



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica  
de Colombia  
Colombia

Acosta Muñoz, Julio Fernando; Cifuentes Mendivelso, Rossy Alexandra  
LA CONDICIÓN MOTIVACIONAL EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA  
Praxis & Saber, vol. 3, núm. 5, enero-junio, 2012, pp. 143-166  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248389007>

- 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



## MOTIVATIONAL CONDITION IN EDUCATIONAL EVALUATION

### Abstract

This is a reflection article, methodologically based on research into and theoretical and conceptual review of the motivational condition in educational evaluation. At the same time, some inquiries about the motivational problems in this education process are made. The objective is to examine what the motivational condition within the process of educational evaluation is. On the one hand, educational evaluation is a tool that attests to the knowledge; on the other hand, however, it prevents students from strengthening their interest both in the participation in the specific testing activity and in their learning, since it lays emphasis on extrinsic factors, such as grade, which make students lose and distort their intrinsic motivation to learn. Therefore, the evaluation proposal arisen from the construct of motivation is thought to generate in students positive sensations standing even after goals are obtained. Likewise, it must promote liveliness, integration and psychological health, in order to get students to fulfill their needs and obtain psychological welfare in the classroom.

**Key words:** motivation, evaluation.

## LA CONDITION MOTIVATIONNELLE DANS L'ÉVALUATION ÉDUCATIVE

### Résumé

Ce travail est un article de réflexion, construit de manière méthodique, à partir du suivi et de la révision théorico conceptuelle des conditions motivationnelles dans l'évaluation éducative, tout en faisant une recherche sur la problématique motivationnelle dans ce même processus éducatif. Le but est d'examiner quelle est la condition motivationnelle dans le processus d'évaluation éducative. L'évaluation éducative est un

instrument qui certifie et accrédite les connaissances, qui contribue à ce que les étudiants dévalorisent leur intérêts dans la participation de cette activité et leur apprentissage, en validant les facteurs extrinsèques comme la note, qui rendent imprécis et dénaturent la motivation intrinsèque des étudiants. La proposition évaluative, d'un point de vue du constructivisme de la motivation, doit produire des sensations positives qui se maintiennent après avoir obtenu l'objectif, de plus elle doit permettre la vitalité, l'intégration et la santé psychologique, et procurer la satisfaction propre des besoins et le bien être psychologique de l'étudiant en classe.

**Mots clés:** motivation, évaluation.

## A CONDIÇÃO MOTIVACIONAL NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

### Resumo

O artigo de reflexão foi construído no rastreio e a revisão teórico-conceitual da condição motivacional na avaliação educacional, fazendo em simultâneo uma indagação da problemática motivacional dentro deste processo educacional. O objetivo é examinar a resposta à pergunta qual é a condição motivacional no processo da avaliação educacional. A avaliação educacional é um instrumento que certifica e dá credibilidade aos conhecimentos, que contribui para que o aluno desvirtue o seu interesse na participação nesta atividade e no seu aprendizado, validando os fatores extrínsecos como a nota, que causam distorção na motivação intrínseca dos alunos. A proposta avaliativa como desde o construto da motivação deve produzir sensações positivas que ficarão depois de alcançar metas, além de permitir a vitalidade, integração e saúde psicológica, para a satisfação própria das necessidades e o conforto psicológico do aluno na sala de aula.

**Palavras chave:** motivação, avaliação.

## Introducción

Este artículo de reflexión conceptual busca analizar e indagar cuál es la condición motivacional de los estudiantes en la evaluación educativa, como un elemento que en su condición intrínseca no es tenido en cuenta para la potencialización de los sujetos en el aula, análisis que se hace desde distintos postulados, tomando principalmente como referente la teoría de la autodeterminación. Metodológicamente este artículo se hace desde un rastreo teórico sobre las distintas problemáticas de la evaluación educativa, para luego entrar en la exploración del contexto motivacional en el ámbito evaluativo, partiendo de la justificación que la motivación en la evaluación educativa es un elemento presente en el aula que poco se analiza. Ésta determina la intencionalidad del estudiante frente a su aprendizaje cuando se somete a prueba académica. La motivación en la educación es el conjunto de estados y procesos de las personas que despiertan, dirigen y sostienen una actividad académica determinada. Para comprender la relación que existe entre la motivación y la evaluación educativa, es necesario hacer un análisis directo entre los factores que comprenden este fenómeno psicológico y educativo.

La evaluación es una categoría culturalmente constituida, que se da en el ámbito educativo como una condición que está dentro del proceso del plan de estudios de los centros educativo, y que busca certificar y dar crédito del conocimiento de los estudiantes, calculado y determinado siempre como nota por la evaluación. La evaluación educativa es definida desde la influencia de distintas perspectivas como la psicológica y la empresarial, que llevan a que en las prácticas evaluativas educativas se constituyan en formas de catalogar lo educativo en términos de la fabricación y acreditación de conocimientos. La evaluación educativa ha sufrido una desvalorización en el proceso pedagógico, quedando limitada a ser un instrumento de control para certificar o no la promoción de un estudiante.

De esta manera, la estructura educativa ha desarrollado unas formalizaciones evaluativas que en la práctica quedan sumidas en las características del modelo tradicional evaluativo, como el tipo de examen que más se presenta en el aula, modelo que poco tiene en cuenta los objetivos e interés de los estudiantes. El alumno es quien menos interviene en la evaluación, es quien debe recordar, repetir, emitir respuestas, es quien asume la responsabilidad del acto evaluativo sin la mediación de su motivación. La medición del aprendizaje del educando por la evaluación

educativa, se basa en los lineamientos del plan de estudio y el criterio del docente, condiciones que descartan de por sí cualquier elemento motivacional.

