



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Moreno Torres, Mayilin

¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar

Zona Próxima, núm. 11, diciembre, 2009, pp. 184-195

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003013>

- 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

¿Por qué aprenden
los estudiantes?
Los objetivos de
logro y su relación
con el éxito o
fracaso escolar

Mayilin Moreno Torres

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 11 diciembre, 2009
ISSN 1657-2416

zona
próxima



Neva Lallemand. *El flautista y su combo*. Óleo sobre tela, 120 x 100 cm.

MAYILIN MORENO TORRES

MSC. EN PSICOLOGÍA DE LOS PROCESOS COGNITIVOS, ESPECIALISTA EN
TRASTORNOS COGNOSCITIVOS Y DEL APRENDIZAJE Y MSC EN PROYECTOS DE
DESARROLLO SOCIAL. PROFESORA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DEL NORTE DE BARRANQUILLA-COLOMBIA.
mamoreno@uninorte.edu.co

<p>En este artículo se presenta un análisis de la relación entre objetivos de logro y éxito o fracaso escolar. Los objetivos de logro se describen en términos del por qué un alumno intenta alcanzar sus metas de aprendizaje y cómo hace él para lograrlas. En otras palabras, estos objetivos se refieren a las razones o intenciones por las cuales un alumno se compromete en una actividad de aprendizaje y a los criterios que utiliza para evaluar dicha actividad. En primer lugar, se define lo que se entiende por objetivos de logro, luego se explica cómo el tipo de objetivos favorece o no el éxito escolar y finalmente, se presentan algunas recomendaciones sobre cómo</p>	RESUMEN	<p>This article presents an analysis of the relationship between achievement goals and school success or failure. The achievement goals are described in terms of why and how students try to attain their learning goals. In other words, these goals refer to the reasons why a student commits himself/herself in a learning activity and the criteria that he/she uses to evaluate such activity. First of all, achievement goals are defined, then how the type of goals benefits or not the school success, and finally some recommendations are proposed about how to promote in our classrooms a kind of goals that might lead students to school success.</p>
<p>promover en el salón de clases un tipo de objetivos que pueda conducir a los alumnos al éxito escolar.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Objetivos de logro, objetivos de aprendizaje, objetivos de desempeño, éxito escolar, fracaso escolar.</p>	ABSTRACT	<p>KEY WORDS: Achievement goals, learning goals, performance goals, school success, school failure.</p>

Introducción

Una gran preocupación de padres, profesores, instituciones educativas y sociedad en general, es que sus hijos, alumnos o ciudadanos no alcancen el éxito en la escuela. El éxito escolar, bien entendido, debe garantizar el mejoramiento en las capacidades de aprendizaje de los alumnos y lograr que esas capacidades les permitan resolver los problemas que les presenta el mundo, adquirir nuevos aprendizajes, autoregularse y alcanzar paulatinamente la autonomía. Con esta claridad, en cualquiera de estas condiciones, como padres, profesores, instituciones educativas o sociedades, la pregunta sobre por qué algunos alumnos no lo alcanzan o fracasan, resulta relevante y estimula a estudiar las causas y a partir de allí proponer posibles soluciones.

En general, las investigaciones han orientado las hipótesis sobre el fracaso escolar hacia tres tipos de factores: factores externos al alumno, factores internos del alumno o ambos factores. Dentro de los factores externos se han considerado por ejemplo, métodos inadecuados utilizados por los profesores, una actitud desalentadora del medio familiar frente a su fracaso, o provenir de un entorno socioeconómico desfavorable. Las dificultades de atención y de aprendizaje, el desinterés por la escuela, la dificultad para hacer grupos y el inadecuado manejo de

la ansiedad, se han considerado, entre otros, como factores internos del alumno. Finalmente algunas investigaciones han considerado ambos tipos de factores: externos e internos. Allí se pueden encontrar diferentes interacciones entre ellos. Por ejemplo, relación entre el método empleado por el profesor y el desinterés del alumno por aprender. Sin embargo hay observaciones que permiten pensar que en ocasiones el entorno socioeconómico, por ejemplo, no influye en el éxito escolar de los alumnos. Por el contrario, algunos de ellos provenientes de entornos socioeconómicos desfavorables tienen éxito a pesar de todo. En otros casos, también es posible observar que el adecuado o inadecuado método utilizado por el profesor en el salón de clases no es impedimento para que un alumno tenga éxito igualmente. Y finalmente, un caso que podría ser revelador es que alumnos que al inicio del año presentan grandes dificultades escolares, finalmente logran progresar y salir de ellas, aún sin ayuda de otro.

