



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Cattaneo, María Elisa; Huertas, Juan Antonio; Cruz, Montserrat de la
¿QUE DICEN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO Y DE GRUPOS SOCIALES DISTINTOS
ACERCA DE SUS METAS PARA EL APRENDIZAJE?

Estudios Pedagógicos, núm. 30, 2004, pp. 21-37
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514129002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

¿QUE DICEN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO Y DE GRUPOS SOCIALES DISTINTOS ACERCA DE SUS METAS PARA EL APRENDIZAJE?

What do secondary school students from different social groups think about their goals for learning?

María Elisa Cattaneo¹, Juan Antonio Huertas², Montserrat de la Cruz¹

¹Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche,
Quintral 1250, 8400 S. C. de Bariloche, Río Negro, Argentina. mecatt@infovia.com.ar /
cornagli@bariloche.com.ar

²Universidad Autónoma de Madrid. juanantonio.huertas@uam.es

Resumen

El propósito de este estudio es describir los procesos psicológicos de la motivación para el aprendizaje de estudiantes de la enseñanza media, que provienen de grupos sociales diferentes. El estudio se lleva a cabo mediante tres cuestionarios de la batería MATEX. Los resultados muestran importantes diferencias en las metas, en las atribuciones y en las expectativas de control sobre la consecución de las metas, según el grupo socioeconómico y cultural de pertenencia de los alumnos.

Palabras clave: motivación, aprendizaje, estudiantes de nivel medio.

Abstract

The aim of this study is to describe the psychological processes of the motivation for learning of secondary school students from different social groups. The study was carried out by means of three questionnaires of the battery MATEX. The results show important differences in goals, attributions and expectations of control over the achievement of the goals, according to the students' socio-economic and cultural groups.

Key words: motivation, learning, secondary school students.

INTRODUCCION

Para la mayoría de los docentes, despertar la motivación de los alumnos, sobre todo si éstos son adolescentes y estudian en el nivel medio, es una tarea muy compleja. Desde nuestra perspectiva, el conocimiento de los procesos psicológicos que intervienen en la motivación puede aportar herramientas clave para abordar esa problemática. El presente estudio tiene unas ambiciones muy preliminares. Básicamente, nos proponemos describir las metas de aprendizaje, las atribuciones y las expectativas de control sobre la consecución de los resultados académicos que refieren los estudiantes de nivel medio, de distintos sectores sociales, de una ciudad del sur de Argentina: Neuquén. A este respecto, a

continuación se presentan algunos de los estudios que, de una u otra manera, han considerado esas tres dimensiones (metas, atribuciones y control sobre el éxito de los aprendizajes) y que han servido de base para la elaboración de los tres cuestionarios (Batería MATEX) que utilizamos en el desarrollo de esta investigación.

Esa Batería fue construida por Jesús Alonso Tapia (1992), teniendo en cuenta distintos trabajos empíricos de evaluación de la motivación en el aula. En esos trabajos (ver, por ejemplo, Ames 1992) se suele proponer, típicamente, que las diferentes metas que persiguen los estudiantes en las escuelas se pueden agrupar en cinco categorías: a) metas relacionadas con la tarea, esta categoría comprende dos tipos de metas: una vinculada al deseo de incrementar la propia competencia y, la otra, al placer que se experimenta cuando la persona se siente absorbida por la tarea; b) metas relacionadas con la posibilidad de elegir (De Charms 1976), lo relevante en este caso es experimentar la sensación de que se está haciendo lo que se desea hacer, es decir, de que uno hace algo, porque lo ha elegido y no por coerción o imposición de otro; c) metas relacionadas con la autoestima, con la valoración de las propias capacidades para aprender; d) metas relacionadas con la valoración social. Estas metas no se vinculan directamente con el aprendizaje, sino con la experiencia emocional que se deriva de ser aceptado por los otros, padres, profesores significativos u otros adultos, y la experiencia de ser aceptado por los amigos y, en correspondencia con ello, la evitación de su rechazo; e) metas relacionadas con la obtención de metas externas, tales como conseguir una calificación escolar, como sea, mejorar la posición social, etc. Cabe señalar que las metas mencionadas no son excluyentes, los estudiantes, de hecho, al enfrentar una actividad escolar pueden perseguir más de una de ellas. Además, pueden plantearse otras metas, como la búsqueda de autodeterminación y agencialidad (De Charms 1976; Palenzuela 1987).

Otro aporte relevante a la teoría de la motivación es el que remarca la importancia de las metas y de los objetivos que nos planteamos en una actividad para la motivación. Típicamente se distinguen dos grandes orientaciones a meta (Dweck y Elliot 1983): una orientada hacia el incremento de la propia competencia (aprender) y la otra hacia la ejecución (quedar bien ante los otros, o su vertiente de evitación: miedo al fracaso). La búsqueda de una u otra hace que el modo de afrontar las tareas varíe claramente. Que sean distintas las preguntas que los sujetos se hacen en el momento de enfrentar una tarea (*¿cómo puedo hacerlo?/¿puedo hacerlo?*); que varíe el foco de atención (atender al proceso/o los resultados), la interpretación de los errores (son naturales/o son un fracaso), la percepción de la incertidumbre (como reto/como amenaza), las metas preferidas (aprender/lucirse), el tipo de información que se busca (mejorar la competencia/acrecentar el reconocimiento de los otros), los estándares (personales, flexibles vs. normativos, inflexibles), el origen de las expectativas (en el esfuerzo que están dispuestos a desplegar, en la percepción de su competencia actual), la valoración del otro (como fuente de orientación vs. como juez, sancionador), el origen del carácter reforzante de la meta (intrínseco/extrínseco a la misma). Por otra parte, los sujetos con motivaciones de aprendizaje tienden a utilizar atribuciones internas y los sujetos con motivaciones de ejecución, atribuciones externas. El predominio de una u otra meta de aprendizaje, como acabamos de señalar, influye en las formas de pensar y actuar cuando se resuelve una tarea (Schiefele 1991) y de enfrentarse y digerir el fracaso. Los que buscan aprender, suelen interpretar el fracaso como un mero error, en cambio, los que buscan quedar bien interpretan un fallo en la realización de una tarea como fracaso personal. Cabe señalar

que para Kuhl (1987), no siempre el fracaso genera una disminución inmediata del esfuerzo, sino que, por el contrario, puede generar un incremento del mismo y sólo la experiencia repetida del fracaso sería lo que llevaría al abandono de la actividad. En un sentido general, Kuhl sugiere la importancia de prestar atención a lo que sucede entre la delimitación de una meta y la ejecución de las actividades necesarias para conseguirla. Esto último tiene que ver con los procesos psicológicos de control de la acción. Con mecanismos autorregulatorios, como los procesos de atención que facilitan el procesamiento de la información relativa a la intención y las estrategias psicológicas que regulan la voluntad, las estrategias de planificación, de supervisión, de metaconocimiento.