La motivación es un elemento que está presente en todos los estudiantes en las instituciones educativas, que se ve afectada cuando se tiene que presentar este tipo de proceso académico, por la simple razón que ningún educando quiere ser evaluado. La motivación intrínseca como una tendencia innata a buscar el bienestar psicológico, compuesta por una serie de nutrimentos de relación, autonomía y competencia, se ve distorsionada porque los estudiantes se enfocan más en estímulos externos presentes como la nota, además del factor estereotipado de este acto pedagógico, didáctico y educativo. En algunos casos estas situaciones pueden llegar a representar amotivación en los estudiantes, por el grado de indeterminación de las conductas intrínsecamente motivadas.

Es necesario reivindicar este fenómeno psicológico en la evaluación educativa, para que el estudiante reconozca e identifique los estímulos que pueden estar afectando el interés propio por aprender a través de una relación pedagógica segura, la autonomía, y la posibilidad de autoactualizarse como un estilo de competencia sobre sí mismo, desarrollando la integración como la forma más completa de la motivación extrínseca.

## El problema de la motivación en la evaluación educativa

La evaluación es una categoría que se reconoce no solo en el ámbito educativo sino en diferentes contextos en los cuales se desenvuelve el individuo. Es una condición que está dentro del proceso del plan de estudios de cualquier centro educativo, que demuestra los cambios en el comportamiento y el conocimiento, cambios que deben ser calculados y determinados por la evaluación como calificación, direccionando lo pedagógico y educativo hacia una herramienta para medir el desempeño, determinar capacidades y establecer los niveles de aprendizaje. Frente a este elemento del aula, se han constituido una serie de discursos teóricos y prácticos que dan solidez a los ejercicios académicos que los docentes deben desarrollar con sus estudiantes, en procura de la formación y validación de las “ilustraciones” que se dan dentro del aula.

La evaluación es definida por Lafourcade (1979) como la etapa del proceso educacional que tiene como fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos de acuerdo a los objetivos

que se hubieran especificado con antelación. Tyler (1950) afirma que es esencialmente el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza, y para Castillo Arreondo (2003) la evaluación es el elemento que debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje, y por otra parte, comprobar y determinar si éstos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa.

De este modo existen dos líneas conceptuales de este proceso educativo, la primera línea de fundamentación ve la evaluación como un proceso sistemático, que se tiene que dar en todas las instituciones, teniendo un carácter obligatorio y determinando el cumplimiento de objetivos educativos institucionales planteados frente al problema del aprendizaje; la segunda línea conceptual, refiere que la evaluación es un proceso integrado y continuo, en donde se define el proceso educativo de los estudiantes teniendo en cuenta no solo el cumplimiento de metas, sino también los factores que influyen en el mismo, para encontrar falencias tanto en los alumnos como en el proceso y tomar medidas para mejorarlo constantemente.

Sin embargo, estos esfuerzos teóricos quedan relegados cuando en la práctica evaluativa, ésta se constituye desde el argumento de encasillar lo educativo en conceptos de fabricación y acreditación de conocimiento, llevando a que este fenómeno educativo se desvalore en términos de su rol protagónico en el proceso pedagógico, quedando limitada a ser un instrumento de control que en momentos es opuesto frente a la comprensión del sujeto estudiantil y las demandas de la sociedad.

Es por eso que esta herramienta “didáctica y pedagógica”, ha estado paquiderma frente a las necesidades contextuales y educativas del individuo, que desde su intención de cuantificar el conocimiento, hacen que el sujeto condicione su motivación en función de la aprobación y certificación dada en la nota. La evaluación educativa contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener una calificación alta. En esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, o sea, saber para qué aprendió y cómo logró aprender; también crea un falso mito sobre su aprendizaje, que es referido básicamente a un número: 10 significa que ha aprendido, 5 quiere decir que no sabe (Díaz, 1982, p. 5).

Latorre y Suárez (2000, p. 27), sostienen que existen cuatro focos problemáticos bajo los cuales la evaluación ha perdido pertinencia frente al ámbito educativo: a) la evaluación desconoce el desarrollo permanente de la persona a través del proceso de interpretación reflexivo de su propia biografía; b) la evaluación poco aporta a la construcción y transformación social de sí mismo y de su entorno, por la persistencia de los mecanismos evaluativos que desconocen la interpretación del desarrollo del estudiante, la participación y elaboración significativa de los aprendizajes en la vivencia personal aplicada a un contexto; c) la evaluación escolar perdió credibilidad al valorar un conocimiento que en general no es útil ni aplicable y que no ayuda a transformar e interpretar la realidad; d) la evaluación confundió la validez interna referida al método de evaluación y la verdad del contenido de su información.

Para Torres (1997), la educación ha desarrollado unas formalizaciones evaluativas reconocidas que caracterizan la evaluación tradicional: los tiempos y espacios definidos, las semanas de exámenes finales o los salones especialmente preparados para realizar exámenes; las formas de comunicación definidas: la publicación de las calificaciones en cartelera, la entrega de planillas de notas; técnicas de evaluación de uso más o menos reconocidas y aceptadas: las cinco preguntas, las pruebas objetivas, los exámenes individuales; y la intencionalidad y el propósito de la evaluación dependiendo del tipo de modelo pedagógico evaluativo que quiera resaltar.

En el modelo tradicional evaluativo, como el tipo de examen que más se presenta en el aula, la función del estudiante queda limitada a recordar, emitir o dar respuestas frente a los estímulos, además de repetir lo que ha visto, oído y escrito; el maestro es la fuente de saber legítimo, el cual debe ser imitado por el estudiante, en este caso, la evaluación tiene su origen en el conocimiento del profesor, pues él es el ejemplo a seguir, siendo el intermediario entre el programa curricular y los estudiantes, es quien determina, modela y refuerza las conductas deseadas. El objetivo de la evaluación es detectar el desarrollo de destrezas para el proceso de instrucción del estudiante. La evaluación se realiza explícitamente refiriéndose a conductas observables y medibles y los logros educativos son individualizados, establece el grado en que el proceso educativo permite el desarrollo personal del estudiante, es una evaluación global que determina la calificación como elemento motivador, va de acuerdo al ritmo de aprendizaje, dependiendo de las situaciones o contingencias presentes en el proceso de instrucción del estudiante, estableciendo una motivación negativa y externa frente al aprendizaje, pues además se

enfoca más en aumentar la satisfacción del maestro (Flórez, 1998). El examen permite al docente imponer sobre sus educandos todo un campo de conocimientos, en un constante intercambio de saberes que garantizan el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, donde el saber es una condición reservada y destinada al maestro (Foucault, 2002, p. 191).

