

# 10. Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar

Jesús Alonso e Ignacio Montero

## 1. El problema

«¿Qué puedo hacer para conseguir que mis alumnos se interesen y se esfuerzen por aprender?». Esta es una pregunta que los profesores se hacen y hacen a menudo a los orientadores cuando se encuentran con alumnos que progresan escasamente en su aprendizaje. A todos los educadores nos gustaría que nuestros alumnos prestasen atención, dedicasen tiempo al trabajo escolar, fueran más allá de nuestras propuestas y trataran de encontrar respuesta a interrogantes personales y de llevar a cabo proyectos encaminados a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de competencias personales. Sin embargo, comentarios como «La mayoría sólo estudia cuando tiene exámenes y, a veces, ni eso», «Son incapaces de trabajar si no les ponemos trabajos», «Siguen la ley del mínimo esfuerzo», se oyen a menudo y ponen de manifiesto que la realidad está muy lejos de lo deseable, hecho que lleva al profesorado a plantearse la pregunta con que comenzábamos.

Responder a la pregunta planteada requiere un análisis del contexto instruccional que los profesores crean cuando plantean la enseñanza, interactúan con sus alumnos respondiendo a sus demandas y a las dificultades que experimentan, los evalúan, etc. El problema es *desde qué criterios se puede valorar la adecuación de las estrategias de actuación docente para contribuir al desarrollo y activación de una motivación adecuada de los alumnos por aprender y, en caso de que no sean adecuadas, desde qué criterios desarrollar y valorar posibles estrategias alternativas de actuación.* De he-

cho, son muchos los aspectos de la actuación del profesor que se hallan bajo su control y que pueden tener repercusiones motivacionales —plantear problemas o interrogantes, mostrar la relevancia de conseguir los objetivos, distintos modos de incitar a la participación, plantear las actividades de forma individual, cooperativa o competitiva, forma de evaluar, etc. Sin embargo, para poder determinar cuáles de los modos de actuación a que se hace referencia influyen positivamente en la motivación por aprender y bajo qué condiciones, es preciso contar con criterios.

Determinar los criterios buscados requiere conocer previamente qué características de tipo personal influyen en la forma en que los alumnos afrontan su trabajo escolar, definiendo formas de actuación propias de sujetos con distintos tipos de motivación. En la medida en que se conozcan, será posible valorar las pautas y estrategias de actuación docente en función de su capacidad para motivar adecuadamente a los alumnos.

## 2. El punto de partida: la motivación de los alumnos

La investigación sobre motivación ha puesto de manifiesto que los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores (Alonso Tapia, 1997):

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

### 2.1 ¿Qué metas persiguen los alumnos al afrontar la actividad escolar?

Las actividades académicas tienen siempre más de un significado puesto que contribuyen a la consecución de diferentes metas. Sin embargo, no todas las metas tienen la misma importancia para cada alumno. Esta importancia varía tanto en función de la orientación personal de éstos como de las distintas situaciones que afrontan a lo largo de su vida académica. Por ello, teniendo en cuenta que las distintas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, pa-

rece importante conocer cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo.

Un ejemplo puede servir de base para guiar la reflexión sobre el papel de las metas. En una clase de matemáticas de primer curso de educación secundaria obligatoria, cuatro alumnos, Eva, Juan, Sandra y Luis, presentan las siguientes características. Los dos primeros van bastante bien, al contrario de lo que ocurre con los dos últimos, quienes a menudo no llegan a alcanzar el nivel de aprobado. Aunque Eva y Juan van bien, su modo de afrontar el trabajo es distinto. Eva parece particularmente interesada en entender lo que se explica en clase. A menudo se queda tan absorta pensando en un problema que se olvida de otras tareas que debe hacer. Es tan metódica que no suele terminar las tareas en clase, por lo que debe hacerlo en casa. Juan, por otra parte, busca sobre todo terminar las tareas, cuanto antes mejor, le gusta superar a los demás, por lo que en cuanto puede hace público que ha sido el primero en resolver los problemas. Es muy sensible al hecho de ser comparado con otros, por lo que cuando tiene errores, enseguida busca disculpas. A Sandra, por otro lado, le preocupan poco las matemáticas. A menudo permanece callada en clase, pensando en sus cosas. Si ha de hacer una tarea, se muestra insegura sobre la posibilidad de terminarla. Si se siente amenazada emocionalmente, se repliega en sí misma o reacciona con cólera contenida. Finalmente, a Luis tampoco le interesan las matemáticas; se aburre en clase y trata siempre de enredar con otros. Si el profesor pone tareas, experimenta un gran fastidio por tener que hacerlas, cosa que procura evitar por todos los medios.

En una ocasión, la profesora les anunció que iba a hacer un control sin haberles avisado previamente. La mayoría de los alumnos de la clase empezó a hacer ruido y a decir que era injusto que les pusiera un examen. La profesora dijo que no iba a calificarles, que sólo quería saber cómo iban. Luis siguió protestando, diciendo que qué fastidio. Sandra empezó a decir que no podía trabajar porque le dolía la cabeza. Juan puso cara de satisfacción mientras decía «Si seguro que son fáciles. Ya veréis como los hago el primero». Eva, finalmente, preguntó si luego iban a corregir los problemas para ver cómo había que hacerlos y, ante la respuesta afirmativa, empezó su tarea totalmente relajada y trabajando como siempre. Estos cuatro casos descritos son prototipos de los alumnos con que nos encontramos en clase. Cualquier profesor reconoce que su motivación es distinta. Pero ¿en qué? ¿Qué determina su modo de actuar?

#### 2.1.1 Trabajar puede significar aprender, crecer, desarrollarse y disfrutar de la tarea

El significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es el de que posibilita *incrementar sus capacidades*, haciéndolo

le más competente, y haciéndole disfrutar con el uso de las mismas. De hecho, aunque hay grandes diferencias individuales entre los sujetos de una misma edad y entre los sujetos de edades diferentes, a menudo se observa a los alumnos absortos en su actividad, tratando de imaginarse lo que ocurrió en la época histórica sobre la que están leyendo, tratando de resolver un problema o de expresar sus ideas por escrito. Este es también el caso de Eva en nuestro ejemplo. Cuando esto ocurre se dice que el alumno trabaja *intrínsecamente motivado* (Ryan y Deci, 2000), siendo capaz de quedarse absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad, buscando información espontáneamente y pidiendo ayuda si es realmente necesaria para resolver los problemas que encuentra, y llegando a autorregular su proceso de aprendizaje que, de un modo u otro, llega a plantearse como el logro de un proyecto personal. Parece, pues, que conseguir que los alumnos afronten el aprendizaje atribuyéndole el significado señalado tiene efectos altamente positivos, lo que plantea la cuestión de saber qué características debe reunir el modo en que el profesor plantea la enseñanza para que los alumnos la afronten del modo indicado.

#### 2.1.2 El valor del trabajo puede depender de la percepción de la utilidad del aprendizaje

Sin embargo, el aprendizaje se realiza, en un contexto social que contribuye a atribuirle otros significados. El significado más patente es el instrumental. Por ello, esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Se busca *aprender algo útil*, si bien la utilidad es relativa: comprender un principio, resolver un problema, facilitar nuevos aprendizajes, facilitar aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos estudios, al mundo profesional en general y a puestos específicos de trabajo en particular, etc. Si no se percibe la utilidad de lo que se ha de aprender, el interés y el esfuerzo tienden a disminuir en la medida en que el alumno se pregunte para qué le sirve saber lo que se pretende que aprenda. Por el contrario, en la medida en que se perciban las múltiples utilidades —a corto y a largo plazo— que puede tener aprender algo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo se acrecienten (Alonso Tapia y López Luengo, 1999).