Otros estudios, en cambio, se ocupan de las atribuciones o las explicaciones que las personas se dan a sí mismas de sus éxitos o fracasos en el aprendizaje (Alonso y Mateos 1986). Estos trabajos muestran que cuando las personas obtienen resultados inesperados o contrarios a sus expectativas tienden a buscar razones, explicaciones causales sobre los mismos y que dichas explicaciones influyen en la motivación, en la medida en que predisponen las actuaciones futuras en los mismos escenarios. Además, diferencian distintas dimensiones para sistematizar y organizar cualquier atribución posible. Así, por ejemplo, la dimensión de internalidad se refiere al lugar de procedencia de la causa explicativa: las causas internas, que se sitúan en el sujeto, se refieren a la habilidad, el esfuerzo, la fatiga, y las externas, que se sitúan fuera del sujeto, se refieren a la suerte, al profesor. Otra particularidad reside en que las propiedades identificadas en las atribuciones pueden ser percibidas como estables o variables; controlables o no controlables y cada una de ellas tiene repercusiones diferentes sobre la conducta de los sujetos. La internalidad o externalidad de las atribuciones influye en las respuestas emocionales de los sujetos ante el éxito o el fracaso; la mayor o menor estabilidad influye sobre las expectativas y, a través de ellas, en el sentimiento de esperanza o desesperanza, y la controlabilidad influye en las emociones (vergüenza, culpa, cólera, gratitud). Tanto las emociones como las expectativas influyen en el mayor o menor esfuerzo que ponen las personas para lograr sus objetivos. Según los estudios de Peterson y Seligman (1987), el patrón de atribuciones más perjudicial es la indefensión aprendida. En este caso, los éxitos se atribuyen a causas externas, variables y no controlables. Según algunos estudios, este patrón aparece a partir de los 11 ó 12 años y suele corresponder con estudiantes lamentablemente habituados al fracaso escolar (Alonso 1992).

Los planteamientos teóricos sintetizados refieren, como hemos visto, al papel que cumplen en la motivación distintos tipos de metas, de atribuciones, de experiencias de control o de fracaso sobre la consecución de las mismas y de intencionalidad o grado de compromiso personal con las metas propuestas.

Durante la segunda mitad del siglo pasado, la psicología cognitiva de la motivación trató de recuperar aspectos específicos de la naturaleza humana, al reivindicar, por ejemplo, el papel crucial que desempeña la cognición en la motivación. La revisión de los trabajos desarrollados revela el carácter complementario que todos ellos presentan entre sí, a pesar de las distintas prioridades establecidas y de la diversidad de perspectivas que sustentan. Huertas (1997) da una muestra de ello cuando sintetiza y enriquece los aspectos que caracterizan a la acción motivada al destacar: a) el carácter activo y voluntario de la motivación, ya que nunca se encuentra totalmente regulada por una influencia externa, sino básicamente por el sujeto; b) la persistencia en el tiempo, en tanto la motivación permanece en el sujeto aunque varíen las circunstancias; c) la vinculación

con necesidades adaptativas del sujeto que mueven hacia la satisfacción de las mismas; d) relacionado con lo anterior, la dirección de la acción hacia metas útiles o deseadas por el sujeto y que sirven de orientación; e) la participación de componentes afectivo-emo-cionales en la delimitación y consecución de las metas; f) la importancia de la autode-terminación o agencialidad que las personas experimentan respecto de la consecución de las metas, es decir, la medida en que se sienten agentes y consideran que tienen control sobre las acciones para lograrlas (Deci y Ryan 1991). Además, Huertas (1997) propone un abordaje procesual y contextual de la motivación humana (Huertas y Agudo 2003). En relación a lo primero, diferencia las siguientes fases: a) interpretación de la situación: toda persona percibe cada contexto en función de las características del entorno y de los conocimientos, creencias y estilos aprendidos en su mundo social; b) distinción entre acciones o actitudes propiamente motivacionales (anticipación de deseos) y actitudes predominantemente cognitivas o volitivas (planificación de acciones). En relación a la motivación contextuada o situada, Huertas y Agudo (2003) proponen concebir los mo-tivos a la manera de esquemas o guiones de acción (Schank y Abelson 1977) que se organizan y activan en cada contexto, se construyen y validan en la vida cotidiana, y cumplen la función de interpretar, guiar, orientar y dirigir la acción hacia metas. Esos esquemas cultural y socialmente aceptados (Huertas 1997) son reelaborados por las personas y actualizados en cada situación concreta. De manera que no hay personas típicamente orientadas a metas, más bien hay situaciones que propician que las personas que se mueven en ellas se orienten hacia unas metas determinadas.

OBJETIVOS

A partir de los estudios que hemos revisado en torno a los procesos psicológicos de la motivación, nos proponemos, tal como lo planteamos en el inicio, describir las distin-tas orientaciones a metas que intervienen en los procesos psicológicos de la motivación para el aprendizaje en el contexto escolar, desde la perspectiva de estudiantes, de distin-tos sectores sociales, que cursan el nivel medio educativo en Argentina. Es decir, establecer cuáles son las metas que seleccionan, cómo inciden dichas metas en sus esfuerzos por aprender, cuál es la percepción de la propia competencia para el logro de las metas, el grado de agencialidad en la consecución de las mismas y de satisfacción. Así también conocer cómo, en función de las metas elegidas, planifican acciones para alcanzarlas y tienden a mostrar determinados estilos atributivos y expectativas de control sobre sus resultados futuros.