Este tipo de modelo poco tiene en cuenta los objetivos de los estudiantes, el conocimiento como aprendizaje individual y diferenciado, además de los procesos educativos y psicológicos presentes. En su ejercicio constituye un tipo de dinámica que se forma en su aplicación frente al tipo de saber que quiere determinar. Aquellos sobre quienes se ejerce el examen pueden mantenerse en la sombra; no reciben luz sino de esa parte de poder que les está concedida, o del reflejo que recae en ellos un instante (Foucault, 2002, p. 192).

Se tiene así que en consecuencia, la evaluación educativa se constituye como una condición premeditada, sistemática, reguladora, normalizadora y ritualizada del fenómeno del aprendizaje, combina las técnicas de la jerarquía que vigila, clasifica y castiga, y las de la sanción que ordena y normaliza, estableciendo sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (Foucault, 2002, p. 189).

Esto conduce a que el examen educativo se preocupe poco por el interés del estudiante. En muchos casos el educando está presente en el acto evaluativo más por obligatoriedad que por motivación propia. En la propuesta de evaluación del aprendizaje, la práctica es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos por medio de exámenes. Estos exámenes serán resueltos por el alumno al finalizar la enseñanza, pruebas elaboradas e interpretadas por sistemas mecanizados, minimizando el proceso de aprendizaje (Díaz, 1997, p. 308).

No cabe duda que dentro de la evaluación existe una dialéctica donde se encuentran el maestro y el estudiante. Uno que aplica la evaluación y el otro que es evaluado. El estudiante, aquél al que se le ejerce la evaluación — es sobre él que recae todo el ejercicio de la aplicación de la evaluación— termina haciendo del conocimiento mediante la respuesta,

algo homogenizante y generalizable (Baptista, 1989). La situación de evaluar es un elemento que se basa en las condiciones que introduce el docente en el aula, donde en muchos casos se invisibilizan aspectos dentro de la relación docente-alumno, entre los cuales se encuentran los intereses y expectativas del estudiante.

La función del maestro dentro del fenómeno evaluativo se restringe a la construcción de una condición específica del conocimiento, donde a través del instrumento de la evaluación, se tecnifica y materializa cualquier estilo de enseñanza y aprendizaje. Las funciones docentes quedan como acciones meramente mecánicas, porque el maestro ya no averigua los logros del alumno, en qué situaciones se facilitan o se dificultan, centrando la preocupación sobre de qué manera ritualizada va a presentar y sistematizar la información al estudiante, aplicando los mismos principios lógicos para “medir” el grado de retención de información, rompiendo la relación propia de una situación enseñanza-aprendizaje (Díaz, 1997, p. 310).

Por consiguiente, la motivación como un elemento que está presente en todos los seres humanos y por tanto en los estudiantes en las instituciones educativas, se ve afectada cuando se tiene que presentar este tipo de proceso académico, por la simple razón que ningún educando quiere ser evaluado. La motivación es uno de los aspectos imprescindibles dentro del acto de enseñar y aprender, está relacionada con la parte emocional del sujeto, tanto, que no es posible concebir a una persona que se describe como altamente motivada para realizar una conducta sin que sienta entusiasmo por ésta. La motivación en el aula está relacionada con la forma de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Existe un principio motivacional que establece que todos los sujetos poseen fuerzas tanto interiores como exteriores que llevan a desarrollar los comportamientos.

La motivación en la educación es un elemento subjetivo presente, que determina la intencionalidad del estudiante frente a su aprendizaje y que está relacionada con la parte emocional del individuo, estando así vinculada con los valores, los prejuicios, las percepciones y la autoestima (Zepeda, 1999). Es un proceso psicológico de gran importancia, siendo parte significativa en el desarrollo del individuo tanto en su medio físico como en el social.

La motivación en la evaluación es una condición muy importante que permite de alguna forma movilizar los comportamientos desde el gusto

y placer sobre la actividad. El interés en este tipo de tarea pedagógica es notablemente disminuido con posibles efectos directos sobre el rendimiento y aprendizaje del estudiante. La medición del aprendizaje del educando por la evaluación educativa, se basa en la cuantificación del saber y el conocimiento, inspección de las capacidades y en el logro de objetivos, de acuerdo a los lineamientos del plan de estudio y al criterio del docente, condiciones que descartan de por sí cualquier elemento motivacional. No se reconoce este proceso emocional del estudiantado en la construcción de este instrumento y menos aún en la aplicación de éste en el aula, condiciones que determinan el grado de desarrollo de este proceso psicológico dentro de dicho fenómeno pedagógico.

Hasta aquí, por todo lo que rodea a este fenómeno pedagógico, se puede plantear que la evaluación educativa determina solamente los procesos cognitivos, dejando a un lado los procesos emocionales implicados en esta práctica pedagógica, por lo tanto, desconoce la motivación presente en el estudiante como un elemento que debe ser potencializado en el aula. La motivación en el contexto educativo parte del carácter intencional de la conducta humana, condición que permite evidenciar las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tiene el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar, condiciones que dirigen la conducta del estudiante en el ámbito educativo (Maquilón, 2011, p. 108).

Es evidente que la motivación del alumno frente al proceso evaluativo es distorsionada por el factor estereotipado de este acto pedagógico, didáctico y educativo, cuando el docente, frente al diseño de la evaluación educativa, se pregunta qué evaluar y cómo evaluar, pero pocas veces a quiénes evalúa. La evaluación hace énfasis en el desarrollo del pensamiento convergente o reproductivo y comprueba aprendizajes declarativos de los participantes en esta acción. Cuando las personas no perciben las razones de sus propias acciones y los resultados de las mismas, empiezan a presentar sentimientos de incompetencia e incontrolabilidad, perciben una falta de control sobre las situaciones, cuestionándose sobre su participación en las mismas (Vallerand, 1992, p. 1007).