¿Cómo se explicarían estos casos? ¿Por qué alumnos pertenecientes a entornos socioeconómicos desfavorables por ejemplo –muy a pesar de sus condiciones– logran tener éxito escolar? ¿Por qué un mal método utilizado por el profesor no es impedimento para que el estudiante tenga éxito escolar? ¿Por qué un estudiante que al parecer tiene grandes dificultades en el estudio al inicio del año, logra progresar y

superarlas finalmente?

A través de este artículo se pretende presentar una posible respuesta a estas preguntas examinando los objetivos que movilizan el aprendizaje de los alumnos. Podrían ser estos objetivos los que, independientemente del lugar de donde provenga el alumno, el método utilizado por el profesor, o las dificultades para aprender que él presente, modelan el comportamiento y configuran el éxito o fracaso escolar. O sea que una causa del fracaso escolar en los alumnos, puede estar relacionada con los objetivos que ellos tienen para aprender. En primer lugar se definirá lo que se entiende por objetivos, para luego explicar cómo el tipo de objetivos favorece o no el éxito escolar y finalmente, se presentarán algunas recomendaciones sobre cómo desarrollar en el aula de clases un tipo de objetivos que, a juicio de las teorías contemporáneas de la motivación, pueden conducir a los alumnos al éxito y evitar el fracaso escolar.

1. Objetivos de logro

Los objetivos de logro se refieren a las razones que dirigen el comportamiento hacia el logro de "algo". En el contexto escolar, estos objetivos tienen que ver con el por qué un alumno intenta alcanzar sus metas de aprendizaje y cómo hace para lograrlas. Según Dupeyrat (2006), las teorías contemporáneas de la motivación describen estos

objetivos en términos de "*objetivos de logro*".

Este concepto de objetivos de logro se define como,

representaciones mentales elaboradas por el alumno en sus interacciones con los otros. Estas representaciones están relacionadas de una parte, con las razones o intenciones por las cuales una persona se compromete en una actividad de aprendizaje; y de otra, con los criterios en los que se basa una persona para evaluar el logro de su objetivo. Finalmente, tienen como función dirigir y dinamizar las conductas. Lieury, A & Fenouillet, 1997, p. 2 (citado por Dupeyrat, 2006).

Según Weiner, 1986 (citado por Ames, 1992), los objetivos de logro definen un patrón integrado de creencias, atribuciones y afecto que produce las intenciones del comportamiento. Este patrón se traduce en diferentes maneras de abordar, de comprometerse y de reaccionar ante las actividades de aprendizaje.

Las investigaciones realizadas sobre motivación escolar han permitido identificar dos tipos de objetivos de logro que, por sus características, resultan ser contrastantes: Objetivos de aprendizaje (también llamados de dominio o centrados en la tarea) y objetivos de desempeño (o centrados en la persona). Según

Dupeyrat (2006), los dos tienen que ver con la competencia, pero se diferencian en la forma en que las personas perciben las tareas de aprendizaje y en los criterios de evaluación que escogen. Así pues, Dupeyrat (2006), afirma que:

... en los **objetivos de dominio la principal preocupación de la persona** es aumentar sus saberes y su saber-hacer, mejorar su competencia y su dominio de una tarea. Las situaciones de aprendizaje son consideradas como medios para desarrollar sus competencias. El dominio de nuevas tareas y los progresos personales sirven de criterio de evaluación. En los **objetivos de desempeño**, la preocupación de la persona es verificar y demostrar la calidad de sus capacidades. Las situaciones de aprendizaje son percibidas como tests en los cuales el alumno busca obtener juicios favorables acerca de sus capacidades o evitar las pruebas de insuficiencia. Los éxitos que se obtienen con menos esfuerzo que los otros, la obtención de resultados satisfactorios desde un punto de vista normativo (por ejemplo las buenas notas) y las gratificaciones recibidas de otros, sirven de criterios de evaluación. (Pág., 2).