En concreto pretendemos:

- a) Delimitar las metas, las atribuciones y las expectativas de control que se proponen para el aprendizaje.
- b) Estudiar la incidencia de las variables sector socioeconómico y rendimiento acadé-mico.
- c) Elaborar algunas sugerencias orientadas a potenciar en los docentes la consideración de la incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, de los procesos psicológicos que intervienen en la motivación.

METODOLOGIA

Sujetos: Los participantes en este estudio fueron 96 estudiantes de tercer año de dos centros educativos de nivel medio de Neuquén, Argentina, ubicados en dos barrios caracterizados por dos grupos sociales de diferente poder adquisitivo. En el primero de esos barrios, los jefes o jefas de hogar han completado sus estudios secundarios y un número importante de ellos tiene títulos universitarios. Trabajan como docentes, empleados administrativos, comerciantes y como profesionales dependientes e independientes. El centro educativo, al que asisten los estudiantes de este grupo, al que consideraremos de sector social medio, recibe en el estudio la denominación de centro 1. En el otro barrio, la mayoría de los jefes o jefas de hogar no completaron los estudios primarios y sólo unos pocos iniciaron los estudios secundarios. Trabajan como empleados municipales de bajo escalafón, empleadas domésticas, mecánicos, ayudantes de albañil, pequeños comerciantes, algunos no tienen trabajo y otros, sólo ocasionalmente. Este centro educativo, al que asisten estudiantes de menor poder adquisitivo que el anterior, es decir, de un sector socioeconómico menos favorecido, recibe la denominación de centro 2. De cada centro se seleccionaron 48 estudiantes. Además, se tuvo en cuenta el nivel del rendimiento académico de los mismos, de manera que del total de estudiantes de cada centro, 16 de ellos correspondían a cada uno de los niveles de rendimiento que diferenciamos teniendo en cuenta el porcentaje de asignaturas aprobadas en el curso académico: a) Grupo 1, de rendimiento alto = 100%; b) Grupo 2, de rendimiento medio = 70%, y c) Grupo 3, de rendimiento bajo = 50%. La mitad de ellos eran mujeres y la otra mitad, varones.

Instrumentos de recolección de datos: Utilizamos una versión adaptada de la batería MATEX, compuesta por tres cuestionarios: a) Cuestionario Motivación hacia el aprendizaje (MAPE), diseñado para evaluar tipos de metas de aprendizaje; b) Cuestionario Estilos Atributivos (EAT), diseñado para evaluar las causas o atribuciones de éxitos y de fracaso, y c) Cuestionario Expectativas de Control (ECO), diseñado para evaluar las expectativas de control sobre la consecución del éxito académico o, por el contrario, la indefensión frente al fracaso. La batería utilizada tiene un baremo que se refiere a una población adolescente española. Cabe aclarar que nosotros no utilizamos el baremo español y que si bien usamos las preguntas adaptadas y la estructura de dichas pruebas, las puntuaciones utilizadas son directas, es decir, surgen de las comparaciones realizadas entre las respuestas de los adolescentes que componen la muestra organizados en las distintas variables de selección usadas.

Diseño: Por razones de espacio aquí sólo vamos a presentar un estudio de comparación *ex post facto* con dos variables independientes de selección: variable social (centros 1 y 2) y rendimiento académico (alto, medio y bajo).

Procedimiento de análisis: Nuestro diseño es interactivo con dos variables independientes: el procedimiento estadístico utilizado es, por tanto, un ANOVA de interacción de dos factores para los tres cuestionarios (MAPE 1, EAT y ECO). El procedimiento de presentación de los resultados seguirá el estilo de uso de este tipo de análisis de datos. Primero se muestran los datos de la interacción y después los que sean relevantes del efecto fijo de cada uno de los dos factores independientes entre sí. Como criterio estadísticamente significativo se consideró, según el criterio estándar, que dos muestras son distintas cuando su error de estimación alfa es < 0,05.

RESULTADOS

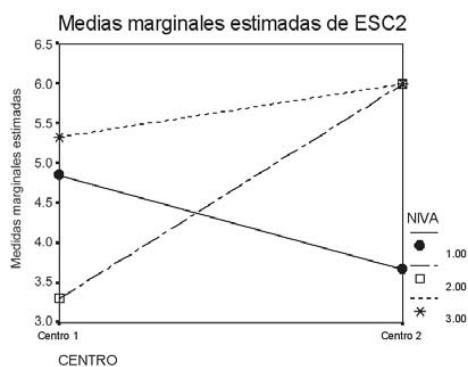
Ahora vamos a exponer de forma independiente los resultados de los tres cuestionarios: a) motivación para el aprendizaje MAPE; b) estilos atributivos EAT, y c) expectativas de control ECO, para cada variable independiente.

A) *Motivación para el aprendizaje* (Cuestionario MAPE 1). Recordamos que este cuestionario de estructura factorial pretende evaluar las distintas orientaciones de meta que dicen tener los estudiantes de niveles educativos medios. En cuanto a las variables dependientes, las escalas del cuestionario MAPE 1 son de dos tipos: de primer y segundo orden (para diferenciarlas con más claridad utilizamos la denominación escala para las de segundo orden y ESC para las de primer orden). Las escalas de segundo orden son: F I, F II y F III y están compuestas por un conjunto de escalas de primer orden. La F I denominada *evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos versus motivación por el aprendizaje e incremento de competencia*, comprende las siguientes escalas de primer orden ESC 2: *ansiedad inhibidora del rendimiento*; ESC 4: *búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia*; ESC 7: *búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia*. La F II denominada *vagancia versus disposición al esfuerzo*, incluye la ESC 1: *interés por actividades que no implican esfuerzo versus interés por actividades académicas*; ESC 6: *autoconceptualización como vago, y* ESC 5: *autoconceptualización como trabajador*. La F III denominada *motivación de lucimiento* incluye la ESC 3: *motivación de lucimiento* y la ESC 8: *ansiedad facilitadora del rendimiento*.