## Condición motivacional en la evaluación educativa

La motivación en la educación es el conjunto de estados y procesos internos de las personas que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Es uno de los fenómenos más interesantes, controvertidos

y también uno de los más investigados en la Psicología Educativa, es un elemento presente en cualquier contexto. El análisis motivacional devela cómo el estudiante integra y diferencia los contenidos del objetivo a lograr y el proceso regulatorio intrínseco hacia la autodeterminación de su conducta y su aprendizaje. La motivación por el aprendizaje es directamente proporcional a la búsqueda del bienestar psicológico desde las necesidades individuales (Deci & Ryan, 2000).

La evaluación educativa desde una visión motivacional, pretende que este elemento pedagógico se muestre atractivo y despierte en el estudiante la necesidad de una relación pedagógica segura que viabilice una comprensión y reflexión hacia la evaluación educativa y al acto de aprender. La práctica de una actividad debe contener elementos para el encuentro del placer y la satisfacción derivados de esta actividad (Deci, 1971, Singer; 2001).

La motivación es vista como un proceso psicológico que puede determinar el comportamiento de las personas, además de tener en cuenta el contexto social y las relaciones interpersonales del individuo, condiciones que no son ajenas a los fenómenos educativos y pedagógicos dentro del aula. Para Rodríguez (1988), la motivación es una fuerza psicológica que reúne las razones por las cuales se pueden comprender los comportamientos de una persona. Asimismo, Gordon (1997) plantea que la motivación es la fuerza que une las diferentes manifestaciones de la actividad psicológica: abarca las fuerzas unificadoras de los procesos mentales y emocionales del individuo. Para Nuttin (1982), la motivación aparece en el ser humano a partir de sus relaciones con otros individuos, asimismo, cumple una función específica en el contacto con ellos (p. 48).

Para ilustrar y comprender mejor la relación que existe entre la motivación y la evaluación educativa, es necesario hacer un análisis directo entre todos los factores que comprenden este fenómeno psicológico y educativo. La motivación en la evaluación educativa es un elemento presente, que pocas veces se analiza y que determina la intencionalidad del estudiante frente a su aprendizaje cuando se somete a este tipo de prueba académica.

Se evidencia que independiente del modelo pedagógico utilizado por los docentes y las instituciones, la evaluación educativa en la práctica, termina asumiendo todas las características jerárquicas y disciplinarias del modelo pedagógico tradicional de la evaluación, donde el estudiante debe esmerarse en obtener buenos resultados y lograr sus objetivos, resultados

que deben ser evaluados y calificados por el maestro, proceso que con el correr del tiempo, distorsiona los verdaderos intereses que tiene el estudiante para la consecución de sus metas.

Esta ambigüedad motivacional se presenta en el momento en que el estudiante se ve influenciado por el deseo generado en el interior de sí mismo para la realización de las tareas y otro en donde el interés está relacionado con los resultados y estímulos externos presentes; la nota se convierte en el agente externo que modifica y está por encima del interés intrínseco por aprender, es decir que el resultado de una evaluación educativa está por encima de la necesidad de aprendizaje.

Es indiscutible que lo que menos desea experimentar cualquier sujeto estudiantil en su vida académica, es ser inspeccionado desde la evaluación educativa, haciendo de lo obligatorio un elemento persuasivo ante el verdadero interés que debe promocionar la evaluación educativa: crear conciencia e interiorización del deseo por aprender. Este fenómeno afectivo y psicológico está presente en el contexto evaluativo, como un elemento que determina por qué los estudiantes realizan ciertas actividades, además de analizar qué factores endógenos o exógenos son los que intervienen para promocionar las conductas en el ámbito educativo.

La motivación en la evaluación debe analizar los contenidos cognitivos de las personas cuando están motivadas intrínseca o extrínsecamente, partiendo de la interacción entre las necesidades psicológicas del individuo y el ambiente, donde la premisa está en identificar cómo ciertas condiciones externas, distorsionan y afectan el interés y placer propio por desarrollar determinadas actividades (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000). Este punto de análisis se constituye desde los efectos del objetivo conseguido y el grado del logro por el cual la gente ha buscado satisfacer sus necesidades psicológicas básicas, además de cómo ellos consiguen y evalúan sus propios resultados (Decy & Ryan, 2000).

Varias de las características de la evaluación educativa tienen que ver con la participación unidireccional del estudiante en el acto evaluativo y el tipo de relación que se establece entre los participantes a dicha actividad (docente-alumno). La evaluación queda relegada a la relación jerarquizada, que no permite una percepción de una relación pedagógica segura, llevando al educando a desarrollar la evaluación de forma mecánica por el rasgo de autoridad que ejerce el docente sobre él, donde solo se busca una recompensa externa como la nota. Esta particularidad afecta

la motivación intrínseca entendida como la necesidad de explorar por sí mismo el entorno, la curiosidad y el placer al realizar una actividad, sin recibir una gratificación o recompensa externa directa (Deci & Ryan, 2000). Todos los factores externos dentro del aula que despierten el interés en el estudiante, afectan o distorsionan la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender, debe tener ciertos criterios indispensables para que sea adecuada: las necesidades de relación, autonomía y competencia, en las cuales deben estar presentes la elección libre, el compromiso por las actividades y el gusto e interés, además de generar una búsqueda de mejora continua en el individuo al proponerse nuevos retos e intentar superar o alcanzar un nuevo nivel (Deci & Ryan, 2000). En el carácter evaluativo dichas condiciones motivacionales también son distorsionadas: dependiendo de la intencionalidad pedagógica que se dé en la evaluación educativa, independiente del modelo pedagógico evaluativo que se asuma, los estudiantes dejan de lado las razones reales e internas que los mueven a realizar dicha tarea, se enfocan más en estímulos externos presentes, que disminuyen así el interés que encuentran en desarrollar la evaluación, donde la presencia de condiciones operacionalizadas del ambiente, afectan la creatividad, la flexibilidad cognitiva y la solución de problemas en los estudiantes (Deci & Ryan, 2000).

