

MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO¹

José Carlos Núñez
Universidad de Oviedo

I. Introducción

Para aprender algo nuevo es preciso disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias *-poder-* y tener la disposición, intención y motivación suficientes *-querer-* para alcanzar los fines que se pretenden conquistar. Esta idea de que el aprendizaje está determinado por variables motivacionales pero también cognitivas nos introduce de lleno en toda la compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el acto de aprender.

Durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje estuvo dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo; sin embargo, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar, una esencial interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional. Si bien el *querer* puede orientarnos hacia la búsqueda de los procedimientos más favorables a nuestros propósitos; la falta de conocimiento sobre formas de proceder, sobre el cuándo y cómo, puede conducirnos a la apatía y al abandono.

El trabajo en esta línea de interacción cognición-motivación ha sufrido cambios sustanciales en consonancia con el modo de concebir el aprendizaje a lo largo de la historia de la investigación psicológica y educativa. De hecho, y a pesar de que la reflexión no es reciente, que ya Aristóteles sostenía que *la inteligencia no era sólo conocimiento sino también la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica*, no ha sido hasta las últimas décadas cuando comenzamos a observar la cognición de un modo nuevo. No es tan importante desvelar la capacidad que uno *posee* como la forma en que *utiliza* esa capacidad: *la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica*.

Observar la inteligencia de este modo nuevo, como un conjunto de estrategias que se ponen en marcha para resolver una dificultad, refleja una visión muy diferente del *poder*, de la capacidad del individuo, porque enlaza necesariamente con el querer. Son estos aspectos motivacionales y disposicionales los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de nuestra "*capacidad*".

¹ Este trabajo es una adaptación de una parte de otro ya publicado, del que J.C. Núñez es coautor (Valle y cols., 2007).

Al mismo tiempo, esta innovadora interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional pone de relieve la importancia de determinados mecanismos que nos permiten ejercer un control consciente y deliberado sobre nuestra propia actividad -mecanismos metacognitivos-. De esta forma, entran en juego referencias inevitables tanto a los motivos personales, las intenciones y las metas individuales como a los posibles recursos y procedimientos cognitivos a desarrollar ante una determinada tarea de aprendizaje.

Aunque algunas de las cuestiones comentadas forman parte de las más recientes formulaciones sobre el aprendizaje escolar y los factores que influyen en el mismo, debemos reconocer que ya hace bastantes años, D. P. Ausubel, uno de los psicólogos más importantes de las últimas décadas, ponía de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional al enunciar las condiciones del aprendizaje significativo. El autor indicaba que una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido, y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje, serían las tres condiciones básicas del aprendizaje significativo. La primera de estas condiciones está directamente vinculada al *querer*, mientras que las otras dos se refieren al *poder*.

Así que, con los riesgos conocidos que toda simplificación conlleva, podemos sostener que el rendimiento alcanzado por un individuo estará en función tanto de sus conocimientos y capacidades -ámbito cognitivo- como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de "motivación". Todo ello sin perder de vista la estrecha interdependencia entre ambos aspectos: una persona con los conocimientos y capacidades apropiados no tendrá éxito si los niveles motivacionales son realmente exiguos. De la misma forma, aún con la más vasta motivación, la carencia de capacidades y conocimientos relevantes hará imposible que se logre el éxito.

La incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años (Valle, Cabanach, Gómez y Piñeiro, 1998). El panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio número de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional, es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal como sucede con otros procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación sea preciso abordarlo desde diferentes