A.1. *Interacción entre centros y niveles de rendimiento*. Después de realizado el ANOVA de interacción entre centros y rendimiento académico, en todos los factores de primero y segundo orden del cuestionario MAPE 1, sólo hallamos dos factores con interacción significativa; uno en la ESC 2, que evalúa la *ansiedad inhibidora del rendimiento*; y otro, en la ESC 8 de primer orden, referida a la *ansiedad facilitadora del rendimiento*.

Gráfico 1. MAPE 1 - ESC 2 - F I.

Resultados de la comparación según el rendimiento académico de los grupos, alto, medio y bajo, de ambos centros.



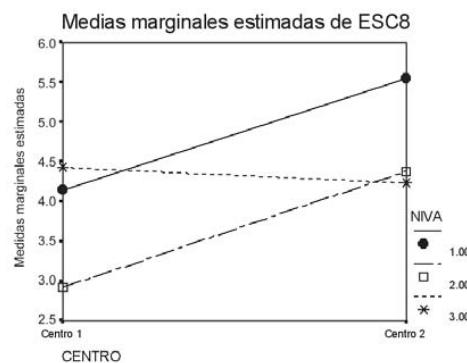
Ante la evidencia de los resultados, después de realizada la prueba Tukey de comparaciones múltiples, notamos que la diferencia más significativa entre tipos de centros, en la escala de *ansiedad inhibidora*, ocurre en aquellos estudiantes que obtienen rendimientos académicos medios. En el centro 1, correspondiente al sector socioeconómico medio, los estudiantes con rendimientos académicos también en la media puntúan más bajo en esta escala que los del sector socioeconómico menos favorecido, centro 2. Por el contrario, los estudiantes que obtienen mejores calificaciones en el centro de sector socioeconómico medio acaban mostrando más ansiedad inhibidora que los de sectores socioeconómicos menos favorecidos. Por otra parte, y como era esperable, los que peores calificaciones obtienen en los dos centros son los que tienden a puntuar más alto en estas variables. En resumen, los estudiantes del centro 2, al que asisten estudiantes de sectores socioeconómicos de menor poder adquisitivo, muestran un perfil distinto a lo esperable, sobre todo aquellos que tienen rendimiento académico medio manifiestan una inusual tendencia al bloqueo ante situaciones académicas difíciles y a la evitación de tales situaciones. Así también falta de confianza en la propia capacidad para la consecución del éxito.

Con respecto a la ESC 8 del MAPE 1, *ansiedad facilitadora del rendimiento*, el patrón vuelve a ser parecido. El centro 2, al que asisten estudiantes de familias menos favorecidas socioeconómicamente, es el que muestra niveles de activación más importantes; en este caso, esa activación ayuda al estudio. Destaca sobre todo, en este sentido, la ansiedad facilitadora más alta, en comparación con el centro 1, de los estudiantes que obtienen un rendimiento académico medio y alto. Queremos destacar este resultado, por lo esperanzador que significa, que los estudiantes que asisten a centros de sectores socioeconómicos menos favorecidos, cuando obtienen resultados académicos satisfactorios, muestren unos niveles de activación ante las situaciones difíciles o de prueba, que les facilitan una mayor productividad del esfuerzo que realizan. En algún sentido, entonces, están más motivados.

En cuanto al centro 1, llama la atención la anomia de los estudiantes con rendimiento académico medio, que son los que menos afirman activarse hacia el rendimiento. Aparece un perfil de estudiante acomodaticio y poco preocupado.

Gráfico 2. MAPE - ESC 8 - F III

Resultados de la comparación según el rendimiento académico de los grupos, alto, medio y bajo, de ambos centros.



A.2. *El efecto aislado del rendimiento académico.* El MAPE 1 es una prueba de estructura factorial que nos suministra datos de factores particulares de primer orden y de factores más generales de segundo orden. A continuación vamos a proporcionar un resumen de cómo se comportan en estos factores de segundo orden nuestros estudiantes, según haya sido su rendimiento académico, independientemente del tipo de centro donde estudian.

Los estudiantes que obtuvieron un *rendimiento académico alto* expresaron una tendencia hacia la motivación de aprendizaje y el deseo de incrementar su competencia personal. Esa tendencia, hay que decir, que aunque era superior a los estudiantes de los otros dos grupos, no resultó muy alta. En cualquier caso, como suele corresponder con las personas que quieren aprender, mostraban, además, una buena disposición al esfuerzo y una ansiedad facilitadora del rendimiento. Como ya intuimos en el análisis anterior, en los estudiantes de alto rendimiento, que pertenecían al centro del sector socioeconómico desfavorecido, se notó una tendencia más pura hacia el deseo de aprender. Así manifestaron una disposición al esfuerzo que se reafirma con ideas de laboriosidad y con el deseo de obtener reconocimiento de sus aprendizajes.

Los estudiantes con un *rendimiento académico medio*, ya hemos visto las diferencias según sectores sociales, hacía que los estudiantes de sectores sociales medios mostraran un patrón de mayor despreocupación hacia las actividades escolares. En general, estos estudiantes, en los dos centros, coinciden en una cierta tendencia al lucimiento frente al deseo de aprender y en menor disposición al esfuerzo que el grupo que obtiene mejores calificaciones. Un buen ejemplo de lo que queremos decir está en una de las estrategias más seleccionadas por los estudiantes de ese grupo, ésa que destaca su tendencia a una participación mínima en el salón de clases: no se fracasa, pero tampoco se sobresale.

Finalmente, los estudiantes con un *rendimiento académico más bajo* muestran un patrón motivacional de tipo general muy parecido a los que obtienen rendimientos medios. Lo más destacable es que en ellos aparecen ciertas manifestaciones dirigidas hacia la evitación y el miedo al fracaso. Aunque no es muy acusada la presencia de ese patrón tan complejo, que algunos autores llaman “desesperanza aprendida” (entre otros, Alonso 1992), hay indicios del mencionado patrón, entre los que no suelen tener éxito académico y esto les lleva a un menor esfuerzo y un mayor descreimiento de los valores que proporciona la escuela.