En el acto evaluativo con rasgos de tipo tradicional que asumen muchos docentes e instituciones educativas, cualquier intento de relación para la construcción de aprendizajes con los pares y docentes, se ve afectada por las funciones que asumen los participantes en la evaluación. Este tipo de evaluación no permite una relación permanente con los otros, en el caso donde se dé alguna reciprocidad con el docente, este momento se caracteriza por la inmediatez y la vigilancia que el maestro ejerce sobre el grupo de estudiantes, condición que puede ser aversiva y que afecta cualquier motivación para establecer relaciones seguras con sus maestros. La necesidad de relación como el que mantiene la motivación intrínseca debe darse en el juego de roles, en el contacto con el otro, permitiendo que la motivación endógena sea más atractiva y despierte en contextos caracterizados por la sensación de una relación segura, por lo que hace que la expresión de este innato crecimiento tienda a ser más frecuente, y por lo tanto, mejora la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000, p. 235).

Desde el concepto de la motivación por afiliación, cualquier obstáculo del docente hacia el sujeto estudiantil por relacionarse con otros en el acto

evaluativo, afecta este tipo de interés, en el cual el individuo busca formas para establecer, mantener y hacer progresar sus relaciones afectivas con las personas de su grupo, negando así la importancia al contexto social y su influencia en el desarrollo integral del sujeto dentro del aula. Es así que la motivación que se puede presentar en el acto evaluativo no tiene que ver con el estudiante sino con el docente, donde la necesidad de poder que representa el maestro, refiere cómo desde la relación con otras personas, ejerce control sobre la conducta de la otra y está presente el interés de dominación y control de las situaciones y las personas (McClelland, 1979).

La evaluación educativa, se presenta como un tipo de norma que debe cumplirse y ejecutarse en cualquier área o disciplina del conocimiento como elemento para determinar los grados de aprendizaje en términos de una calificación; estas condiciones hacen que el educando y el docente tengan que desarrollar la evaluación de forma obligatoria. El no presentarse a un examen significa para el estudiante perder en términos de la calificación, la asignatura que está cursando; en la condición del docente no hacer evaluación significa que no está valorando los aprendizajes e instrucciones dados en el aula. En ningún proceso evaluativo el docente pregunta al alumno si le interesa incluirse dentro de este “engorroso” proceso, por lo tanto es el estudiante quien termina sometido a presentar la evaluación.

En relación a lo anteriormente citado, la evaluación afecta uno de los nutrimentos vitales para la constitución de la motivación intrínseca, y tiene que ver con el desarrollo de la autonomía. Este tipo de necesidad hace referencia al origen o la fuente de la conducta del individuo que él mismo percibe, por lo cual incluye e integra los diferentes intereses y valores del individuo (Deci & Ryan, 2000), que dentro de este contexto son afectadas cuando el estudiante es obligado a presentar la evaluación debido a que existen muchos condicionantes externos que distorsionan el cumplimiento de los objetivos propios, generando malos resultados y disminuyendo la calidad del funcionamiento de la persona en diferentes contextos.

Por lo tanto retomando el postulado de Maslow (1943), frente a las tareas de autorrealización del sujeto, posiblemente en el acto evaluativo esta condición y necesidad inherente de buscar autónomamente superarse a sí mismo, se ve obstaculizada por las condiciones externas presentes en el contexto que rodea la evaluación educativa, haciendo que la posible “autorrealización” del estudiante sea una utopía, que solo queda dentro

del marco teórico y las palabras que constituyen esta concepción motivacional.

En la condición motivacional intrínseca, por la competencia dentro de la evaluación educativa, se evidencia su desviación, cuando a través de la condición jerarquizada y clasificatoria que permite las calificaciones, los estudiantes no toman conciencia en distinguir sus propios niveles de aprendizaje. La percepción que puede existir en el estudiante frente a este factor y los resultados de la evaluación semejan que el conocimiento obtenido es equivalente al rango de una nota. En la evaluación académica el estudiante pierde conciencia de sí mismo y de su propia situación en el acto evaluativo, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener una calificación alta sin reflexionar sobre su aprendizaje (Díaz, 1982, p. 5).

La condición clasificatoria en la evaluación educativa refuerza el Darwinismo social al que los estudiantes están sometidos, promocionando la competitividad académica en la búsqueda de estar por encima de los otros. Este fenómeno que se desarrolla a partir de la socialización de los resultados en los estudiantes evidencia lo que Adams (1965) afirma en la teoría motivacional de la equidad: las personas para sentirse motivadas comparan permanentemente sus actuaciones y retribuciones con las de otras personas en la misma condición, surgiendo sentimientos de equidad e inequidad en relación con la retribución, creando así al estudiante, falsas representaciones de su aprendizaje frente al trabajo que realiza y los resultados en las notas.

La desviación de la motivación intrínseca por la competencia y el logro, afecta al individuo en el sentimiento de eficiencia frente a sus pares, además de las interacciones con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades, inhibiendo la motivación para buscar desafíos frente a sus competencias e intentar mantener y mejorar sus habilidades (Deci & Ryan, 2000), dejando de lado la posibilidad de hacer una retroalimentación ya sea positiva o negativa sobre sus capacidades, lo cual bien puede aumentar o disminuir su motivación intrínseca.

McClelland (1979) al igual que Murray (1938), sostienen que la motivación al logro es la tendencia de las personas a estar impulsadas a vencer cualquier desafío o situación, mostrando una tendencia a buscar el éxito en las tareas que implican la evaluación del desempeño, factor que puede quedar apartado cuando el sujeto estudiantil no distingue las implicaciones de ser él mismo dentro de las propiedades evaluativas.