Según esta descripción es claro entonces que el tipo de objetivos

que persiguen los alumnos define un patrón de creencias, de atribuciones y de afecto y determina la forma en que ellos abordan y evalúan las situaciones de aprendizaje. De este modo podemos decir que el patrón asumido por los alumnos orientados por objetivos de aprendizaje o centrados en la tarea, es más positivo que el de los alumnos orientados por objetivos de desempeño o centrados en la persona. Los alumnos más centrados en la tarea que en ellos mismos, la abordan como un desafío a resolver, se comprometen con ella hasta dominarla y su reacción es positiva aún frente a los fracasos, que son vistos como oportunidades de aprender. Por el contrario los alumnos más centrados en "ellos mismos" que en la tarea, abordan la tarea como una "prueba" para evaluar sus habilidades, sólo se comprometen en tareas que no son difíciles para evitar el riesgo de mostrar su falta de habilidad, y su reacción será positiva o negativa dependiendo de sus resultados. Si tienen éxito en la tarea y sus resultados son reconocidos públicamente, su reacción será positiva; si, por el contrario, fracasan en la tarea, sus reacciones serán negativas pues confirman la hipótesis de su falta de habilidad o incapacidad.

2. Tipos de objetivos de logro y éxito escolar

Analizar así estos dos tipos de objetivos –centrados en la tarea y centrados en la persona– permite

hasta el momento pensar que uno es más adaptativo que el otro, en el sentido de que quien está guiado por objetivos de aprendizaje, centrado en la tarea, no sólo logrará enfrentar mejor las situaciones de aprendizaje sino que tendrá más probabilidades de éxito escolar porque siempre estará en actitud de aprender; por lo que aumentará sus capacidades, se autorregulará más racionalmente y podrá lograr paulatinamente la autonomía.

Pero, ¿cómo favorece el tipo de objetivos el éxito o fracaso escolar? Un estudio llevado a cabo por la investigadora norteamericana Carol Dweck (1978), citado en su artículo "*Self-Theories and Goals: Their role in motivation, personality, and development*" (1990) nos puede ilustrar mejor. Dweck y colaboradores desarrollaron este estudio para aclarar cuáles patrones eran adaptativos y cuáles desadaptativos frente a situaciones de aprendizaje (pág. 200). Su interés se centraba en responder dos preguntas: ¿por qué, frente al fracaso, unos niños con igual habilidad reaccionan con perseverancia efectiva mientras que otros decaen o abandonan todo esfuerzo? ¿Por qué algunos enfrentan los desafíos con entusiasmo mientras que otros los aproximan, si es que lo hacen, con ansiedad? Este estudio se propuso descubrir las diferentes facetas – cognitiva, afectiva y comportamental – del patrón adaptativo, perseverante (orientado al dominio, al aprendizaje) y del patrón desadaptativo, no

perseverante, de incapacidad (orientado al desempeño). Tomaron como muestra niños que se encontraban terminando la escuela primaria y les asignaron una tarea de formación de conceptos. Con anterioridad se habían clasificado los niños en aquellos que probablemente mostrarían un patrón orientado al desempeño, de incapacidad y en aquellos que probablemente mostrarían un patrón orientado al dominio, al aprendizaje. Para determinar esto les fue aplicado un cuestionario previo. Todos resolvieron con éxito los ocho primeros problemas pero fracasaron en los siguientes cuatro que, de alguna manera, eran difíciles para niños de su edad. Para captar las reacciones al fracaso, la tarea estaba construida de manera que se pudiera identificar la estrategia del niño de examen de hipótesis, así se podía detectar cualquier cambio en la estrategia del niño cuando pasaba de los ensayos exitosos a los ensayos en que fracasaba.

Los resultados revelaron dos patrones diferentes, coherentes frente a los problemas de fracaso. Aunque los dos grupos mostraron un desempeño equivalente en los problemas que resolvieron con éxito, los niños con un patrón de incapacidad, dominados por los objetivos de desempeño (centrados en ellos mismos, en su habilidad), luego del comienzo de los problemas difíciles, muy pronto parecían definir que habían fracasado y rápidamente