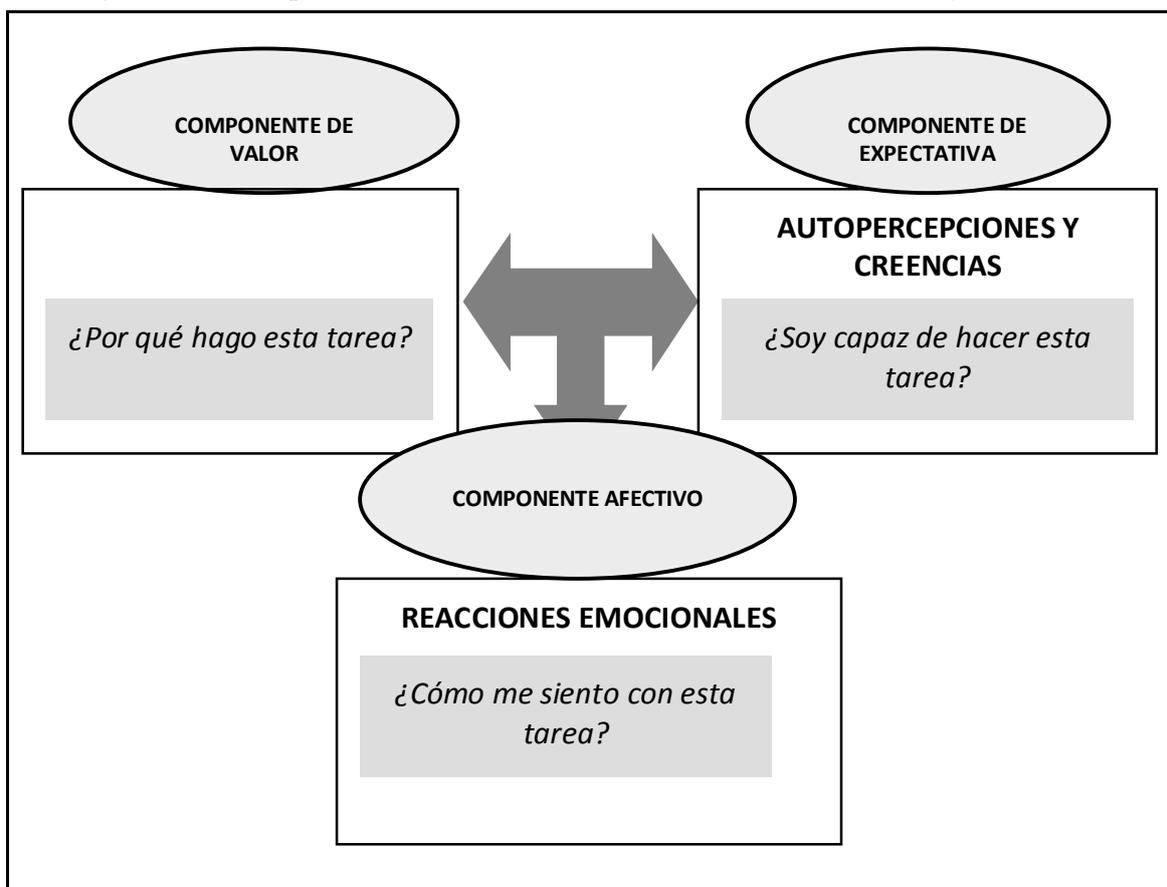
enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

II. Componentes básicos de la motivación académica

Partiendo de una definición clásica de la motivación, podemos considerarla como un *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. Sin embargo, la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos como en delimitar y concretar precisamente ese *conjunto de procesos* que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta.

Tomando como referencia el trabajo de Pintrich y De Groot (1990), se pueden distinguir tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica (ver figura 1):

Figura 1. Los componentes de la motivación académica (tomado de Valle y cols., 2007)



- a) El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el *componente motivacional de valor*, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no.
- b) Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada *componente de expectativa*, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.
- c) La *dimensión afectiva y emocional* que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

Asumiendo esta diferenciación de los tres componentes motivacionales mencionados, será sumamente difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos o tareas académicas cuando se consideran incapaces de abordarlos, o si creen que no está en su mano hacer gran cosa (componente de expectativa), si esa actividad no tiene ningún atractivo para él (componente de valor) o si le provoca ansiedad o aburrimiento (componente afectivo). Además, la implicación en una actividad dependerá de modo interactivo de estos tres componentes, requiere de un cierto equilibrio entre sus creencias de autoeficacia y sus expectativas de resultado, el interés personal y el valor asignado a la tarea, y las reacciones emocionales que nos provoca abordarla. Veamos estos tres componentes algo más detenidamente.