Otro de los problemas de la evaluación frente a la motivación, es la naturaleza que ha asumido en la acción educativa, y es su intencionalidad de calificar los aprendizajes de los estudiantes, donde los problemas metodológicos se convierten en problemas de rendimiento, haciendo de esta acción un nutrimento para que las conductas y el aprendizaje no sean autodeterminados dentro de la evaluación educativa. La calificación refiere la asignación de categorías que clasifican, diferencian y establecen rangos en términos numéricos del aprendizaje de los estudiantes, donde el debate estadístico prima sobre el análisis del sentido pedagógico, social y psicológico de los estudiantes, condición que ha hecho que la medición reemplace la evaluación. La calificación en la evaluación es posiblemente el condicionante motivacional que adquiere un valor positivo o negativo, que determina la conducta en función de su aprendizaje.

La motivación en la evaluación está asociada en muchos casos a las consecuencias que se experimentan antes, durante y después de la evaluación. La acción de presentar una evaluación está vinculada directamente al sentido y contenido que la calificación puede tener sobre el estudiante, demostrando cómo los comportamientos y el aprendizaje operan en función de la nota, afectando la disposición y los sentimientos del estudiante frente a la disciplina o área que desea conocer, y casi que determinan los niveles motivacionales desde la percepción de éxito y fracaso en la vida académica. Tolman (1925) plantea que la conducta dirigida por las consecuencias de las metas, hace que las personas permanezcan en función de los objetivos-meta y una vez conseguidos los resultados, la conducta se detiene; el comportamiento está principalmente intencionado hacia la consecuencia.

La calificación como resultado de la evaluación, es parte de las contingencias que aumentan, mantienen y disminuyen las conductas de los estudiantes en función del aprendizaje. De acuerdo al planteamiento de la regulación externa, los estudiantes realizan la evaluación educativa como una actividad o tarea para recibir recompensas o evitar castigos (Deci & Ryan, 1985), siendo un clásico caso de la motivación extrínseca, donde los comportamientos de los educandos son controlados por contingencias externas específicas, y se comportan de ciertas formas para alcanzar o desear consecuencias como recompensas tangibles (Deci & Ryan, 1985, 2000), lo que indetermina el interés real del estudiante y la función del aprendizaje. La nota como consecuencia, además de mantener o extinguir una conducta, según Lewin (1935) produce tensiones, a partir del valor cognitivo: los objetos atractivos que satisfacen una necesidad

tienen un grado de “valencia positiva” y los objetos amenazantes o que se interponen en la satisfacción de las necesidades tienen una “valencia negativa”.

En el contexto evaluativo existen una serie de condiciones frente a los pensamientos recurrentes que pueden tener los estudiantes antes y durante el acto evaluativo; suceden cuando los posibles resultados y la nota son nutridos por cogniciones que no tienen en cuenta el sentido y la función de la evaluación pedagógica en el aprendizaje. El educando realiza una serie de interpretaciones, representaciones y autorrefuerzos frente a los resultados, distorsionando la motivación propia por reconocer qué ha aprendido, donde la interiorización de las razones de las acciones no está autodeterminada, porque los individuos aún experimentan la presión, aunque ésta sea autoimpuesta por la culpa y la ansiedad. De acuerdo a lo que se denomina como introyección por Deci y Ryan (2000), dentro de la evaluación educativa, el estudiante alimenta a través de sus cogniciones recompensas irreales que suelen tranquilizar relativamente las necesidades externas. Este tipo de representaciones son reguladas por la voluntad de evitar sentimientos negativos como la vergüenza o la culpa (Deci & Ryan, 1985), y hacen que el estudiante se sienta bien consigo mismo, haciendo que los estímulos externos se perciban como una forma de demostrar sus capacidades ante los demás y evitar ser juzgados dentro del ámbito educativo y evaluativo. La participación en la actividad evaluativa se puede ver amenazada por el contenido cognitivo frente a dicha actividad, referido en muchos casos como un medio para lograr un fin y no un bienestar propio. Los estudiantes pueden escoger realizar una actividad aún si ellos no lo hacen por placer.

A pesar de que el comportamiento del estudiante pueda ser emitido voluntariamente sin interés, puede valorar la evaluación educativa como un elemento pedagógico importante escogiendo participar en él. El estudiante reconoce que si acepta los estímulos externos, como la nota o cualquier tipo de reconocimiento externo. Esta representación puede llegar a cubrir parte de las necesidades y lograr la consecución de las metas propuestas por el individuo, aquí es donde los estudiantes asumen que obtener buenos resultados es una garantía para tener un éxito profesional, condición que puede ser inversa con la realidad que van a asumir, reafirmando que su aprendizaje sigue siendo una condición premeditada y reducida a la nota. Deci & Ryan (2000) denominan este tipo de fenómeno como la regulación identificada, que consiste en el reconocimiento y aceptación de la valoración fundamental de un comportamiento, es el

tipo de motivación extrínseca más autodeterminada ya que el individuo valora su conducta y la lleva a cabo porque cree que es importante y está en consonancia con sus valores personales, pero el comportamiento sigue siendo condicionado por los agentes externos que han afectado permanentemente la motivación intrínseca.

En el acto pedagógico de la evaluación educativa, la motivación intrínseca es totalmente distorsionada por los factores externos que alimentan la motivación extrínseca, haciendo que el interés propio por aprender esté vinculado por las consecuencias que representa la calificación dentro de la evaluación, y que la nota sea la premisa para constituir falsos argumentos sobre los contenidos que supuestamente han sido aprendidos, dejando de lado la conciencia propia y la posibilidad de establecer una relación pedagógica segura y de promover formas permanentes de competir consigo mismo como modo de autoactualizarse, haciendo de la motivación un elemento indeterminado en su inconsciencia dentro del aula. Cuando los alumnos no perciben las razones de sus propias acciones y los resultados de las mismas, empiezan a presentar sentimientos de incompetencia e incontrolabilidad, percibiendo una falta de control sobre las situaciones, cuestionándose sobre su participación en las mismas (Vallerand, 1992. p. 1007).