La utilidad del aprendizaje puede ser algo intrínseco al mismo. Así, estudiar puede facilitar la comprensión de conceptos o procedimientos que, a su vez, facilitan la comprensión y el aprendizaje de otros más complejos que, por su parte, contribuyen a la adquisición de capacidades más generales que permiten afrontar de forma competente diferentes tareas y problemas. Cuando los alumnos perciben el significado o utilidad intrínseca de lo que han de aprender, su interés aumenta prácticamente en todos los casos, aunque más en aquellos que tienden a actuar buscando el desarrollo de la

competencia personal y el disfrute de la tarea, motivación que contribuye no sólo a un mayor aprendizaje y desarrollo, sino también a un mayor bienestar personal. En nuestro ejemplo, el rechazo de la tarea por parte de Luis y, parcialmente, por Sandra parece deberse a que no perciben qué utilidad puede tener la tarea para ellos. Por otra parte, el modo en que Juan afronta la tarea sugiere que, más que la relevancia intrínseca de la tarea, lo que le estimula es que la percibe como una ocasión para competir, lo que puede tener consecuencias negativas para el resto de la clase. Parece necesario, por lo tanto, que los profesores revisen el grado en que despiertan la curiosidad de los alumnos mostrando la relevancia y utilidad que puede tener para ellos la realización de la tarea.

### 2.1.3 El valor del trabajo puede depender de incentivos externos a su realización

El esfuerzo y el aprendizaje, sin embargo, pueden percibirse como útiles o inútiles dependiendo de que posibiliten la *consecución o no de incentivos externos* al mismo —recompensas materiales o sociales—. La ausencia de incentivos externos puede ser, en consecuencia, una causa de la falta de motivación. No obstante, este hecho no implica en principio que para motivar a los alumnos haya que utilizar recompensas externas.

Es cierto que el empleo de premios y castigos influye en el grado en que los alumnos dedican tiempo y esfuerzo a estudiar. Sin embargo, numerosos trabajos, alguno de los cuales constituye una crítica directa del trabajo anterior, han puesto de manifiesto que las recompensas tangibles y esperadas sólo son útiles cuando el atractivo de una actividad sólo se puede comprobar después de llevar realizándola cierto tiempo o cuando es preciso alcanzar cierto nivel de destreza con ella para disfrutar de su realización. En los demás casos, el hecho de que para un sujeto su motivación primaria para aprender dependa de incentivos externos puede tener efectos negativos (Leeper, Keavney y Drake, 1996). A menudo los incentivos externos contribuyen a hacer desaparecer el interés intrínseco que puede tener la realización de una tarea, dando lugar a que los alumnos se esfuercen sólo cuando consideran que su realización les va a aportar algún beneficio externo a la misma. En concreto, en ausencia de recompensas esperadas y tangibles se ha observado que los alumnos, supuesto que se decidan a afrontar una tarea, se implican personalmente más en la misma, tienden a resolver problemas más difíciles, se centran más en el aprendizaje de las habilidades básicas necesarias para su solución, se centran más en el modo de resolver el problema o de realizar la tarea que en el hecho mismo de conseguir su 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 su realización.

De lo anterior podría deducirse que lo que hay que hacer para motivar a los alumnos es echar mano de estrategias que permitan motivarles intrínsecamente, como las que se describen más adelante. Sin embargo, en dos trabajos paralelos, uno realizado con alumnos de secundaria y el otro con universitarios (Alonso Tapia, 1999; Alonso Tapia y López Luengo, 1999), hemos podido comprobar que, si la motivación principal del alumno al afrontar las actividades escolares es de tipo externo, el uso de muchas de las estrategias teóricamente adecuadas para despertar la motivación intrínseca.

### 2.1.4 El significado del trabajo escolar puede depender de las calificaciones

En los contextos académicos, tanto la actividad de los alumnos al tratar de aprender como la consecución o no de los logros perseguidos es objeto de evaluación. *Conseguir calificaciones positivas* da seguridad, pues no conseguir la calificación buscada puede tener consecuencias negativas de distintos tipos, razón por la que los alumnos estudian sobre todo para aprobar (Elton, 1996). La evaluación afecta a los alumnos del mismo modo que la anticipación de recompensas o castigos. Se estudia en función de la nota, tratando no de aprender en profundidad lo que los profesores proponen, sino de adquirir los conocimientos mínimos requeridos para conseguir un buen resultado. En consecuencia, si el profesor no «tira» del alumno mediante la evaluación, éste no estudia, por lo que muchos profesores consideran que hacer referencia frecuente a la evaluación mientras están enseñando constituye uno de los recursos más potentes que tienen para motivar (Alonso Tapia, 1992a).

Pero una cosa es obtener una nota y otra cosa es «saber» en el sentido más profundo del término. La amenaza de notas desfavorables tiende a hacer que aumente el número de tareas terminadas, pero suele favorecer el aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de la información que posibilita un aprendizaje significativo. La amenaza de una evaluación adversa puede que aumente ciertos rendimientos, pero su efecto sobre el aprendizaje es cualitativamente negativo. En nuestro ejemplo anterior, la protesta de la mayoría de la clase, que ni siquiera llegó a procesar el mensaje de la profesora de que se trataba de ver cómo iban y de que iban a corregir los problemas para ver cómo hacerlos, muestra el efecto de esta preocupación por la nota. Será preciso, pues, revisar el modo en que el planteamiento de la evaluación puede minimizar los efectos negativos que tiene sobre el alumno y maximizar los positivos.

## 2.1.5 El significado del trabajo escolar depende de sus implicaciones para la autoestima

Ligado a menudo a la evaluación, la actividad académica cobra significado favorable o desfavorable dependiendo del grado en que contribuya a *preservar o aumentar la autoestima* o, por el contrario, a hacer que disminuya. En el caso de los alumnos particularmente preocupados por la posibilidad de perder su autoestima, caso encarnado por Sandra en nuestro ejemplo, su preocupación dominante por el modo en que el profesor y los compañeros les van a evaluar tiende a inhibir actividades como preguntar, participar, implicarse en trabajos que ofrecen la posibilidad de elaborar y poner a prueba los propios conocimientos y, en consecuencia, de aprender actividades que podrían contribuir a facilitar el aprendizaje, así como a inducir la adopción de estrategias que garantizaran su consecución. Este efecto se produce tanto más cuanto mayor es el miedo a fracasar.

Debido a que la preocupación por la autoestima puede tener efectos negativos sobre el modo en que los alumnos afrontan la actividad escolar, que repercute negativamente en su aprendizaje y desarrollo personal, parece necesario que los profesores valoren sus pautas de actuación atendiendo al efecto que puedan tener sobre la autoestima, de modo que si éste es negativo, modifiquen aquellas.

## 2.1.6 El valor del trabajo escolar depende de que se respete el deseo de autonomía

La actividad académica cobra aún otros significados que pueden influir en el interés y esfuerzo por aprender. Nos referimos, por un lado, a que sea percibida como algo que uno elige o acepta de buena gana, no por imposición, o por el contrario, a que sea percibida como una imposición sin valor personal. Es cierto que en la escuela a los alumnos se les impone casi todo: el hecho de tener que ir, los compañeros con los que trabajar, los contenidos, el profesor, el hecho de ser evaluados, etc. Sin embargo, esto no significa que los alumnos no puedan aceptar la actividad escolar como propia. Depende de que el contexto creado por los profesores despierte en ellos la curiosidad y el interés por lo que han de aprender y por el trabajo a realizar; depende también de que muestre que lo que han de aprender y hacer va a contribuir a que consigan objetivos relevantes y útiles en relación con sus metas y valores personales, de que ofrezca el máximo posible de posibilidades de opción —elegir compañeros para un trabajo, elegir un trabajo entre varios posibles, etc.— y, sobre todo, de que realmente proporcione al alumno la experiencia de que su trabajo le está siendo útil porque le está permitiendo progresar.