1. El componente de valor

— El valor asignado a las tareas

La teoría de la motivación de logro, formulada por Atkinson (1957, 1964), plantea que las expectativas (o probabilidades) de éxito y el valor del incentivo son dos importantes determinantes situacionales de la motivación de logro resultante. Este autor considera el valor del incentivo como el atractivo relativo de alcanzar el éxito en una tarea. Posteriormente, Feather (1982) amplió la definición que realizó Atkinson del valor del logro, describiendo los valores como las creencias centrales sobre lo que el individuo debería o no debería hacer.

Además, planteaba que los valores emergen de las reglas sociales al igual que de las necesidades psicológicas individuales y guían los comportamientos individuales en diferentes contextos. Los individuos con diferentes valores considerarán las diferentes metas como más o menos atractivas, de tal forma que su motivación para conquistar diferentes metas se basará, al menos en parte, en sus valores. Al mismo tiempo, como teórico de la expectativa-valor, también señalaba que la probabilidad de lograr una determinada meta influía en el comportamiento, de tal forma que una meta valiosa puede perder interés para la persona si la expectativa de lograrla es muy baja.

Por su parte, Eccles y sus colegas (Eccles et al., 1983) propusieron un modelo de elección que situaba las expectativas individuales y los valores como los determinantes primarios del rendimiento y de la elección. Una de las principales contribuciones de este modelo es la ampliación de la definición del valor de las tareas. Así, dentro de los diferentes aspectos que componen estas valoraciones, estos autores diferenciaron cuatro aspectos que configuraban el valor de las tareas: *el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad, y el valor de coste.*

El valor de logro se define como la importancia que se le da a realizar bien una determinada tarea. Por ejemplo, si el éxito en matemáticas es importante para el individuo, entonces las clases de matemáticas pueden tener un alto valor de logro para él, de tal forma que la importancia de una determinada tarea debería tener fuertes consecuencias para el compromiso de los estudiantes con esa tarea o con ese ámbito. *El interés o valor intrínseco* puede ser definido como la satisfacción que obtienen las personas de su actuación o del desarrollo de una actividad, o el interés subjetivo que tienen en una materia o ámbito. Conceptualmente, también se puede diferenciar entre un interés situacional y el interés por el tópico concreto (Krapp, Hidi y Renninger, 1992). El interés situacional vendría elicitado por los diferentes aspectos de las situaciones, tales como la novedad o la intensidad y/o por la presencia de otros significativos. Cualquiera de estos factores influyen en el grado de atracción que tienen los distintos contenidos. El interés por el tópico se refiere a las preferencias, relativamente estables, que muestran los individuos por determinados tópicos, tareas o contextos.

El valor de utilidad es la forma en que la tarea se relaciona con las metas futuras, tales como las metas de los estudios o las metas sociales. Un estudiante puede querer realizar algunas tareas porque son importantes para sus metas futuras, incluso aunque no esté interesado particularmente en esa tarea. Por ejemplo, los estudiantes asisten con frecuencia a clases que no les atraen excesivamente, pero que necesitan para obtener beneficios que les resultan importantes o interesantes, como conseguir un buen expediente. Este componente de valor integraría las razones más "extrínsecas" del compromiso con la tarea, que fundamentalmente

implica realizar una determinada tarefa o actividade no por o valor o interese que esta tenga en si mesma sino para alcanzar algun estado final deseado.

Finalmente, Eccles y sus colegas tambien incluyeron el "coste" del compromiso en las diferentes tareas. Ellos conceptualizaron el coste en terminos de todos los aspectos negativos que implicaba el compromiso con la tarefa. Estas contrapartidas incluyen los estados emocionales negativos anticipados (p.ej., ansiedad y miedo tanto al fracaso como al exito), al igual que la cantidad de esfuerzo que es necesario para tener exito en las distintas tareas o actividades. El coste de implicarse en las distintas tareas no ha recibido tanta atencion empirica como los otros componentes de valor, pero este aspecto probablemente tenga importantes implicaciones para la autorregulacion por parte del estudiante de los resultados de aprendizaje, concretamente en la cantidad de esfuerzo que esta dispuesto a invertir. De esta forma, si una tarefa requiere mucho esfuerzo, quizas el estudiante decida no hacerla.