A.3. *El efecto aislado del tipo de centro.* En general, cuando consideramos el efecto principal del factor socioeconómico, lo más destacable y diferenciador entre los dos centros estudiados es la tendencia más acusada en los estudiantes a no complicarse la vida cuando proceden de sectores socioeconómicos medios, frente a una disposición de mayor preocupación en general, cuando provienen de sectores socioeconómicos menos favorecidos. Estos últimos estudiantes tienden a presentar un patrón motivacional con metas más claras en lo inmediato; por ejemplo, el logro de beneficios externos y la aprobación de los demás. A medio plazo, destacan su interés lógico por mejorar las condiciones de vida, que lleva a interesarse por las tareas escolares, a los que obtienen mejores resultados académicos.

B. *Evaluación de los estilos atributivos* (Cuestionario EAT). Estas escalas, que miden el tipo de explicaciones causales que los estudiantes suelen darse después de obtener un resultado, se diferencian en dos partes: una que se refiere a los logros acadé-

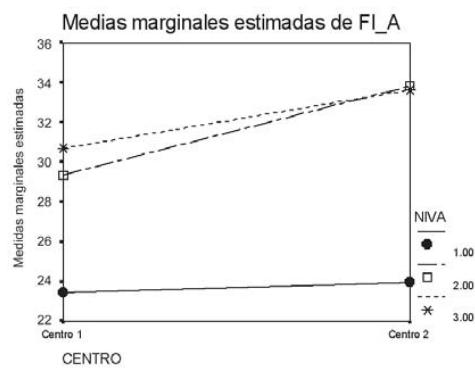
micos y la otra, a los logros interpersonales. La F I de segundo orden denominada *indefensión*. La F II de segundo orden denominada *internalización y controlabilidad del fracaso versus externalización y no controlabilidad del mismo*. La F III de segundo orden denominada *internalización del éxito académico*. Las escalas de segundo orden de la segunda parte referidas a los logros interpersonales son dos: F I y F II. La F I denominada *indefensión*. La F II denominada de *internalización del éxito en las relaciones interpersonales*.

B.1. *Interacción entre centros según el rendimiento académico.* Al estudiar la interacción entre centros y rendimiento académico, en todos los factores de primero y segundo orden del cuestionario EAT, se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de sus escalas. Lo que corresponde ahora, entonces, es buscar los matices de los resultados en el efecto independiente de cada una de las dos variables sin interacción .

B.2. *Comparación según rendimiento académico.* En el área de logros académicos se observan diferencias significativas en la escala F I de segundo orden, que mide el grado en que suelen usar un estilo atribucional de *indefensión* (consideran que los éxitos y fracasos se deben a causas incontrables). Afortunadamente los valores que se obtienen en los tres niveles académicos son relativamente bajos. No obstante, las diferencias encontradas (ver gráfico 3, EAT, F1) son siempre las esperables, en la medida que este estilo tan destructivo es menos usado por los estudiantes con rendimiento más alto que entre los de los dos niveles inferiores.

Gráfico 3. EAT - F I

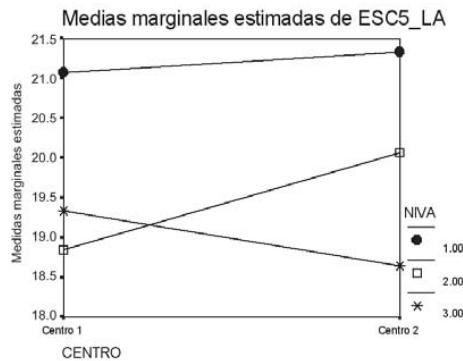
Resultados del estilo atribucional de indefensión.



En cambio, el estilo atributivo más recurrente en casi todos los niveles académicos es el de la *atribución del éxito al esfuerzo*, que es uno de los modos más adaptativos y que mejor facilitan el querer aprender, lógicamente esta tendencia es mayor conforme aumentan los resultados académicos.

Gráfico 4. EAT - F III - ESC 5

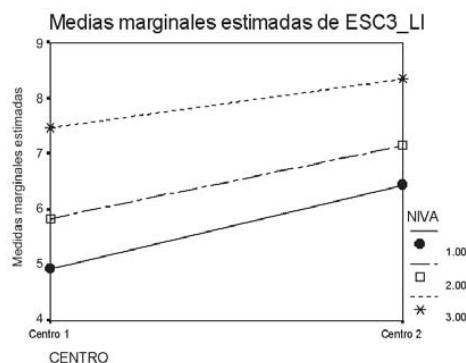
Resultados de la atribución del éxito académico al esfuerzo.



En el área logros interpersonales, se observan diferencias significativas entre los grupos 1 y 3 en la ESC 3 de primer orden, que corresponde a la escala general F II de

Gráfico 5. EAT - ESC 3 - F II - LI

Resultado de la externalización del éxito en los logros interpersonales.



segundo orden (que mide el grado de atribución del éxito en las relaciones interpersonales a factores externos). Los puntajes son bajos, pero el grupo 3 (33%) muestra una leve tendencia a la *externalización del éxito en las relaciones interpersonales*.

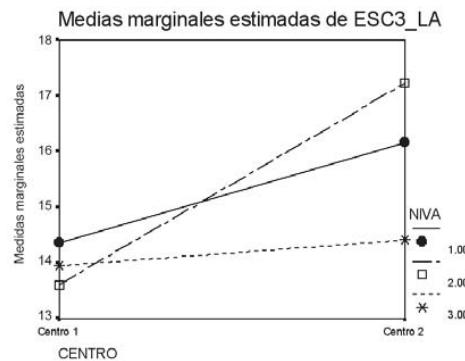
Tal como se aprecia en el gráfico, parece que hay una leve relación entre tener un peor rendimiento académico y considerar que las buenas relaciones entre compañeros no dependen de causas internas, sino de aspectos más ajenos.

B.3. *Comparaciones según centros.* En la primera parte, área de logros académicos, sólo se presentan diferencias significativas en la escala 3 de primer orden correspondien-

te a la escala F III de segundo orden. El centro 1 tiene puntaje de valor medio (58%) y el centro 2, puntaje de valor alto (66%). Esto indica que el centro de nivel socioeconómico desfavorecido tiende a *atribuir el éxito académico a la habilidad*.