Como ya puso de manifiesto De Charms (1976), *trabajar sin sentirse obligado*, a ser posible en torno a proyectos de desarrollo personal que uno elige, o dicho de otro modo, sentir que se actúa de forma autónoma, controlando la propia conducta, es positivo y facilita la regulación del propio aprendizaje. Desde otro punto de vista, Ryan y Deci (2000) señalan que las personas perseguimos sentirnos independientes y capaces de determinar nuestra propia conducta y que experimentamos este sentimiento cuando realizamos las tareas por su valor intrínseco y no por recompensas externas. Cuando lo conseguimos, aumenta el grado en que somos capaces de aprender y sacar provecho de nuestro trabajo.

Por el contrario, cuando uno se siente marioneta en manos de las personas que le obligan a estar en clase, desaparece el esfuerzo y el interés y aumentan las conductas orientadas a salir como sea de la situación. Esto ocurre, sobre todo, cuando la materia a estudiar no interesa al alumno porque no ve su relevancia o utilidad o porque no la entiende —algo sobre lo que los profesores pueden influir, como se deduce de los trabajos de Alonso Tapia (1999) y Bergin (1999)—, cuando experimenta la imposibilidad de alcanzar los logros perseguidos por percibirlos fuera del alcance de su competencia personal (Pajares, 1997; Weiner, 1986), cuando experimenta la posibilidad de verse rechazado por el profesor o los compañeros o, simplemente, de sentir que vale menos que ellos (Elliot, 1999). En estos casos, el alumno se siente a disgusto en la clase y trata de evitar el trabajo escolar a veces sólo de forma pasiva, pero otras veces actuando de forma disruptiva.

Es importante, en consecuencia, que los profesores valoren sus pautas de actuación atendiendo al grado en que posibilitan la experiencia de competencia y autodeterminación o, por el contrario, hacen que los alumnos se sientan obligados al experimentar que tienen que trabajar en actividades cuyo significado personal no ven o que no progresan pese a esforzarse.

## 2.1.7 El valor del trabajo depende de la apreciación del alumno por profesores y compañeros

Por otro lado, la actividad académica no se realiza de forma impersonal, sino en un contexto social en que las relaciones entre profesores y alumnos pueden afectar al grado de aceptación personal y afecto que éstos experimentan de parte de aquellos. Todo alumno busca *sentirse aceptado como es* por los demás, siendo esta necesidad tanto más fuerte cuanto mayor es la motivación de afiliación. Además, cuando esta motivación es alta, los alumnos son más eficientes si han de cooperar que si han de competir o trabajar solos y si como resultado de la actividad van a poder conseguir una mayor aceptación y contacto con los demás (Koestner y McClelland, 1992).

Debido a todo lo anterior, si por la razón que sea un alumno experimenta rechazo por parte del profesor o, simplemente, siente que éste prefiere y trata de favorecer más a los demás, o experimenta el rechazo del grupo, procurará evitar la situación si puede y, si no, sentirá que está en la escuela por obligación, tanto más cuanto mayor sea su necesidad de afiliación (Alonso Tapia, 1992b; McClelland, 1985). En consecuencia, es preciso que los profesores revisen en qué medida son adecuadas sus pautas de actuación en clase en relación con la necesidad del alumno de sentirse aceptado, en especial aquellas que comunican a éste si lo es o no y las que contribuyen a que los alumnos se acepten unos a otros.

El conjunto de consecuencias que las diferentes metas de los alumnos tienen sobre el modo en que éstos afrontan la actividad escolar ha llevado a analizar las repercusiones potenciales que se derivan de sus modos de actuación del profesor en relación con las distintas metas que persiguen los alumnos (Alonso Tapia, 1997; Ames, 1992). No obstante, como señalábamos al comienzo, la motivación depende no sólo del significado de la actividad, sino también de saber cómo afrontar las tareas de aprendizaje y, en particular, las dificultades con que se encuentran.

## 2.2 ¿Por qué cambia el interés y el esfuerzo de los alumnos durante el trabajo escolar?

Un hecho que los profesores de todos los niveles escolares constatamos a menudo es que cuando comenzamos a dar una clase o cuando pedimos a nuestros alumnos y alumnas que realicen una tarea, muchos comienzan prestando atención a la explicación o a la actividad pero a medida que encuentran dificultades, comienzan progresivamente a distraerse y a dejar de trabajar. Sin embargo, no todos se distraen o abandonan al mismo tiempo. ¿A qué se debe, pues, que los alumnos dejen de interesarse y de esforzarse por una actividad cuando inicialmente estaban motivados? ¿Qué podemos hacer los profesores para evitar la pérdida de motivación e interés?

### 2.2.1 Los alumnos se desmotivan si no saben cómo aprender

La atención de los alumnos a una explicación o al proceso de realización de una tarea viene determinada inicialmente por la curiosidad que despiertan y, sobre todo, por la percepción de su relevancia. Si la tarea resulta aburrida o no se percibe para qué puede servir, buscan automáticamente formas de quitársela de encima. Sin embargo, en otros muchos casos, aunque se perciba la relevancia de la tarea e inicialmente no resulte aburrida, esto no parece ser suficiente para mantener el interés y la motivación. ¿Por qué?

*Motivación y respuesta ante la dificultad de comprender una explicación.* En un interesante trabajo, Kuhl (1987) pone de manifiesto que, cuando las personas nos encontramos con una dificultad, no abandonamos automáticamente la tarea. Inicialmente todos solemos intentar de nuevo resolver el problema. Sin embargo, si la dificultad no desaparece, se desiste de hacer nuevos intentos, si bien —y esto es importante— unos lo hacen antes que otros, diferencia que exige una explicación. Kuhl la ha encontrado en lo que él ha definido como orientaciones motivacionales básicas, la *orientación a la acción* —al proceso de realización de la tarea— y la *orientación al estado* —a la experiencia derivada del resultado obtenido en ese momento—. Para entender a qué se refiere Kuhl y qué tiene que ver lo que dice con la motivación de nuestros alumnos, puede ser útil comparar las siguientes formas en que distintos alumnos afrontan las dificultades.

Una primera forma de reaccionar, probablemente la de Eva o Juan, dos de los alumnos del ejemplo a que nos venimos refiriendo, sería preguntar al profesor si durante una explicación no entienden algo. Sin embargo, si la respuesta no es satisfactoria, la reacción puede ser volver a preguntar o quedarse callado. Lo primero suele darse con más frecuencia cuando la persona está actuando en base al guión «¿Qué tengo que hacer para aprender?», guión que se traduce en pensamientos del tipo «¿Qué querrá decir? Voy a insistir». Y si aún así no entiende, puede que siga pensando: «Bueno, voy a tomar apuntes y luego se lo pregunto a otro o lo miro en el libro, a ver si lo entiendo».

Quedarse callado, por el contrario, suele ocurrir cuando se actúa orientado al estado, lo que implica seguir el guión «No lo entiendo, esto es muy difícil para mí». En este caso, como al no preguntar se deja de comprender y no se tiene la atención centrada en cómo salir del bloqueo, el sujeto se siente mal y tiende a liberarse de esa situación, lo que le puede llevar a distraerse, a hablar con otro o, simplemente, a evadirse en su mundo interior. A veces se sigue prestando atención y se toman apuntes que luego se memorizan, pues esta forma de actuar evita otros problemas, pero no se intenta realmente comprender.

En el primer caso, la atención se centra en la búsqueda de las acciones necesarias para llevar a cabo el proceso que permite comprender y aprender, mientras que en el segundo, se centra en la experiencia o estado de dificultad que la situación ha generado. Cuando esto ocurre —cuando los alumnos están orientados al estado emocional que genera la experiencia de dificultad o de fracaso— es mucho más difícil, aunque deseen aprender, que traduzcan esta intención en pautas de actuación capaces de permitir la autorregulación de las actividades encaminadas a la comprensión, el aprendizaje, la solución de problemas y la comunicación. Por el contrario, tienden a rumiar ideas relacionadas con la experiencia mencionada.