comenzaron a ofrecer explicaciones de sus fracasos. La mayoría de estas explicaciones tomaron forma de crítica a su habilidad, e iban acompañadas de un pronóstico negativo de futuras realizaciones. De hecho, encuestas específicas hechas después de los problemas en que fracasaron, revelaron que una proporción considerable de niños con un patrón de incapacidad (35%) ya no creía que pudiera resolver de nuevo alguno de los problemas que originalmente había resuelto con éxito si se lo volvieran a presentar. Por el contrario, ninguno de los niños orientados por objetivos de aprendizaje o de dominio, (centrados en la tarea), anticipó que tendría dificultades en resolver alguno de los problemas anteriores. Las encuestas post-fracaso también mostraron que los niños con patrones de incapacidad, orientados por objetivos de desempeño, tenían un recuerdo distorsionado de sus éxitos y fracasos pasados. Solamente recordaban 5.14 éxitos en promedio (en vez de 8 reales) y recordaban 6.14 fracasos (en vez de 4). En contraste, los niños orientados al dominio, al aprendizaje, recordaban con mayor precisión 7.57 éxitos y 3.71 fracasos.

Dweck y sus colegas concluyeron a través de este trabajo que aunque ambos tipos de objetivos (de aprendizaje y de desempeño) son naturales y universales, demasiado énfasis en los objetivos de desempeño crearía una vulnerabilidad hacia los patrones de incapacidad. Es decir,

cuando los individuos se centran en objetivos de desempeño, de evidenciar su habilidad y fracasan, el fracaso puede ser visto como un poner en duda esa misma habilidad —y por esa vía, puede activar la reacción de incapacidad, de cogniciones negativas, afectos negativos y finalmente la interrupción de la ejecución (el abandono de la tarea). En contraste, cuando los individuos están orientados hacia objetivos de aprendizaje, los errores y obstáculos suelen verse como parte natural del aprendizaje y suelen ser un estímulo hacia el patrón de orientación al dominio, de aumentar el compromiso frente al fracaso.

Los resultados de este estudio nos permiten pensar que el tipo de objetivos favorece el éxito o el fracaso escolar. Los objetivos de aprendizaje, centrados en la tarea, el éxito; los objetivos de desempeño, centrados en la persona, el fracaso. Si los alumnos están centrados sólo en si “tienen o no” la habilidad, en la comparación de sus resultados con respecto a los resultados de los otros, en ver los errores como una debilidad, el patrón que reforzarán será de incapacidad frente a las situaciones de aprendizaje. Por supuesto que el desarrollo de estos patrones de incapacidad es en ocasiones reforzado por ambientes escolares centrados sólo en los resultados. Conviene entonces analizar cómo se podrían favorecer ambientes escolares que promuevan la orientación por objetivos de

aprendizaje, centrados en el esfuerzo de los alumnos, más adaptativos, en últimas, más positivos frente al aprendizaje.

3. Ambientes escolares y objetivos de aprendizaje

Uno de los ambientes de aprendizaje más significativos en la escuela es el "salón de clases". En él se configura el modo en que los alumnos y el profesor comparten sus experiencias de aprendizaje. Es el salón de clases el lugar donde se manifiestan ciertos tipos de exigencias, limitaciones situacionales o características psicosociales que se relacionan con diversos resultados cognitivos y afectivos de los estudiantes. De allí que será conveniente implementar en el salón de clases todo aquello que favorezca los objetivos de aprendizaje, más centrados en el esfuerzo de los estudiantes.

En su artículo "*Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation*", Carole Ames, (1992), hace un interesante análisis sobre cómo ciertas estructuras en el aula de clases pueden favorecer objetivos diferentes. Ames argumenta a favor de un enfoque que ponga el énfasis en identificar, en el ambiente del salón de clases, principalmente, las estructuras que puedan contribuir a una orientación de objetivos de aprendizaje. Según la autora, estas estructuras incluyen, pero no se limitan a: 1) el diseño de tareas y actividades

de aprendizaje, 2) las prácticas de evaluación y de uso de recompensas, y 3) la distribución de la autoridad o responsabilidad. Ames sugiere que estas estructuras están fuertemente relacionadas entre sí y son experimentadas por los estudiantes individualmente.