En muchas aulas existen todos los factores motivacionales anteriormente mencionados, lo cual puede propiciar dentro del contexto pedagógico, algo denominado como amotivación; ésta posee una directa relación con la motivación extrínseca, debido a que dependiendo del grado, la intensidad y la frecuencia en que se presentan estímulos externos que muevan la conducta, el comportamiento intrínseco o autodeterminado se ve afectado por dichas contingencias externas, por lo tanto se pierde el interés y el disfrute propio de la conducta autodeterminada. Cuando los individuos están amotivados, no poseen ningún objetivo directamente proporcional respecto a la actividad educativa, despertando interés hacia otras actividades que no tienen que ver con el contexto educativo y evaluativo que sí le generan placer y gusto.

Muchos estudiantes muestran un total desinterés frente al acto de ser evaluados, al percibir la evaluación como una obligación y como requisito que deben cumplir para pertenecer al contexto y para aprobar las asignaturas, además, al percibirla de esta manera, se sienten presionados por la misma, llegando al punto de realizar la actividades sin sentido, sin darle importancia a sus propios intereses, a su aprendizaje, ni a los estímulos externos que están presentes.

Los estudiantes al reconocer que no están motivados hacia la actividad evaluativa y considerar que existen otras actividades verdaderamente placenteras que despiertan su total interés, pueden desarrollar distintos sentimientos frente a la evaluación académica relacionados con las creencias de capacidad/habilidad, refiriéndose a la falta de habilidad que percibe el individuo para realizar una conducta; a la estrategia utilizada que no lo llevará al resultado deseado; a la capacidad/esfuerzo, donde el individuo prefiere no implicarse en una actividad por el esfuerzo que ésta requiere; y a las creencias de impotencia, donde el individuo considera que el esfuerzo que realiza no tendrá importancia para la tarea que pretende lograr (Pelletier, Dion, Tuson, & Green-Demers, 1999).

Es así que la evaluación educativa no determina los procesos psicológicos que están presentes en esta práctica pedagógica, por lo tanto no reconoce en muchas ocasiones la motivación, o define ésta con relación a las consecuencias y resultados que se pueden obtener con la medición que hace el docente en el examen, haciendo del aprendizaje y la función de la evaluación la más básica representación del condicionamiento instrumental al que someten a los estudiantes, afectando directamente todos los elementos descritos de la motivación intrínseca y validando cada vez más conductas no autodeterminadas en el educando.

Los niveles de amotivación pueden ser altos y frecuentes en los estudiantes frente a la evaluación educativa, por la posible falta de intencionalidad y relativa ausencia de motivación, placer y satisfacción que pueden despertar este tipo de pruebas académicas, además de la alta presencia de condicionantes externos con los que juega el docente, como la calificación, que tiene su validez en los resultados y el rendimiento, como un factor de deserción estudiantil por el tipo de sentimiento aversivo que puede despertar este elemento del aula. Los individuos amotivados son incapaces de prevenir las consecuencias de sus comportamientos, por lo tanto, no perciben la base de sus motivos, así que ellos dudan de sus acciones y probablemente desistan en el futuro (Pelletier, Dion, Tuson, & Green-Demers, 1999).

Es necesario entonces pensar y reivindicar este fenómeno psicológico en la evaluación educativa por la vital importancia que puede contener el aprendizaje y el rendimiento en el acto evaluativo, por el carácter de determinar y transformar la evaluación no como un elemento aversivo, sino como una condición que genere interés y gusto cuando se tenga que participar en ésta. La motivación en el contexto educativo parte

del carácter intencional de la conducta humana, condición que permite evidenciar las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tiene el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar; estas son las condiciones que dirigen la conducta del estudiante en el ámbito educativo, elemento que los docentes deben pensar frente a esta práctica educativa (Maquilón, 2011, p. 108).

## Una propuesta de evaluación educativa desde la motivación

La evaluación educativa ha constituido una serie de factores que se han transformado en un tipo de cultura dentro del aula. Estas costumbres están determinadas básicamente por dos fenómenos que tienen que ver con la calificación y el desarrollo de la práctica evaluativa. Por lo tanto para construir esta propuesta es necesario pensar desde esta lógica, el modo de transformar la evaluación en un elemento que integre un verdadero interés mediado por los partícipes, donde se busque que durante este proceso académico se integre el grado en que los estudiantes realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometan en las actividades con un sentido de elección como organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y el desarrollo, esforzándose por dominar los desafíos educativos e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad.

Para esta propuesta se tiene en cuenta que la motivación en la evaluación educativa debe buscar una comprensión completa no solo de la conducta que está dirigida a las metas del individuo, sino también a la comprensión psicológica del desarrollo, el crecimiento, la integridad y el bienestar del sujeto. Toda motivación tiene como base las necesidades psicológicas innatas, que determinan los objetivos a alcanzar y la influencia de los procesos que se llevan a cabo para conseguirlos, siendo consideradas como esenciales para comprender el qué (el contenido) y el porqué (el proceso) de las actividades realizadas para conseguir una meta (Deci & Ryan, 2000).

Lo primero que se debe pensar para constituir la motivación en la evaluación educativa es reconocer e integrar el interés de los estudiantes sobre este instrumento educativo, donde el educando a través de la prueba, reconozca y resignifique lo que verdaderamente desea aprender en su proceso formativo, siendo la evaluación el mediador para la toma de esta conciencia, además de descentralizar la condición pedagógica tradicional donde el docente es el único que interviene en la construcción del acto

evaluativo. Despertar en el sujeto estudiantil la motivación intrínseca por la evaluación, es incentivar el interés por desarrollar la actividad que se plantea, donde el interés propio produce sensaciones de competencia y autorrealización, que se mantienen después de haber conseguido las metas (Martínez & Moreno, 2006); además de permitir la vitalidad, integración y salud psicológica, para la satisfacción propia de las necesidades y un bienestar psicológico óptimo (Deci & Ryan, 2000).