*Motivación y respuesta ante las dificultades experimentadas al realizar una tarea.* Algo análogo ocurre si en lugar de atender a una explicación se

trata de realizar una tarea, como han mostrado Dweck y Elliot (1983). Las dificultades que este proceso conlleva son afrontadas a lo largo de la misma de distintos modos asociados a la preocupación prioritaria por conseguir metas que definen diferentes orientaciones motivacionales: orientación al aprendizaje o la tarea (OA), ilustrada por Eva en nuestro ejemplo; orientación al resultado por sus implicaciones para la autoestima (OR), ilustrada por Juan; y orientación a la evitación del trabajo (OE), ilustrada con la actuación de Sandra y Luis.

El hecho mismo de tener que realizar una actividad no rutinaria que implica, por tanto, la posibilidad de hacerla bien o mal, puede dar lugar a la *percepción inicial de la tarea* como un reto, como una amenaza o como una obligación pesada y aburrida. Esta percepción genera pensamientos de distinto tipo. Así, en caso de OA: «Parece interesante. A ver si lo hago bien»; en caso de OR, pensamientos como «Esto es un lío. Vaya problemas más difíciles»; finalmente, en caso de OE, pensamientos del tipo: «¡Qué aburrimiento! Para lo que sirve... se cree (el profesor) que no tenemos nada más interesante que hacer».

Además de esta percepción, el foco de atención *al comienzo de la tarea* se traduce en distintos tipos de preguntas características también de las distintas orientaciones. Así, preguntarse o pensar «Veamos... ¿cómo puedo hacer esto?... ¿se puede hacer así... o tal vez así...» es propio de los sujetos orientados al aprendizaje (OA); pensamientos del tipo «¡Qué difícil!... No sé si me va a salir ... ¡Si es que a mí esto no se me da!» son propios de sujetos orientados al resultado y preocupados por su autoestima (OR); finalmente, preguntarse «¿Cómo me podría quitar esto de encima cuanto antes?» o pensar «A ver si puedo evitar tener que hacerlo», son propios de sujetos que por una razón u otra no desean implicarse en la tarea, orientados a su evitación (OE).

El efecto de comenzar preguntándose de un modo u otro, como puede deducirse, es diferente. El primer tipo de pregunta orienta la atención hacia la búsqueda de las estrategias y la información necesarias para hacer la tarea, con lo que se incrementan las posibilidades de éxito. Por el contrario, con las preguntas del segundo tipo, al centrarse el alumno en la ansiedad generada por la experiencia de la dificultad, no busca tan activamente las estrategias adecuadas para resolver el problema, con lo que la probabilidad de que finalmente fracase aumentan. Las preguntas del tercer tipo, finalmente, conducen a buscar estrategias que permitan liberarse cuanto antes de la tarea.

Es frecuente observar también, si se atiende a los momentos en que los alumnos hacen comentarios en voz alta al enfrentarse con alguna dificultad, que la orientación inicial se mantenga *durante la realización de la tarea*. La orientación al aprendizaje (OA) se manifiesta cuando el alumno, en un monólogo interior a veces expresado en voz alta, se pregunta, obviamente con variaciones dependiendo de la naturaleza de la actividad: «¿Qué pasos debo

dar?... ¿Qué debo hacer en este momento?... ¿Qué me piden realmente?... ¿Dónde encuentro esta información?... ¿Qué tiene que ver esto con...?» Por el contrario, la orientación al resultado (OR) estado se manifiesta en pensamientos y verbalizaciones frecuentes del tipo: «¿Estará bien?... ¿Qué te da este problema?... No sé si me va a dar tiempo... Seguro que está mal...», a veces acompañadas de nerviosismo y ansiedad. Esto es, por un lado, la orientación a la acción se manifiesta en la atención al proceso mediante el que, utilizando activamente los conocimientos conceptuales, procedimentales y estratégicos proporcionados por la instrucción, tratamos de realizar la tarea. Por el contrario, la orientación al estado se manifiesta en la atención a los resultados, resultados que generan estados emocionales diferentes según se perciban como progreso o éxito o, por el contrario, como estancamiento o fracaso.

Hemos de señalar que la orientación motivacional marca un estilo de afrontamiento, pero esto no significa que los alumnos actúen de forma rígida. Cuando los alumnos se encuentran con dificultades persistentes, aunque inicialmente hayan reaccionado buscando aprender, pueden cambiar y reaccionar como lo hacen los alumnos orientados al resultado —haciendo atribuciones orientadas a preservar la autoestima como «es muy difícil»— y abandonando incluso la tarea (Pardo y Alonso Tapia, 1990). En ocasiones este abandono puede ser razonable a la luz de lo que el sujeto sabe, pero otras veces se debe a la emoción negativa que genera la dificultad.

Finalmente, las orientaciones señaladas se manifiestan en otros aspectos de la actividad del sujeto de los que quizás el más importante es la *forma de reaccionar ante los errores*. Los alumnos orientados al aprendizaje, cuando reciben un ejercicio corregido en el que la calificación es baja o cuando obtienen una mala nota en un examen, acuden al profesor no a pedir que les suba la nota, sino a preguntar qué han hecho mal y a que les explique por qué está mal. Cuando un alumno actúa así, todavía tiene su atención centrada en las acciones necesarias para alcanzar el objetivo que buscaba conseguir, llegar a comprender. Para los alumnos orientados al resultado, sin embargo, los errores son un hecho que confirma sus percepciones y expectativas iniciales acerca de la dificultad de la tarea o de su incompetencia para realizarla, lo que les lleva a percibirlos como un fracaso y a reaccionar tratando de disculparlo: «Era muy difícil», «No he tenido tiempo de estudiar», etc. Finalmente, los alumnos orientados a la evitación pueden percibir el resultado final como un castigo en el sentido de que el fracaso conlleva la necesidad de seguir trabajando, que es justamente lo que trataban de evitar.

*Efectos de las distintas formas de reaccionar ante las dificultades.* Como puede deducirse de las ideas y ejemplos que acabamos de exponer, aunque los alumnos atiendan inicialmente a una explicación o se pongan a realizar una tarea, la probabilidad de que la atención y el esfuerzo iniciales desapara-

rezcan ser mayor en el caso de los sujetos cuya atención se centra no en cómo resolver las dificultades sino en el hecho de experimentarlas. Por el contrario, en los alumnos cuyos pensamientos traducen una orientación hacia las acciones a realizar para conseguir los objetivos escolares, la probabilidad de encontrar y poner en juego los conocimientos y estrategias adecuados es mayor, por lo que es más difícil que su interés y motivación cambien a lo largo de la actividad.

La exposición anterior, sin embargo, puede haber suscitado en el lector la siguiente reflexión. «Es posible que afrontar el trabajo escolar pensando de un modo u otro de los descritos sea un factor importante que contribuya explicar los cambios de interés y motivación en mis alumnos, pero ¿no es algo que queda fuera de mi alcance, en lo que yo no puedo influir?, ¿de qué depende que alumnos y alumnas tiendan a pensar de un modo o de otro?».

### 2.2.2 Motivación y autorregulación

Las diferencias descritas en el modo de percibir las tareas y en el modo de reaccionar ante las dificultades definen distintas formas de regular la propia actividad en situaciones de aprendizaje. Decir que estas diferencias se deben a la distinta orientación motivacional, sin embargo, es una explicación insuficiente para saber sobre qué pueden intervenir los profesores. Tras la disposición de los alumnos a actuar con una orientación o con otra median una serie de procesos cognitivos y metacognitivos y de reacciones afectivas que condicionan la forma de actuar.

La autorregulación del comportamiento en un contexto cualquiera presupone que el sujeto busca una meta de forma intencional aunque no necesariamente explícita, que decide un plan de acción para conseguirla, que utiliza un criterio para valorar si su forma de actuar le acerca a la meta o no, que supervisa el grado en que esto ocurre, que corrige su actuación y que decide cuando debe dar por concluido el esfuerzo y pasar a otra actividad. La autorregulación no es un proceso meramente cognitivo. La valoración que el sujeto va realizando de la distancia que le separa de la meta y de su capacidad de alcanzarla genera emociones que pueden interferir en el proceso y que debe saber manejar. Asimismo, a menudo los alumnos se enfrentan con el atractivo de actividades orientadas a metas alternativas, atractivo cuya influencia deben anular para conseguir la meta deseada. Las orientaciones motivacionales descritas muestran que en este proceso se producen diferencias sistemáticas entre los alumnos, diferencias cuyo origen es preciso rastrear.

