetivos de aprendizaje estén claramente relacionados con las posibilidades que de hecho ofrece el medio. En caso contrario, no es extraño que los alumnos se pregunten "Y esto, ¿para qué me va a servir? ¿Por qué esforzarme, entonces?"

Por último, dado que con frecuencia el no percibir la relevancia de algo para las propias metas se debe a que estas no están claras, como ha puesto de manifiesto deCharms, convendría la implantación sistemática de programas de orientación vocacional a través de los que se sensibilizase a los alumnos acerca de la importancia de plantearse su futuro y se les facilitasen los medios para una toma de decisión madura que sirviese de catalizador a sus esfuerzos académicos.

En cualquier caso, creemos que la mejora de la motivación de los estudiantes en general y de los adolescentes en particular no es sólo cuestión del esfuerzo aislado de un profesor. Como hemos puesto de manifiesto en otra parte (Alonso Tapia y Montero, 1990), al igual que se planifica curricularmente la enseñanza de los contenidos de las distintas disciplinas, estableciéndose objetivos de distinto nivel, las distintas comunidades educativas deberían plantearse sistemáticamente el desarrollo de motivos adaptativos, creando un contexto de mensajes, metas, exigencia, refuerzos y valores que modelase y modelase tales motivos en los alumnos. Pero con esto tocamos el tema de la motivación del profesorado, y eso es tema para otra ocasión.