— Las metas académicas

En la literatura contemporanea sobre la motivacion de logro, el enfoque de las metas académicas planteado por Dweck (1986), Nicholls (1984) y otros autores (p.e., Juvonen y Wentzel, 2001; Ames, 1984) se ha convertido en una de las principales lineas de investigacion en el campo de la motivacion academica, dada su relevancia sobre la cognicion, el afecto, el comportamiento y la adaptacion escolar.

En general, la mayoria de nosotros solemos comprometernos en las actividades o trabajos que requieren dedicacion y esfuerzo por dos tipos diferentes de razones: *aprender* y *rendir*. Considerando esta diferenciacion, las personas podrian estar implicandose en una actividad debido a su deseo de aprender, desarrollar o mejorar sus capacidades o bien con objeto de demostrar su capacidad o de proteger su imagen personal buscando las valoraciones positivas de los demas. Concretamente, en el ambito educativo se ha diferenciado entre estudiantes que sostienen *metas de aprendizaje* para incrementar su capacidad y aquellos que optan por *metas de rendimiento* para demostrar su capacidad (Elliot, 1999; Pajares, Britner y Valiante, 2000).

Las *metas académicas* se conceptualizan como el proposito o el nucleo dinamico cognitivo del compromiso con la tarefa, y el tipo de meta adoptado establece el marco general mediante el cual los individuos interpretan y experimentan los contextos de logro. Como tal, las metas se han contemplado como predictores importantes de un buen numero de procesos de logro y de resultados (Cabanach, Valle, Nunez y Gonzalez-Pienda, 1996). Pero, las mismas preocupaciones a las que nos referiamos como activadoras de la actuacion podrian funcionar como inhibidoras de la accion. Asi, por ejemplo, el mismo cuidado por la imagen que nos llevaba a implicarnos en el trabajo puede llevarnos a evitar el compromiso cuando esa preocupacion se expresa en terminos