Gráfico 6. EAT-F III-ESC 3

Resultados de la atribución del éxito académico a la habilidad



De los resultados, llama la atención la tendencia señalada, ya que se relaciona con la preocupación de este grupo por el lucimiento y la evitación de juicios negativos, lo que estaría indicando que el fracaso, el error, pueden ser atribuidos a la “falta de habilidad”. Consideramos que la autopercpción de la habilidad es un elemento central; por lo tanto, creemos que el tipo de atribución que realizan estos estudiantes podría afectar sus creencias sobre su capacidad en la ejecución de la tarea, y, en consecuencia, podría tener implicaciones negativas sobre las creencias de cómo controlar el propio aprendizaje.

En la segunda parte de este cuestionario de estilos atributivos, en el área de logros interpersonales no se observan diferencias significativas en ninguna de las escalas; nuestros datos muestran pocas diferencias entre centros y, cuando las hay, van en la línea de que los estudiantes de sectores socioeconómicos medios suelen atribuir sus éxitos en las relaciones personales a factores internos, en mayor medida que los estudiantes de sectores socioeconómicos menos favorecidos, quienes achacan sus éxitos como los demás a causas más azarosas.

C. Expectativas de control sobre el éxito de los aprendizajes (Cuestionario ECO).

Las escalas ECO pretenden medir el tipo de expectativas que los sujetos muestran sobre sus resultados futuros. De nuevo estos cuestionarios tienen una estructura factorial y los factores de segundo orden nos dan una aproximación general sobre el significado de los que evalúan estas pruebas. La primera escala de segundo orden F I nos dice la opción que prefiere la persona a la hora de sentir *si controla o no sus resultados futuros*. La escala F II de segundo orden se refiere a la *ausencia de control de los resultados que se esperan obtener en los que no se espera que los profesores influyan positivamente*.

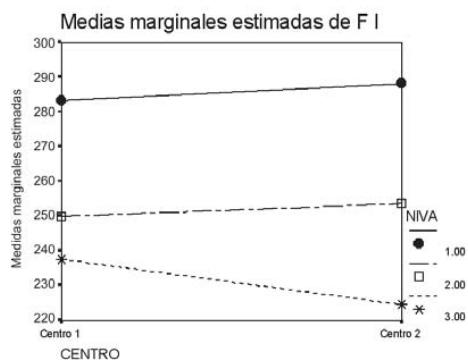
C.1. *Interacción entre centros según el rendimiento académico.* Al estudiar la interacción entre centros y rendimiento académico, en todos los factores de primero y segundo orden del cuestionario ECO, no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de sus escalas. Preferimos entonces mostrar los resultados diferenciales según el efecto aislado de cada uno de los factores explicativos (tipo de centro y nivel de rendimiento académico).

C. 2. *La variable rendimiento académico.* El análisis de los datos muestra diferencias significativas entre los tres grupos de rendimiento académico en todos los factores de segundo orden y en sus respectivas escalas de primer orden. Vamos a sintetizar lo más posible el sentido de estas diferencias.

Por lo que se refiere a la primera escala, F I de segundo orden, las diferencias significativas que se observan nos dicen que cuanto mayor es el rendimiento académico, más notable son sus expectativas de control. En general, las diferencias en los factores de primer orden implicados en este factor general, nos indican que el grupo de menos rendimiento académico tiende más a la internalización del fracaso en matemáticas, en lengua y en ciencias sociales; además, muestran una tendencia a la ausencia de control de los resultados académicos futuros y a sentirse responsables de los fracasos académicos futuros por falta de esfuerzo.

Gráfico 7. ECO - F I

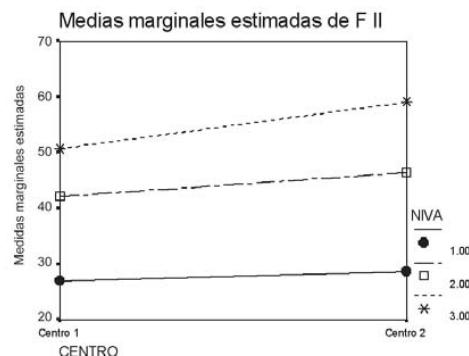
Resultados que indican la controlabilidad vs. no controlabilidad de los resultados académicos futuros.



En la escala F II de segundo orden, ocurre la misma tendencia que en el factor anterior. Son los estudiantes de rendimiento académico bajo los que muestran peores expectativas sobre el papel facilitador de los profesores.

Gráfico 8. ECO - F II

Resultados acerca de la ausencia de control de los resultados que se esperan obtener en los que no se espera que los profesores influyan positivamente.



Para terminar un apunte sobre el grupo con rendimiento académico medio, nuestros datos nos permiten dibujarlo, como ocurría con las escalas anteriores, como un grupo con un fluctuante, poco preocupado, pareciera que están “zafando”, según la jerga estudiantil.

Si relacionamos estos datos, sobre la tendencia a unas expectativas de poco control en sus resultados futuros, por parte de los que peores calificaciones tienen, con los datos que obtiene este mismo grupo de bajo rendimiento académico en los otros cuestionarios, pensamos que habría dentro de estos estudiantes una diferenciación, según proviniesen de un centro de más nivel socioeconómico o de menos. Llama la atención que los estudiantes de rendimiento académico bajo en el centro 1, de sector socioeconómico medio, manifiestan esas tendencias a la no controlabilidad de los resultados académicos futuros, al mismo tiempo que tienden a mostrar internalización de los fracasos académicos y autorresponsabilización por falta de esfuerzo. Esto está mostrando que estos estudiantes perciben la posibilidad de revertir la situación si decidieran esforzarse, o bien, si hallaran propuestas desafiantes, ya que muestran una tendencia a la ansiedad facilitadora del rendimiento, es decir, a más exigencia mejor rendimiento. En cambio, el grupo con el mismo nivel de rendimiento en el centro 2 de sector sociocultural desfavorecido muestra tendencia a la ausencia de controlabilidad de los resultados académicos futuros en general, internalización del fracaso en las asignaturas, ciencias sociales, matemática y lengua fundamentalmente, y hacen atribuciones externas ante la percepción de no control, por ejemplo: incompetencia del profesor. Estas tendencias relacionadas con los resultados de los otros cuestionarios, donde prevalece en este grupo la disposición a evitar juicios negativos de competencia (ver MAPE 1) nos sugieren, que estamos ante sujetos con patrones próximos a la indefensión aprendida.