*Significado personal de las metas y autorregulación.* Uno de los elementos clave que facilita el que la forma de pensar de los alumnos responda al patrón de autorregulación propio de los sujetos orientados al aprendizaje es

que la consecución de la meta interese personalmente al sujeto. Boekaerts y Niemivirta (2000) presentan un ejemplo que ilustra este punto. Cuentan el caso de una niña, Elena, que tenía dos años cuando nació su hermana Clara. Suponen que la niña debió percibir que su hermana era un rival y que esto motivó la necesidad de mostrar siempre que ella era superior a su hermana, pues no perdía ocasión de demostrar que era capaz de hacer cosas que su hermana no podía hacer, particularmente leer y escribir. Sin embargo, cuando su hermana llegó a los cinco años, empezó también a leer y escribir. Obviamente Elena ya no podría decir que su hermana no era capaz de estas habilidades. Entonces, pidió a sus padres que le adelantasen el regalo de cumpleaños, un método de escritura en cursiva que le permitiría ir muy por delante de su hermana. Los padres se lo compraron y ella ideó su propio método de aprendizaje. Primero pedía a sus parientes y amigos que escribiesen en cursiva lo que ella había escrito con letras de imprenta y luego utilizaba los modelos así conseguidos para practicar. Luego actuaba a la inversa. Ella escribía en cursiva, pedía a otros que leyeran en voz alta lo que había escrito y comprobaba lo que oía con el texto escrito a imprenta. Este ejemplo ilustra cómo se puede aprender y regular el propio aprendizaje cuando el logro del mismo está al servicio de una meta personal.

En el aula, sin embargo, muchos alumnos no tienen una idea clara de sus necesidades y aspiraciones ni del valor que puede tener para ellos lo que se les sugiere que aprendan, razón por la que no ponen en marcha procesos autorregulatorios como los ilustrados por Elena, característicos de los sujetos orientados al aprendizaje. Esto no significa que los alumnos no acepten las metas propuestas por el profesor. Por fortuna, muchos así lo hacen. Sin embargo, en la medida en que se asumen de forma superficial, los procesos de pensamiento mediante los que regulan su aprendizaje no son lo adecuados que deberían ser. Este hecho sugiere la necesidad de los profesores de revisar las pautas de actuación que, además de poner manifiesto la relevancia de aprender lo que se pretende enseñar, pueden afectar a la profundidad con que los alumnos asumen tal aprendizaje como algo de interés personal.

*Conocimientos y autorregulación.* Kuhl (1987) ha señalado 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 la actividad que pueden facilitar o impedir la consecución de la meta. Así, subraya: a) la importancia de la atención del sujeto, atención que, cuando se experimenta una dificultad o un fracaso puede centrarse de forma selectiva en la información relacionada con las acciones necesarias para conseguir la meta o, por el contrario, en la emoción negativa que la experiencia adversa puede generar; b) el conocimiento que el sujeto tiene sobre la efectividad potencial de diferentes formas de actuación aplicables para conseguir un objetivo y c) el conocimiento relativo a la forma de utilizar los conocimientos anteriores para resolver el problema.

Si ante un fracaso, un sujeto no sabe que es mejor preguntarse «¿cómo puedo resolverlo?» e interpretar la experiencia como indicio para una mayor concentración en el problema y para ensayar, eventualmente, el uso de estrategias alternativas en lugar de centrarse en el estado creado por la experiencia de fracaso; o si, aun sabiéndolo, no sabe cómo actuar —qué preguntas hacerse, qué información buscar y dónde—, o si no sabe cómo o cuándo aplicar las distintas estrategias que conoce para resolver problemas, difícilmente podrá regular la actividad de modo que consiga alcanzar la meta de aprendizaje perseguida. En consecuencia, si se desea que la motivación de los alumnos por aprender no se vea afectada por la carencia de conocimientos como los descritos, parece necesario que los profesores revisen las pautas de actuación que pueden ayudar a los alumnos a adquirirlos.

*Creencias y autorregulación.* Aunque un alumno trate de aprender una materia dada, a menudo surgen dificultades. Ya hemos visto anteriormente cómo la percepción de las mismas da lugar a distintas formas de pensar y afrontar la tarea, unas más beneficiosas para el aprendizaje que otras. Ante este hecho es posible pensar que la respuesta está en que hay alumnos listos y menos listos, alumnos que razonan bien con facilidad y alumnos que no se enteran. Y probablemente, ello nos lleve a concluir que si la motivación depende de saber cómo afrontar las tareas, poco podemos hacer los profesores. Curiosamente, algunos alumnos y alumnas parecen ser de la misma opinión ya que, según Dweck y Elliot (1983), desde los diez años aproximadamente muchos alumnos piensan que la facilidad con que se aprende algo es una especie de don con el que se nace. Y el que no lo tiene, no lo tiene. Por eso, cuando afrontan una tarea que conlleva alguna dificultad, están pendientes del resultado: si se esfuerzan y fracasan, lo único que pueden concluir es que no valen, algo que genera sentimientos negativos.

Sin embargo, todos hemos tenido la experiencia de que, con cierta ayuda, muchos alumnos aprenden a realizar las tareas que les pedimos —problemas, redacciones, comentarios de texto, análisis, argumentaciones, etc.—. También desde los diez años más o menos hay alumnos que piensan así. Para ellos, esforzarse no supone una amenaza y, aunque cometan errores, los consideran como algo natural de lo que se puede aprender. Todo es, pues, cuestión de estrategia. Por eso afrontan las tareas preguntándose cómo pueden hacerlas; ponen en juego una estrategia y, si no funciona, la sustituyen por otra.

De acuerdo con la evidencia recogida por Dweck y Elliot, las creencias sobre la propia competencia (autoeficacia) en relación con tareas de aprendizaje concretas y sobre la posibilidad de modificarla se activan en función de los contenidos sobre los que versan las tareas y de la facilidad o dificultad que de modo más o menos regular se experimenta al afrontarlas, dando lugar a menudo a inferencias valorativas de tipo negativo que desmotivarían a los alumnos e impedirían un afrontamiento positivo. En consecuencia, para

modificar la motivación y la capacidad de autorregulación sería preciso revisar las pautas de actuación que pueden contribuir al mantenimiento de las creencias señaladas y de los procesos de autorregulación ligados a las mismas.

*Los modos de pensar al afrontar una tarea se aprenden.* Los dos modos de pensar que acabamos de describir, ambos muy extendidos en nuestra cultura, no surgen sin embargo de la nada. De acuerdo con Kuhl, el hecho de que estén mediados por conocimientos sugiere que pueden aprenderse. Así, por ejemplo, en uno de nuestros trabajos (Pardo y Alonso Tapia, 1990), los alumnos de los grupos experimentales recibían antes, durante y después de sus actividades mensajes que sugerían que lo que estaba en juego era aprender y no quedar bien o aprobar, y trabajaban en grupos con una estructura cooperativa, mientras que los de los grupos de control no recibían este tipo de mensajes y trabajaban individualmente o en contextos competitivos (véase el capítulo 16 de este volumen). Los primeros cambiaron su modo de pensar respecto a la tarea en la dirección esperada.