Otro factor para tener en cuenta en esta propuesta es que el instrumento evaluativo sea tan potente en su construcción, que permita al estudiante experimentar relaciones pedagógicas seguras con el conocimiento, el contexto, sus pares y el docente. Reivindicar esta necesidad motivacional por relacionarse, permitirá en el estudiante sentir una conexión con los otros, y ser aceptado por los mismos; en este caso, no se buscará como principio el logro de un cierto resultado o un estado formal, sino satisfacer las preocupaciones y necesidades de bienestar, seguridad y unidad con los miembros de una comunidad. Asimismo, la sensación de seguridad hace que la expresión de este innato crecimiento, referente a la relación, tienda a ser más frecuente y por lo tanto mejore la motivación intrínseca del estudiante (Deci & Ryan, 2000). Metodológicamente significa también poder integrar aún más la coevaluación en este proceso académico, entendiendo ésta como la posibilidad de que las personas o grupos de trabajo se evalúen mutuamente, es decir, que evaluadores y evaluados intercambien su papel y definan en conjunto su evaluación (Casanova, 1995).

La retroalimentación asertiva y significativa por parte del docente, es un factor que de alguna forma determinaría cómo el estudiante a través de la evaluación reconocería y haría conciencia de sus niveles de aprendizaje, donde el estudiante puede crear la sensación de eficiencia por medio de las interacciones con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades. El alumno, al recurrir a este tipo de necesidad, podría hacer una retroalimentación ya sea positiva o negativa sobre sus capacidades y habilidades, lo cual podría aumentar su motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

La evaluación pensada desde la motivación debe permitir que el estudiante a través del examen identifique y proyecte lo que quiere aprender como una forma de autoevaluación, comprendida como una evaluación autorreflexiva, en donde cada persona o evaluador determina y evalúa su propio trabajo, por lo cual la responsabilidad está en cada

alumno y profesor (Casanova, 1995). Sentir autonomía como parte de la motivación intrínseca en la evaluación educativa es para el estudiante reconocer el origen de la conducta, por lo cual incluye e integra los diferentes intereses y valores, condiciones que aumentarían la creatividad, la flexibilidad cognitiva, la solución de problemas, entre otros, evitando la percepción obligatoria de su participación en la evaluación, además de poder controlar su comportamiento en relación a las consecuencias que pueden tener los reforzadores de eventos contextuales frente a la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

Cuando el estudiante reconozca e identifique todos los estímulos que pueden estar afectando el interés propio por aprender a través de una relación pedagógica segura, la autonomía y la posibilidad de autoactualizarse como un estilo de competencia sobre sí mismo, además de estar al tanto de las regulaciones externas como la nota, puede en la evaluación educativa, desarrollar la integración, entendida como la forma más completa de internalización de la motivación extrínseca, pues no solo envuelve el fenómeno de la identificación y la importancia de los comportamientos, también integra algunas identificaciones con otros aspectos del sí mismo. Cuando las regulaciones externas sean integradas por los estudiantes, serán totalmente aceptadas llevando a la armonía y la coherencia con otros aspectos de las valoraciones e identificaciones; las regulaciones externas han sido totalmente transformadas en autorregulaciones, el resultado es la autodeterminación de la motivación extrínseca (Deci & Ryan, 2000), haciendo que el estudiante pueda determinar a cuáles estímulos debe responder y a cuáles no, permitiendo la discriminación de los factores que pueden afectar su motivación intrínseca.

## Referencias

- Adams, J. (1963). 'Toward an understanding of inequity'. *Journal of abnormal and social psychology*, 67.
- Batista, E. (1989). *Escuela y promoción escolar*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Casanova, A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, J., & Cabrerizo, S. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Prentice Hall.
- Deci, E. L. (1971). 'Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- (1991). 'A motivational approach to self: Integration in personality'. R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, Perspectives on motivation*, 38, 237–288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- (2000). 'The "what" and "why" of a goal pursuits: Human needs and thre self-feterminatio of behaviour'. *Psychological Inquiry*, 227-268.
- Díaz Barriga, Ángel (1982). 'Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia'. *Perfiles educativos*, 15, 16-37.
- (1997). *El Examen*. México: Colección Educación. Primera edición.
- Flórez, R. (1986). *Cuatro ensayos sobre pedagogía y saber*. Universidad de Antioquia. Leanon.
- (1998). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gordon, J. (1997). *Comportamiento Organizacional*. Quinta edición. México: Prentice Hall.
- Lafourcade, P. (1985). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Latorre, H. & Suárez, P. (2000). *La evaluación escolar como mediación: un enfoque sociocrítico*. Bogotá: Orión Editores.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Martínez, E. & Moreno (2006). 'Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas'. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 39, 54.
- Maquilón, J. (2011). *Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de los ciclos formativos de formación profesional*. Murcia: Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación.
- Maslow, A. (1943). 'Una Teoría de la Motivación Humana'. *Psychological Review* 50, 370-396.
- McClelland, O. (1974). 'That Urge to Achieve'. D.A. Kolb, I.M., Rubin, J.M. McIntire. *Organizational Psychology. A Book of Readings*. London: Prentice-Hall.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana*. Barcelona: Paidós.
- Pelletier, L.G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). 'Why do people fail to adopt environmental behaviors? towards a taxonomy of environmental amotivation'. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Rodríguez, M. (1988). *Motivación al trabajo*. México: Manual Moderno S.A
- Singer, R., Hausenblas, H. & Janelle, C. (2001) *Handbook of sport psychology*. New York: John Wiley & Sons.

- Tolman, E. (1959). Principles of purposive behavior. Koch, S. (Ed.). *Psychology: A study science*, 2. New York: McGraw-Hill.
- Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago. University of Chicago Press.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). 'The academic motivation scale: a measure of intrinsic, and amotivation in education'. *Educational Psychologica Measurement*, 1003-1017.
- Zepeda, F. (1999). *Psicología Organizacional*. México: Addison Wesley Longman.