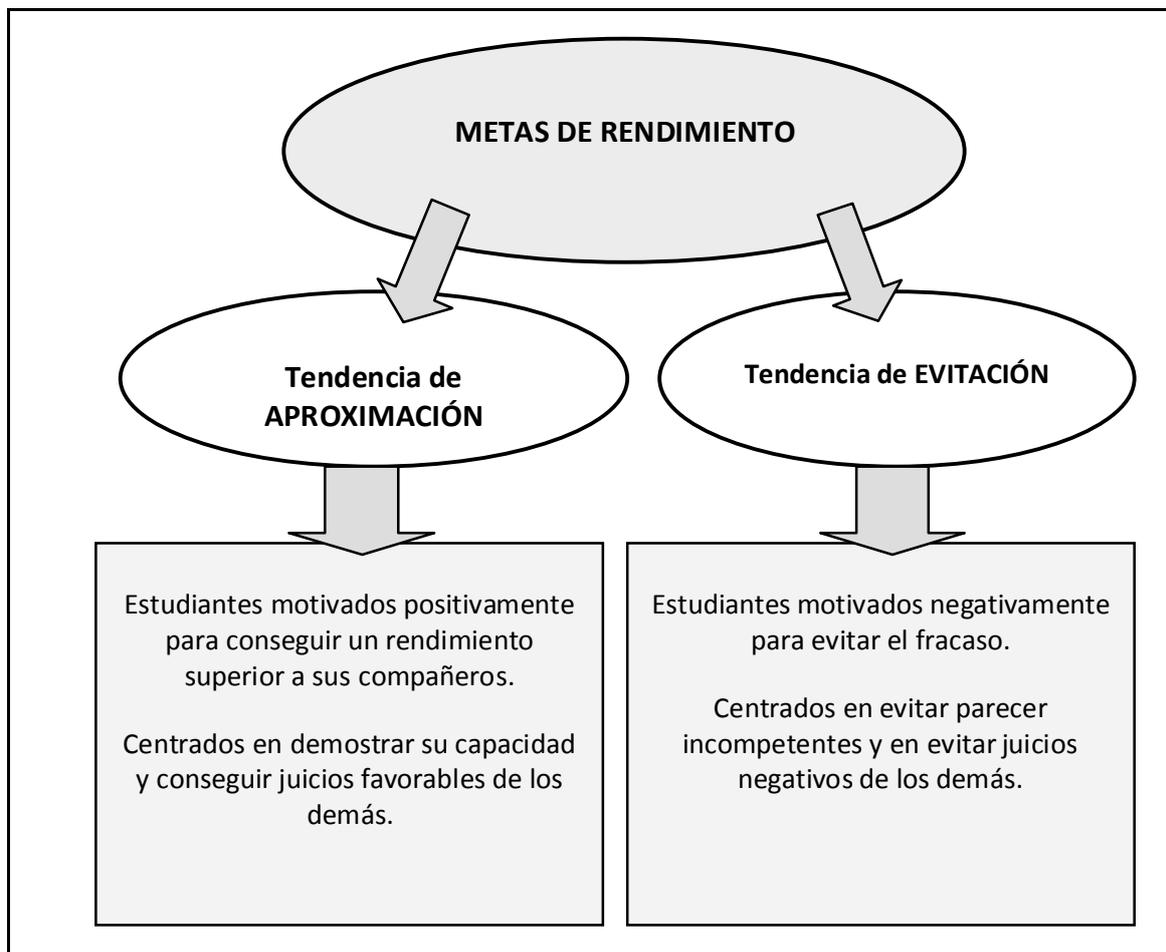
como: "evito trabajar si veo que seré el que peor lo haga", "no suelo comprometerme en trabajos si creo que no voy obtener los mejores resultados del grupo", o "si veo que voy a fracasar en una prueba, ya no me esfuerzo en intentarlo".

Los individuos que sostienen este tipo de preocupaciones no sólo evitarían la dedicación al estudio o al trabajo sino que pueden estar haciendo grandes esfuerzos por ganarse de modos singulares el afecto de los demás. De hecho, es posible que muchos individuos con baja autoestima hayan aprendido a sobrevivir en la hostil sociedad actual refugiándose tras cualquier estratagema que le permita evitar riesgos a su imagen de valía. Así, podemos encontrarnos con individuos que se prefieren presentarse como poco hábiles, que suelen mostrarse ante los demás pesimistas sobre sus resultados, al margen de sus posibilidades reales, o que encuentran todo tipo de excusas o explicaciones con tal de no tener que arriesgar su valía (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, y González-Pienda, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2005).

A finales de los noventa, revisando esta dicotomía rendimiento-aprendizaje, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996) han propuesto un marco tridimensional para las metas académicas. En esta propuesta, el constructo metas de rendimiento se diferencia en dos formas de regulación: una de aproximación y otra de evitación, delimitándose, por lo tanto, tres metas académicas independientes: una meta de aproximación al rendimiento (*performance-approach*), focalizada en el logro de competencia con relación a otros; una meta de evitación del rendimiento (*performance-avoidance*), centrada en la evitación de incompetencia respecto a otros (ver Figura 2); y una meta de aprendizaje, centrada en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea.

Se cree que cada una de estas metas lleva a un patrón exclusivo de procesos de logro y resultados. Concretamente, en algunos de los estudios llevados a cabo por estos autores se indica que las metas de aprendizaje están relacionadas positivamente con el interés, las metas de aproximación al rendimiento muestran relaciones positivas con el rendimiento académico, y las metas de evitación del rendimiento se relacionan negativamente con el interés y con el rendimiento. En la misma línea, Elliot, McGregor y Gable (1999), encontraron que las metas de aprendizaje predicen positivamente la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento profundo; las metas de aproximación al rendimiento predicen positivamente el procesamiento superficial, la persistencia, el esfuerzo y el rendimiento en los exámenes; y las metas de evitación del rendimiento predicen positivamente el procesamiento superficial y negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo.