En la misma dirección apuntan los trabajos revisados por Stipek (1984). Estos trabajos han puesto de manifiesto dos cosas. Por un lado, que cuando los alumnos entran en la escuela, en su mayoría tienden a afrontar el trabajo escolar con confianza y entusiasmo. Pero después, en un momento crítico que suele estar en torno al segundo curso de primaria, empiezan a aparecer conductas tendentes a la evitación del fracaso como, por ejemplo, el hecho de no presentarse voluntario para hacer algo, etc. Estos cambios van acompañados de otros de tipo cognitivo. Por ejemplo, aumenta la tendencia a interpretar los resultados de la propia conducta como éxitos o fracasos, en lugar de ver el error como algo natural de lo que se puede aprender, hecho que constituía la tendencia natural en los sujetos más pequeños. Esta tendencia se va acentuando, de modo que a partir de la adolescencia se observan ya, de modo habitual, diferencias sistemáticas en los tipos de metas que persiguen los alumnos y en el modo de pensar al afrontar las tareas escolares.

Por otro lado, y de modo paralelo a la tendencia anterior, se observa un cambio en la cantidad y tipo de información que los profesores damos a los alumnos respecto a su trabajo escolar y a los resultados del mismo. A diferencia de lo que ocurre con los sujetos más pequeños, los alumnos de Secundaria reciben muy poca información durante el curso de sus actividades que sugiera pistas para pensar, modos de aprovechar la información contenida en los errores, etc. Aunque, obviamente, hay notables diferencias entre unos profesores y otros, a menudo sólo se da información a los alumnos sobre su trabajo en ocasión de las evaluaciones, de algún trabajo o en caso de salir a la pizarra, información que, por otra parte, suele referirse a la calidad del resultado más que al proceso de solución.

Puede fácilmente deducirse que, si a medida que los alumnos se enfrentan con tareas cada vez más complejas reciben menos información que les



que enseñar y muy preocupados por el nivel con que va a mandar a sus alumnos al siguiente escalón educativo. Junto a ese cambio externo aparecen los cambios internos asociados a la pubertad y la revolución personal que implican. Las hormonas campan por sus respetos sin que sus desconcertados propietarios acierten todavía a descubrir las consecuencias que ello tiene y tendrá para sus vidas. El aprecio de los iguales pasa a ser uno de los elementos fundamentales en la orientación motivacional de los estudiantes. Dicho aprecio, además, mediará en la consolidación de la autoestima personal tanto o más que el rendimiento académico. También para la consolidación de la autoestima será necesaria la aceptación de sus propios cambios internos. Y todo ello se produce dentro de un proceso en el que la necesidad de autonomía —no ya funcional sino vital—, la necesidad de ser uno mismo pasará al primer lugar en las prioridades.

En resumen, en esta etapa están consolidadas todas las orientaciones motivacionales que aparecen dentro del contexto educativo pero todavía en un sistema inestable en el que priman las ganas de hacer o conseguir cosas y se tienen pocas habilidades para ello. Además, ha aparecido un nuevo elemento: permanecer en el sistema educativo es obligatorio aunque no se rinda lo suficiente para proseguir en las siguientes etapas. En esta nueva situación, el conflicto entre metas puede tener consecuencias dramáticas: ¿Cómo mantener la autoestima con bajas calificaciones, sin posibilidades de aprender, sin percibir la utilidad personal de la asistencia al centro educativo y, muy probablemente, con el desprecio de los profesores y gran parte de los compañeros y compañeras?

Por otra parte, como hemos señalado en otro lugar (Montero, 1997), la construcción histórica del sentido de la actividad de la educación formal en los países occidentales ha tenido implicaciones en la aparición de determinadas orientaciones motivacionales dentro de nuestra cultura. La legislación que en la actualidad regula nuestro sistema tiene claras implicaciones para la orientación motivacional de los alumnos de secundaria. Frente a la tradicional orientación universitaria de los centros de bachillerato, la actual orientación de la mayor parte de la educación secundaria viene a dar cumplimiento del derecho a la educación recogido en nuestro ordenamiento constitucional. Gran parte del profesorado de secundaria siente que, una vez pasada la educación secundaria obligatoria, ha llegado el momento de recuperar el tiempo perdido, el momento de poner a punto al futuro universitario. El énfasis en la orientación hacia las calificaciones y hacia la autoestima académica puede rayar en lo patológico. Aunque no llegue a ser así, está claro que en la mayor parte de los casos implica un aumento innecesario de la presión a la que se ven sometidos los estudiantes.

### 3.2 Estrategias motivadoras en el aula

Teniendo como punto de referencia todo lo que acabamos de decir en cuanto al proceso de construcción de la orientación a diferentes metas y del papel que el sistema educativo puede jugar en dicho proceso, pasamos ahora a exponer las diferentes estrategias que los expertos recomiendan para el desarrollo de un ambiente motivador en el aula y que se presentan ordenadas en torno a seis dimensiones del trabajo docente dentro de la misma. Esta agrupación no es más que un recurso casi mnemotécnico pero tiene la virtud de generar un bloque muy útil de pautas concretas de actuación para el profesorado.

El acrónimo TARGET —en inglés, diana o meta— identifica esta seis dimensiones recogidas por Epstein (1989) y sistematizadas por Pintrich y Schunck (1996): Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo.

#### 3.2.1 Características y modos de presentación y seguimiento de la TAREA

Esta dimensión se refiere al modo de seleccionar y presentar las tareas que el profesor propone realizar a la clase. Pintrich y Schunck (1996) destacan tres elementos importantes. Por un lado, el modo de estructurar la clase: *uni* o *multidimensional*. Es decir, frente a la costumbre de proponer una única tarea para el aprendizaje de un tema concreto —estructura unidimensional—, la posibilidad de proponer diferentes tareas, todas encaminadas a los mismos objetivos —estructura multidimensional— facilita el desarrollo de la motivación por el aprendizaje. Esta posibilidad enfatiza la consecución de un cierto grado de autonomía por parte de los aprendices y sirve para paliar los sentimientos de *obligación* en los casos en que están muy extendidos. Por otro lado, son las tareas de dificultad intermedia las que implican un reto moderado, las que más favorecen la motivación por el aprendizaje. Por último, el tercer elemento hace referencia a la fragmentación de la tarea. Si el profesor o profesora se limita a proponer las tareas desde el punto de vista del resultado final sin hacer alusiones sistemáticas a los pasos a seguir para lograr el resultado, se potencia el desarrollo de actitudes de indefensión entre los alumnos menos preparados para hacerla y la realización de atribuciones del éxito a la inteligencia entre los alumnos que son capaces de llegar al final por sí solos. Cuando sistemáticamente se hace lo contrario se facilita la reflexión sobre el proceso, la motivación por el aprendizaje y, a largo plazo, se fomentan también las capacidades metacognitivas del alumno.

A estos elementos cabe añadir otros también relativos al modo de presentar y seguir el desarrollo de la tarea. En primer lugar, en lo que se refiere a la presentación de la tarea, se pueden agregar dos consejos: activar la

ayuda a pensar de modo preciso sobre el modo de superar las dificultades, no aprenderán a pensar del modo adecuado. Por supuesto, ni todos los alumnos experimentan el mismo tipo de dificultades ni todos reciben las mismas ayudas, lo que explica las diferencias con que nos encontramos en los modos de afrontar el trabajo escolar. En consecuencia, si se quiere conseguir que la forma en que alumnos y alumnas interpretan y afrontan el trabajo escolar facilite la experiencia de progreso y con ella la motivación por aprender, es preciso conseguir que nuestras pautas de actuación no sólo pongan de manifiesto que lo que está en juego es el aprendizaje de conocimientos y destrezas relevantes y útiles, sino que también enseñen a pensar. Veamos algunos supuestos que de acuerdo con la investigación psicológica y educativa pueden resultar eficaces para conseguir estos objetivos.

### 3. Estrategias motivadoras para el aprendizaje

Los escenarios educativos —aunque con el común denominador de docente y discentes— pueden ser de muy variada índole. No es nuestro propósito agotar todos los parámetros posibles que pueden dar lugar a dicha variabilidad. Pero dentro de una obra de estas características consideramos necesario encuadrar nuestras propuestas de intervención dentro de un marco de desarrollo psicológico y personal que, en una medida importante, se produce dentro del sistema educativo.