Con relación a **1) el diseño de tareas y actividades de aprendizaje**, Ames señala que la tarea abarca la información que los alumnos usan para hacer juicios acerca de su habilidad, la disposición para aplicar estrategias de esfuerzo y los sentimientos de satisfacción. Agrega que probablemente las tareas que incluyen variedad y diversidad, faciliten un interés en el aprendizaje y una orientación de objetivos de aprendizaje o centrados en la tarea. Los estudiantes enfrentan y se comprometen con el aprendizaje de una manera coherente con un objetivo de dominio o centrado en la tarea, cuando ellos perciben razones significativas para comprometerse en una actividad de aprendizaje, cuando están enfocados en desarrollar una comprensión del contenido de la actividad, en mejorar sus habilidades y cuando las presentaciones de la tarea enfatizan en la relevancia personal y en el significado del contenido. Otro aspecto importante es la creencia de los estudiantes de que pueden realizar la tarea con un esfuerzo razonable, y su voluntad de aplicar el esfuerzo. Esto lo pueden hacer cuando se definen las tareas en términos de objetivos específicos y a corto plazo.

En cuanto a **2) las prácticas de evaluación y uso de recompensas**, Ames señala que la manera como son evaluados es un factor importante que puede afectar notablemente la motivación en los estudiantes. Las prácticas de evaluación incluyen estándares, criterios y métodos, así como la frecuencia y el contenido de la evaluación. Para la autora el tema de las prácticas de evaluación, no es simplemente una cuestión de si los estudiantes son evaluados; sino cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre el significado de la información evaluativa. Según Ames, uno de los aspectos de la práctica de evaluación que más efectos perjudiciales tiene sobre la motivación de los alumnos es la "comparación social". Cuando ésta es impuesta, parece ser un factor que, de manera especialmente destacada, afecta los juicios de los estudiantes acerca de ellos mismos, de los otros y de sus tareas. Ejemplos de esta comparación social hecha pública en el aula de clases son los anuncios de las calificaciones más altas y más bajas, las carteleras públicas de los trabajos, calificaciones y progresos de los estudiantes, las agrupaciones por habilidad, las exhibiciones de trabajos y logros "selectos". La comparación social trae efectos negativos en el interés por aprender de los alumnos y no favorece para nada una orientación de objetivos basada en el esfuerzo. Una de las herramientas evaluativas más comunes y más

normativas en el aula de clases son las notas. El excesivo énfasis en ellas también genera efectos nefastos en la motivación estudiantil y no favorece una orientación de objetivos centrados en la tarea, en el aprendizaje de nuevas habilidades. Algunas investigaciones sugieren que "las notas incrementan la cantidad de tiempo que los estudiantes emplean atendiendo el trabajo de los otros y disminuyen la cantidad de tiempo que los estudiantes emplean trabajando en su propia tarea", Butler, 1987 (citado por Ames, 1992). Autores como Graham y Golan, 1991 (citado por Ames, 1992) señalan que cuando los estudiantes están enfocados en el automejoramiento en vez de la comparación con otros, muestran un mejor recuerdo del contenido de las tareas. Según estos autores el enfocarse en los estándares de comparación social, interfiere con las estrategias basadas en el esfuerzo que requieren niveles profundos de procesamiento de la información. Otro aspecto importante que disminuye la orientación de objetivos de aprendizaje es el uso indiscriminado de recompensas por parte de los profesores. Algunas de ellas se establecen con buenas intenciones pero en ocasiones cuando son percibidas por los alumnos como sobornos o control y cuando tienen poca relevancia con respecto al comportamiento que aparentemente se pretende reforzar, traen efectos paradójicos y perjudiciales. Por el

contrario, cuando estas recompensas están sujetas al esfuerzo de los estudiantes, al progreso en relación con objetivos de corto plazo, a aspectos significativos del desempeño del alumno, pueden aumentar el compromiso dirigido al logro.

Finalmente, en cuanto a **3) la distribución de la autoridad o responsabilidad**, Ames señala que el lugar de la responsabilidad en el aula de clases y el grado en que los profesores incluyen a los alumnos en la toma de decisiones, se han relacionados con patrones de motivación positivos en los alumnos. Según Ames, se ha definido operativamente el lugar de la responsabilidad como la orientación de los profesores hacia la autonomía. Si los profesores apoyan o controlan la autonomía se evidencia especialmente por si le dan opciones o les ofrecen alternativas a los estudiantes. Darles a los estudiantes alternativas es visto como algo que apoya la toma de decisiones del estudiante, pero esto es verdad solamente cuando las alternativas son percibidas como iguales o estructuradas de tal manera que la elección del estudiante esté guiada por el interés y no por un intento de minimizar el esfuerzo, de proteger sentimientos de autoestima, o de evitar el fracaso, según Ames. La percepción del control parece ser un factor significativo que afecta el compromiso de los alumnos con el aprendizaje y la calidad del aprendizaje. Cuando los profesores

son vistos como que enfatizan en el pensamiento independiente, además del dominio del contenido, es más probable que los estudiantes le den valor al uso de estrategias efectivas de aprendizaje.