Finalmente, el análisis comparativo de los puntajes obtenidos por los estudiantes de ambos centros no arroja ninguna diferencia significativa en las escalas, los porcentajes de dichos valores son similares en todos los factores de segundo orden y en sus respectivas escalas. Es de esperar que con una muestra mayor quizás podríamos tener resultados más claros.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Nuestros resultados muestran, en general, que la procedencia socioeconómica determina diferencias notables en diversos aspectos que tienen que ver con la motivación. Así, por ejemplo, en las orientaciones a metas de los estudiantes que provienen de un grupo social con mayor poder adquisitivo es mayor la tendencia a la evitación del esfuerzo que los estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos menos favorecidos. Esto conduce a los primeros a buscar actividades que no impliquen esfuerzo y, en cierta medida, a la vagancia. Sin embargo, esa concepción de sí mismos no socava la valoración de su propia capacidad para aprender, ya que eligen también como meta, no siempre ligada al aprendizaje escolar sino a otros contextos, el incremento de la competencia. Esto nos permite pensar que se sienten motivados cuando enfrentan situaciones novedosas, que suponen desafíos y compromisos personales, cuya resolución les permite experimentar sentimientos de competencia y autodeterminación, propios de una motivación intrínseca por el aprendizaje. Por el contrario, cuando la situación no es tan desafiante, prefieren la comodidad y evitar el esfuerzo. Los estudiantes del centro 2, que provienen de un grupo social con menor poder adquisitivo, en cambio, tienden más a buscar la evitación de juicios negativos de competencia y muestran más miedo a equivocarse en público, que los de nivel socioeconómico mayor. Debido a ello, evitan enfrentar situaciones novedosas que impliquen desafío o exposición ante los demás. Su motivación hacia el aprendizaje es básicamente extrínseca y se vincula al logro de beneficios externos al aprendizaje como, por ejemplo, la aprobación de los demás, el ascenso social. Muestran, además, una disposición positiva hacia el esfuerzo, dedican tiempo al estudio, manifiestan interés por las tareas académicas y por aprobar las asignaturas, siempre movidos por esa necesidad de quedar bien. Experimentan, además, cierta ansiedad facilitadora del rendimiento, lo que les permite concentrarse en tareas difíciles y rendir más y mejor cuando se sienten presionados. Sin embargo, la preocupación por la evitación de juicios negativos de competencia para aprender y la búsqueda de lucimiento dan cuenta de su dificultad para desarrollar una motivación intrínseca y para posicionarse como sujetos agentes del aprendizaje.

En síntesis, el problema que sospechábamos de la ausencia de una motivación intrínseca hacia el aprendizaje en los estudiantes de los niveles educativos medios lo hemos encontrado en nuestro trabajo, pero con ciertos matices según sea el nivel socioeconómico de sus familias. Mientras que los estudiantes del centro de sectores sociales medios no valoran positivamente las asignaturas poco desafiantes que les ofrecen y su meta es aprobarlas con el menor esfuerzo, los de sector socioeconómico más bajo o menos favorecido, en cambio, sólo se sienten motivados hacia el aprendizaje de las asignaturas; dicen esforzarse y dedicarse, cuando existe una garantía de éxito social, cuando esa motivación queda regulada por factores extrínsecos como la comparación social. En ambos casos, nos parece que los estudiantes de estos niveles académicos admiten la existencia de motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje, pero en otros contextos de mayor atractivo y utilidad. Esto genera un obvio desafío para los docentes en torno a la promoción de la motivación de los estudiantes. Por un lado, para los docentes de los estudiantes de sectores con mayor poder adquisitivo, el desafío consiste en transformar la motivación extrínseca en motivación intrínseca, enfrentándolos a contenidos novedosos (Husman y Lens 1999; Bergin 1999), sorprendentes, desafiantes, cuyo dominio o resolu-

ción permitan a los estudiantes sentirse competentes personal y socialmente (Huertas 1997). En cambio, para los docentes que trabajan en sectores con menor poder adquisitivo, el desafío es la transformación de la motivación extrínseca en motivación intrínseca, mediante, en una primera etapa, del desarrollo de una agencialidad positiva hacia el aprendizaje (Barriocanal 2002), que pasa por garantizarles un mínimo escenario de seguridad que les proporcione un cierto nivel de sensación de competencia en los dominios que adquieren.

Antes de seguir con las propuestas docentes que faciliten en los estudiantes de sectores educativos medios una orientación hacia el aprendizaje, queremos volver a señalar uno de los resultados más llamativos de nuestro estudio. Se refiere a los estudiantes del centro menos favorecido socioeconómicamente que obtenían unos resultados académicos satisfactorios. Como recordarán, muchas veces estos estudiantes se diferenciaban del resto de los compañeros de su mismo centro, y mostraban orientaciones más intrínsecas y cercanas a querer aprender, sin que eso les impida rentabilizar sus esfuerzos. Creemos que estos datos nos muestran el importante papel que genera obtener éxitos como uno de los mejores modos de motivarse. Cuando un estudiante ve reconocidos sus esfuerzos y actividades, ese hecho carga motivacionalmente al individuo. Se hace entonces cierto que tener la sensación de aprender motiva a aprender, incluso cuando se tienen otras circunstancias en contra, como puede ser las que derivan de un contexto socioeconómico desfavorecido.

¿Los docentes pueden hacer algo para promover un cambio en la motivación de los alumnos?

De forma muy sucinta y sin pretender ser muy tajante al respecto, recogemos algunas alternativas de intervención que de alguna forma estaban implícitas en el texto. Debe entenderse que seguirlas necesita de una mayor concreción y que ese esfuerzo de *ascensión a lo concreto* puede ser complicado. En definitiva, sugerimos:

- a) Reconocer que la procedencia social favorece determinadas orientaciones motivacionales y, por lo tanto, la elaboración de estrategias de intervención distintas.