#### 3.1 El sistema educativo y la formación de las metas

Anteriormente hemos hecho referencia a una serie de metas que pueden guiar la disposición de los alumnos a llevar a cabo las diferentes tareas que se le presentan dentro de los centros educativos. Ahora bien, cabe preguntarse en qué medida su configuración final está mediada por el propio sistema que las demanda.

De la mano de autores como Stipeck (1984), Nicholls (1990) o Covington (2000) y otros, vamos a resumir el proceso de construcción motivacional que acontece dentro de nuestros centros educativos para, entonces, presentar las propuestas que nos permitan abandonar el papel de meros espectadores de ese proceso.

##### 3.1.1 Jugar con las letras y los números

Al entrar en la escuela, los niños y niñas se sumergen en una serie de actividades que se caracterizan por tener una estructura y unas metas muy parecidas a los juegos que realizan con los adultos. Dando por supuesto que

han adquirido ya determinados hábitos de autonomía y limpieza como, por ejemplo, el comer solos y el control de esfínteres, la escuela les propone seguir jugando pero con algunos materiales con los que antes no estaban muy familiarizados. Se les abre un período en el que deben aprender y disfrutar de lo que aprenden. Junto con eso, durante esos cinco años se produce el proceso de aparición de los primeros rudimentos de los procesos de autorregulación voluntaria al hilo de la internalización del lenguaje como herramienta para el pensamiento y para la motivación (Montero y Huertas, 1999). En términos de las metas antes descritas se prima la orientación al aprendizaje, la autonomía y el aprecio por los «profes» —muy habitualmente *las profes*— y las compañeras y compañeros.

##### 3.1.2 Se acabó el juego: entre la lecto-escritura y el Instituto

A partir de los ocho años, aproximadamente hacia el final del segundo ciclo de la educación primaria, se produce un cambio radical. El que no sepa leer y escribir con cierta soltura empezará a tener problemas. Ahora lo importante no es hacer cosas sino hacerlas bien. Como señala Stipeck (1984), empiezan a aparecer determinados tipos de información sobre el rendimiento que implican comparaciones normativas, valoraciones personales, etc. Junto a ello suelen empezar a aparecer comportamientos tales como la pérdida de la espontaneidad en el aula, la renuncia al esfuerzo si puede estar acompañado de fallo, elección de tareas muy fáciles o muy difíciles, etc. Estos comportamientos indican que la introducción en el sistema educativo, en su vertiente selectiva, acarrea la aparición de orientaciones a metas que compiten claramente con las que se enfatizaban en la fase anterior. Es el momento de poner a prueba la autoestima, conocer el valor de las calificaciones, ligar recompensas al rendimiento académico, etc. Nicholls (1990) ha descrito con detalle el proceso de aparición de determinados elementos cognitivos —atribuciones, expectativas, concepciones de la inteligencia— que tienen un papel muy importante en la configuración de tales orientaciones motivacionales (véase capítulo 12 de este volumen). Hacia los doce años, al final de la educación primaria, el niño ya entiende tales conceptos del mismo modo que el adulto (Montero, 1997). Pero todavía hay más.

##### 3.1.3 En clase de secundaria

El mayor cambio motivacional que se produce entre esta etapa y la anterior es el relativo a los cambios en las relaciones de apego. De estar arropados por la relación principal con el profesor tutor se pasa a una suerte de desfile de profesionales muy expertos en su materia pero con muchos grupos a los

curiosidad y enfatizar la utilidad de los contenidos que se abordan y se aprenden. En segundo lugar, en lo que se refiere al seguimiento del desarrollo de la tarea, nuestras recomendaciones van encaminadas a la construcción de los discursos adecuados en los diferentes momentos del proceso. Así, nuestra sugerencia es la de centrar los mensajes a dar antes, durante y después de la tarea en los siguientes puntos:

- a) *antes*, orientar la atención de los estudiantes hacia el proceso de solución más que hacia el resultado;
- b) *durante*, orientar la atención de los estudiantes hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades;
- c) *después*, primero informar sobre lo correcto y lo incorrecto pero centrando la atención en el proceso seguido y en el valor de lo aprendido y segundo, facilitar la atribución de los resultados a causas que se perciban como internas, variables y controlables, especialmente si son fallos. Finalmente, una estrategia que es por todos reconocida es la de predicar con el ejemplo. Es decir, en los momentos en los que el profesor realiza ante sus estudiantes alguna de las tareas que les va a proponer, conviene que su actuación sea coherente con el discurso que trata de transmitir.

### 3.2.1 Las implicaciones de diferentes modos de manejar la AUTORIDAD

Los expertos recogen tres perfiles típicos que caracterizan el modo que tienen los profesores de manejar la autoridad en el aula. Hay profesores *autoritarios* que se centran en la disciplina y el control sobre el comportamiento de sus alumnos. También hay profesores *permisivos* preocupados únicamente por generar un ambiente de manga ancha evitando «influir» sobre sus alumnos y alumnas. Por último, están los profesores democráticos o *colaboradores*, que consiguen un grado razonable de control pero de un modo indirecto. Se presentan como facilitadores de la realización de las tareas a la vez que promueven la participación de sus alumnos en la toma de decisiones con respecto a las mismas.

Los profesores descritos en tercer lugar son los que mejor facilitan el desarrollo de la motivación por el aprendizaje dado que son los que trabajan a la vez la percepción de autonomía y responsabilidad sin abandonar al alumno a su suerte, es decir, modelando también el proceso de realización de la actividad escolar. El autoritarismo puede funcionar cuando los niveles de conflicto no son altos pero tiene la contrapartida de que la auto-regulación no se desarrolla: cuando desaparece el control, desaparece el rendimiento. En los ambientes permisivos es posible que no haya conflictos pero tampoco hay motivación. Tener la oportunidad de hacer cada cual lo que le da la gana no genera ningún proceso motivador ni hacia el aprendizaje ni hacia el rendimiento.

### 3.2.3 El valor del RECONOCIMIENTO

El valor del refuerzo positivo como incentivador del aprendizaje humano es un hecho ampliamente probado. Dentro del contexto del aula, si se han establecido unas buenas relaciones entre el profesor y el grupo de aprendices, aquél se convierte en un punto de referencia, más o menos explícito, para la valoración de éstos. El mecanismo habitual mediante el cual se produce este hecho es el uso de *elogios* en la clase. La clave está en conocer las implicaciones motivacionales del *qué* y el *cómo* elogiar.

Por lo que respecta al *qué* elogiar, parece claro que lo deseable es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal, insistiendo en que los errores son una parte más del proceso de aprendizaje. Para ello hay que tener en cuenta dos cosas. No basta con decir al alumno que se esfuerce y elogiarlo por ello si a la vez no se le señala el modo de realizar la tarea. Por otro lado, es difícil valorar el progreso si no lo evaluamos adecuadamente y no señalamos las vías a través de las cuales hay que progresar.

Respecto al *cómo* elogiar, parece que la motivación por el aprendizaje se ve facilitada cuando tanto el elogio como la evaluación se hacen de modo privado. Es decir, el elogio en público favorece la aparición de las comparaciones entre alumnos dentro del aula, y esto promueve un esquema motivacional relacionado con el lucimiento y no con el aprendizaje. Lo contrario ocurre cuando la información elogiosa se da de forma personal y privada a cada alumno. La recomendación se puede resumir en que se puede elogiar el hecho, la conducta en público, pero de forma impersonal. Si se quiere elogiar a la persona, hágase de forma privada. Y, desde luego, lo que vale para el elogio vale también para la reprensión: coméntese en público lo inadecuado de un hecho, pero nunca de una persona; cuando la reprensión sea personal, hágase de forma privada.