La pregunta sería entonces ¿cómo pueden estas estructuras puestas en marcha en el aula de clases, favorecer una orientación de objetivos de aprendizaje o de dominio, centrados en la tarea, mas no en cuánta habilidad tiene o no tiene el alumno?

Ames (1992) sugiere, en cuanto al diseño de las tareas y actividades de aprendizaje: centrarse en los aspectos significativos de las actividades de aprendizaje; diseñar tareas para la novedad, la variedad, la diversidad y el interés del estudiante; ayudar a los estudiantes a establecer objetivos de corto plazo auto-referenciados y apoyar el desarrollo y el uso de estrategias de aprendizaje efectivas. Con relación a las prácticas de evaluación y uso de recompensas: centrarse en el mejoramiento, en el progreso y dominio paulatino de la tarea por parte de los alumnos; hacer la evaluación privada, no pública; reconocer el esfuerzo de los estudiantes; dar oportunidades de mejoramiento y estimular la visión de los errores como parte del aprendizaje. En cuanto a la distribución de la autoridad o la responsabilidad: centrarse en ayudar a los estudiantes a participar en la toma de decisiones; brindar opciones reales en las que las decisiones estén basadas en

el esfuerzo no en evaluaciones de la habilidad; dar oportunidades a los alumnos de desarrollar la responsabilidad e independencia; y apoyar el uso de la autogestión y las habilidades de auto-monitoreo de las tareas por parte de los alumnos.

Conclusión

Como se mostró, lo que moviliza y dinamiza el comportamiento del estudiante a aprender son sus objetivos de logro, en otras palabras sus motivaciones. Estos objetivos de logro son de dos tipos: 1, de dominio o de aprendizaje, centrado en la tarea y 2, de desempeño, centrado en la persona. Quedó claro que un excesivo énfasis en objetivos de desempeño no promueve el aprendizaje a largo plazo, lastima la autoestima de los alumnos y lo más probable es que conduzca al fracaso escolar. Quedó claro también la importancia de promover en el aula de clases los objetivos de aprendizaje, de dominio, centrados en la tarea. Esto puede lograrse a través de la implementación de estructuras como el diseño efectivo y novedoso de tareas y actividades de aprendizaje, la evaluación basada en el reconocimiento del esfuerzo de los alumnos, mas no en la comparación social ni en el uso indiscriminado de la recompensa, y finalmente, el facilitar la participación en la toma de decisiones de las tareas de los estudiantes que promueva el esfuerzo y no el evitar el fracaso. En

todo esto lo más importante es que nosotros como profesores también estemos orientados por objetivos de aprendizaje, de manera que podamos promoverlo en nuestro salón de clases. Y finalmente que nos convenzamos de que, como dice Maehr, 1984 (citado por Ames, 1992), "el clima del aula de clases puede ser concebido más apropiadamente como un "ambiente psicológico". (Pág. 267). Es decir, en el aula de clases cada estudiante tiene experiencias significativamente diferentes e interpreta la relación con su profesor de manera bastante distinta. Además también trae al aula de clases sus experiencias pasadas, no es una "tabula rasa", que viene sin "nada". Así para predecir y examinar las cogniciones, afecto y comportamiento motivados de un estudiante, es necesario ponerle atención a cómo ese estudiante percibe y le da sentido a las experiencias vividas en el aula de clases. Ardua tarea, pero vale la pena intentarlo.

Referencias

AMES, C. (1992).
Classrooms: Goals, Structures, and Student
Motivation. *Journal of Educational Psychology*,
84 (3), 261-271.

CAROLINE DUPEYRAT, C. E. (2006).
Buts d'accomplissement et qualité de
l'engagement dans l'apprentissage: le coût de
la compétition. *Dans B. G. Bourgeois, (Se)
Motiver a apprendre*. Paris: PUF.

DWECK, C. S. (1990).
Self-Theories and Goals: Their Role in
Motivation, Personality, and Development. (R.
Dienstbier, Ed.) *Perspectives of motivation*.
Nebraska Symposium on motivation. , 38,
199-235.