Eso implicaría, por ejemplo, en *sectores socioeconómicos medios*, favorecer una motivación intrínseca hacia el aprendizaje mediante la presentación de contenidos novedosos, que suponen desafíos personales y cuyo dominio permita experimentar competencia y autodeterminación.

En cambio, en *sectores socioeconómicos de menor poder adquisitivo*, quizás fuese más conveniente transformar la motivación extrínseca mediante el desarrollo de cierta agencialidad positiva hacia el aprendizaje, garantizando escenarios mínimos de seguridad, de reconocimiento y utilidad social de esos aprendizajes.

En el plano de las sugerencias seguimos los planteamientos de algunos autores, entre ellos Huertas (1997), quien plantea que la escuela promueve más o menos intencionalmente ideas que son mediadoras de patrones motivacionales, tales como el tipo de metas que se enfatizan en el aula, la concepción de inteligencia por parte del profesor, el carácter de la interpretación que éste concede al éxito y al fracaso propios y de sus alumnos, el tipo de control de las acciones ejercidas durante el aprendizaje, las atribuciones que se promueven, las expectativas que se generan, etc. Subrayamos que estos mensajes actúan como mediadores y que se vehiculan a través del lenguaje.

- b) Reconocer el papel facilitador que tienen para la motivación y para la autoestima los reconocimientos favorables y determinados niveles de éxito académico.

En esos mensajes del profesor que antes mencionábamos suelen transportarse con mucha frecuencia contenidos evaluadores de los aprendizajes y también de las competencias del estudiante. Es claro que motivar y evaluar comparten muchos parecidos de familia (Huertas y Montero 2002a y b), los dos conceptos orientan hacia determinados objetivos, dando carga emocional a la acción. En este sentido, trabajar los modos en que se organiza la actividad en el aula para promover una orientación al aprendizaje pasa por trabajar la evaluación como factor relevante para la motivación, en tanto elemento que se sitúa en el corazón mismo de la actividad pedagógica. Conseguir un sistema de evaluación, que básicamente mida el aprendizaje, las ganancias personales que se obtienen al dominar una tarea, es básico para querer aprender. Por el contrario, la tendencia a evaluar personas y no actividades, a comparar las personas entre sí, nos acerca más a orientaciones de lucimiento o de miedo al fracaso.

Por otra parte, estudios recientes realizados en nuestro país, Argentina, Gómez (1990) muestra la tendencia de docentes que trabajan en sectores marginados a descreer en las capacidades de los alumnos para aprender y que, tanto la orientación del alumno como la del profesor, pareciera ser que es la de evitar el fracaso más que la de alcanzar el éxito. Nuestro trabajo indica que cuando se reconocen a estos estudiantes ciertos logros académicos esos les impide a querer aprender más.

Para finalizar, insistir que el reconocimiento de la capacidad, y no sólo del esfuerzo, puede ayudar a nuestros alumnos a creer en sus propias posibilidades y mejorar el autoconcepto, lo que permitiría romper con la fatalidad y generar en cada uno de ellos la noción de un futuro académico más controlable y posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALONSO TAPIA, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: U.A.M.
- ALONSO TAPIA, J., M. MATEOS SANZ (1986). La evaluación de los estilos atributivos en la enseñanza media: El cuestionario EMA II. En J. Alonso Tapia (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: U.A.M.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84:3: 261-271. En Huertas (1997). *Motivación: Querer Aprender*. Bs. As: Aique.
- ATKINSON, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ.: Van Nostrand.
- BARRIOCANAL, L. (2002). Algunas reflexiones sobre la motivación del alumnado y su relación con el fracaso académico (<http://boj.pntic.mec.es/lbarrioc/pat/motivac.html>).
- BERGIN, D.A. (1999). Influences on Classroom Interest. *Educational Psychologist* 34. 2: 87-98.
- DECI, E., R.M. RYAN (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En Dienstbier (ed). *Nebraska Symposium on Motivation. Perspectives on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. Citado en J.A. Huertas (1997). *Motivación: Querer Aprender*. Bs. As: Aique.
- DE CHARMS, R. (1976). *Enhancing motivation: change in the classroom*. Nueva York: Irvington. Citado en J.A. Huertas (1997). *Motivación: Querer aprender*. Bs. As: Aique.

- DWECK, C., D. ELLIOT (1983). Achievement Motivation. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (ed.). *Handbook of Child Psychology. Vol. IV. Social and Personality Developmental* (pp. 643-691). Nueva Jersey: Wiley.
- GOMEZ, M.F. (1990). Modelos de socialización en escuelas primarias de sectores marginados. Ponencia presentada en Congreso Mundial de Sociología, Madrid.
- HUERTAS, J.A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Bs. As: Aique.
- HUERTAS, J.A., I. MONTERO (2002a). Desarrollo de la motivación humana. En E. Fernández Abascal, F. Palmero y F. Rodríguez. *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- HUERTAS, J.A., I. MONTERO (2002b). Motivación en el ámbito de la educación y de las organizaciones En E. Fernández Abascal, F. Palmero y F. Rodríguez. *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- HUERTAS, J.A., I. AGUDO (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. U.A.B. Madrid: Ed. Síntesis.
- HUSMAN, J., W. LENS (1999). The Role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist* 34. 2: 113-125.
- KUHL, J. (1987). Filing versus being helplessness: metacognitive mediation of failure-induced performance deficit. En F. Weinert y R.H. Kluwe (eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 217-235). Hillsdale N.J. Erlbaum. Citado en J.A. Huertas (1997). *Motivación: Querer Aprender*. Bs. As: Aique
- PALENZUELA, A. (1987). Teoría y evaluación de la motivación intrínseca y la autodeterminación. Hallazgos preliminares. *Evaluación Psicológica* 3.2: 233-263.
- PARDO MERINO, A., J. ALONSO TAPIA (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: U.A.M.
- PETERSON, CH., M.E.P. SELIGMAN (1987). Helplessness and attributional style in depression. En F. E. Weinert y R.H. Kluwe (eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J: LEA.
- SCHANK, R., R. ABELSON (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry Into Human Knowledge Structures*. New Jersey: LEA.
- SCHIEFELE, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist* 26. 3-4: 299-323.