### 3.2.4 Se puede motivar planteando actividades para realizar y evaluar en GRUPO

La cuarta de las dimensiones del trabajo en el aula que pertenecen a la esfera de lo que el docente diseña y que tiene conocidas y contrastadas implicaciones motivacionales es el trabajo en grupo. Ahora bien, como ya hemos señalado repetidamente (Alonso Tapia, 1992b; Huertas y Montero, 2000), tal trabajo debe implicar no sólo la presencia de más de un alumno como unidad de aprendizaje sino el establecimiento de pautas de cooperación entre los componentes del grupo en aras de la consecución de una meta común. El hecho de trabajar en cooperación con otros compañeros tiene ventajas motivacionales importantes. No sólo facilita el desarrollo de determinados aprendizajes frente al trabajo clásico individual sino que tiene efectos que se podrían considerar terapéuticos para aquellos alumnos

que ya han desarrollado un patrón motivacional de evitación de valoraciones negativas o de miedo al fracaso. Formar parte de un grupo que realiza una tarea con éxito aumenta las probabilidades de aprendizaje de estos sujetos y permite mejorar sus expectativas de cara al futuro. Además, en caso de fallar, la responsabilidad queda diluida y aumenta la probabilidad de que emerjan los mensajes instrumentales para mejorar en vez de realizarse una atribución interna y permanente.

### 3.2.5 ¿Qué EVALUACIÓN produce qué motivación?

Los expertos señalan tres ejes relevantes de la evaluación del rendimiento de los estudiantes que suele hacer el profesorado de cara a estudiar sus consecuencias motivacionales: el eje *norma-criterio*, el eje *proceso-producto* y el eje *pública-privada*. El uso de las formas clásicas de evaluación —referidas a normas, centradas en el producto y de carácter público— potencia la orientación a las metas relativas a la búsqueda de buenas calificaciones en el caso de los alumnos con altas tasas de acierto. También facilita la orientación a metas relacionadas con la autoestima ya sea por buscar el *lucimiento* —cuando lo que se espera es el éxito—, ya sea por evitar valoraciones negativas —cuando lo que se produce es un bajo rendimiento—. Por el contrario, realizar la evaluación referida a criterios, centrada en el proceso y con carácter privado facilita el desarrollo de las metas referidas al aprender y disfrutar y, aunque en menor medida, a las metas que tienen que ver con la percepción de la autonomía.

### 3.2.6 Hay que aprender que todo tiene su TIEMPO

Esta última dimensión es quizás la menos estudiada. Su conexión motivacional está en la relación que tiene con la aparición de procesos ansiógenos. Saber que hay un tiempo límite para realizar una tarea tiende a ponernos nerviosos. La capacidad de asimilar la tensión que se nos produce o de escapar de sus redes es algo que facilita un esquema de motivación positiva (búsqueda frente a evitación). El manejo de la ansiedad distingue claramente a los motivados por la búsqueda del éxito de los que evitan valoraciones negativas (Montero y Alonso, 1992). Para el primer tipo de alumnos se convierte en ansiedad facilitadora del rendimiento mientras que para los segundos deviene en ansiedad inhibidora del mismo.

### 3.3 Otros ámbitos para la intervención motivacional

En todo lo dicho anteriormente se destila la idea de que el agente motivador por excelencia es el profesor. Este énfasis tiene una función saludable ya

que pretende plantear un escenario de posible control para el profesional de la educación. Sin embargo, dentro del sistema educativo hay otros agentes que pueden jugar un papel importante de cara al desarrollo de las orientaciones a metas con mayor potencial educativo. Sin pretender ser exhaustivos vamos a referirnos al equipo educativo, entendido en sentido amplio, y al gabinete de orientación.

#### 3.3.1 La motivación en y desde el equipo educativo

El título de este epígrafe trata de enfatizar el hecho de que los adultos que están implicados en el proceso educativo también habrán configurado a lo largo de su vida diferentes modos de abordar las metas del trabajo en la escuela. No se puede intervenir en una dirección si ésta no se ha asumido como propia. En esta línea, el primer paso es evaluar de algún modo la situación. También es aconsejable hacerse preguntas como ¿qué tipo de metas predomina en el centro? ¿cómo se plantean las tareas dentro de las diferentes estructuras de funcionamiento (asamblea, equipo directivo, seminarios, tutorías, etc.)? ¿cómo se maneja la autoridad? ¿somos dados a los elogios en público? ¿sabemos trabajar en grupo? ¿qué tipo de evaluación se potencia en el centro? (Montero, 1997).

Nuestra experiencia como formadores en estos temas constata la existencia de serios problemas en la orientación a metas del propio profesorado. En este caso, las metas ya no son relativas al aprendizaje sino a la enseñanza. Tomar conciencia de lo que planteamos puede hacer revisar situaciones que aumentan la probabilidad de que los profesores se sientan desbordados en su actividad cotidiana. La tentación de evitar las situaciones más difíciles asignándolas a los que menos derechos adquiridos pueden aducir no beneficia a nadie. Conviene abordar los problemas desde una perspectiva de aprendizaje. Así, es recomendable incluir acciones de formación en las que se estudien las dimensiones motivacionales del trabajo en el aula y en el centro. Plantear los aspectos formativos dentro de un esquema de reflexión o investigación grupal sobre la práctica educativa puede ser un recurso excelente para conseguir la motivación del propio profesorado.

#### 3.3.2 La motivación desde la orientación educativa

Para ilustrar el modo en el que la actividad de orientación educativa puede ser un ámbito de intervención motivacional, vamos a resumir algunas organizadas en torno a la figura legal que articula los diferentes planos de dicha actividad, el Plan de Acción Tutorial (P.A.T.). Dicho plan señala los contenidos de la actividad tutorial que debe ser dirigida a tres ámbitos: el grupo de

clase, las familias respectivas y el grupo de profesores con carga lectiva en el grupo.

En primer lugar, queremos señalar que aunque tradicionalmente la clase de tutoría ha sido un espacio dedicado a recoger las quejas del grupo en relación con diferentes aspectos de la marcha del curso o a resolver posibles conflictos en algún área particular, el contenido del P.A.T. relativo al grupo de clase debe encargarse de trabajar aspectos de la evaluación educativa, la información sobre el proceso educativo de todo el grupo, el desarrollo de los aspectos relativos al autoconcepto y la autoestima. Como ya hemos visto, el modo en el que se plantee la evaluación va tener importantes repercusiones para el autoconcepto y la motivación por el aprendizaje. Se trata de que las informaciones sobre los resultados de la evaluación que se proporcionan a los alumnos puedan ser enmarcadas en un proceso general de formación en el que toman sentido. En la medida en que se entre en un proceso de detección-solución de problemas se incrementará la conexión entre esfuerzo y rendimiento fundamental para el desarrollo del autoconcepto y de la motivación por el aprendizaje.

En segundo lugar, en lo que concierne a las familias, cabe señalar que en la medida en que la acción tutorial con ellas esté coordinada con la que se lleva a cabo con el grupo y con el equipo docente, la eficacia de la intervención será mayor. Por tanto, lo que se decía respecto a la evaluación con el grupo de clase es perfectamente trasladable al trabajo con las familias. Dentro de una dinámica similar a lo que podría ser una escuela de padres, el orientador y el tutor podrán formar a las familias en los aspectos que fomentan el desarrollo de la orientación a las metas con mayor potencial educativo. En este sentido será fundamental formar a los padres en las cuestiones relativas al manejo de la autoridad, el fomento de la responsabilidad y la autonomía personal, la potenciación de las metas de aprendizaje, el uso de estilos atributivos adecuados, el suministro de ayudas y mensajes instrumentales, etc.

Por último, el P.A.T. debe incluir también unas actuaciones específicas orientadas al equipo docente del grupo-clase. Estas actuaciones, organizadas en torno a la coordinación de los programas de las materias o asignaturas y de los procedimientos y criterios de evaluación de los aprendizajes, deben tener como finalidad concretar los modos de implantación de las dimensiones de intervención motivacional que se consideren más adecuados.