Figura 2. Tendencias de aproximación y de evitación en las metas de rendimiento
(tomada de Valle y cols., 2007)



Siguiendo la misma lógica, si las razones vinculadas a la imagen pueden funcionar como activadoras del compromiso pero también como inhibidoras del mismo, se podría sugerir que lo mismo ocurriría en el caso de las metas vinculadas al dominio o al aprendizaje (Pintrich, 2000 a, b). Es decir, las razones de algunos individuos para explicar su falta de implicación en una actividad podría referirse en términos como los siguientes: *"generalmente no me esfuerzo en cosas con las que no voy a aprender nada nuevo o que no me harán pensar"*, *"no suelo esforzarme en trabajos que no me permitirán mejorar, ser más independiente o mejor profesional"*. De este modo nos referiríamos a personas perfeccionistas que no desean implicarse en actividades o tareas que no les reporten un disfrute intrínseco vinculado al dominio o al control. Así, nos situamos ante individuos que, a pesar del profundo dominio que muestran sobre el estudio o en su ámbito laboral, pueden no sentirse a gusto ante determinados aspectos más rutinarios o técnicos.

Es preciso destacar que esta idea de evitar el dominio está todavía bastante indefinida teóricamente dentro de las investigaciones realizadas en el campo. En un intento de mantener un cierto paralelismo con los otros tres tipos de metas, la tendencia de evitación en las metas de aprendizaje estaría orientada a evitar el “no dominio” o “el no aprendizaje o comprensión” de las tareas. Los estándares que se usarían para ello reflejarían una preocupación por no “hacerlo mal”, pero no con respecto a otros, sino en referencia a uno mismo o a la tarea. A pesar de que no es fácil conceptualizar como meta la evitación del dominio, algunas sugerencias podrían indicar la forma de trabajo futuro. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden ser perfeccionistas y no querer nunca estar equivocados o trabajar incorrectamente, lo que les lleva a enfrentarse a las tareas de una determinada manera.

Desde otra perspectiva respecto a la evitación de la tarea, se han desarrollado algunos trabajos empíricos dentro de la teoría normativa de metas que encuentran un tercer tipo de meta que se denomina “evitación del trabajo” y que, como cabría esperar, correlaciona negativamente con las metas de aprendizaje –en su tendencia de aproximación-- (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989). En este caso, la evitación del trabajo reflejaría una evitación del esfuerzo, al tiempo que una aproximación al dominio de las tareas implicaría altos niveles de esfuerzo e implicación en el trabajo con esa tarea.

Sin embargo, las metas de aprendizaje, las de rendimiento y las de evitación del trabajo son sólo tres de las múltiples metas que los estudiantes podrían perseguir en la escuela; las *metas sociales* son otro importante tipo de meta que los estudiantes persiguen con mucha frecuencia. Hay una amplia evidencia de que los estudiantes que persiguen determinadas metas sociales en la escuela triunfan académicamente (Wentzel, 2001). Por ejemplo, estudios correlacionales y descriptivos aportan evidencia bastante consistente de que las variaciones en el rendimiento académico pueden ser explicadas, en parte, por los distintos grupos de metas sociales y relacionadas con las tareas que persiguen los estudiantes. Y esto hace surgir nuevas e interesantes cuestiones en el campo de la motivación que deberían ser tomadas en cuenta: ¿Cómo se relacionan las metas sociales y académicas?, ¿cuál es el significado motivacional de la persecución de metas sociales para comprender el rendimiento académico y los resultados intelectuales? Dos han sido los modelos propuestos para dar respuesta a estas cuestiones.

Desde una perspectiva evolutiva, en primer lugar, los deseos de los estudiantes de alcanzar resultados valorados socialmente en la clase, incluyendo el éxito académico, podrían ser parte de un sistema motivacional más global derivado de experiencias de socialización anteriores. Esta perspectiva asume que la adopción y persecución de metas socialmente apropiadas en una situación o contexto dados, nace de una necesidad más general de formar vínculos interpersonales y experimentar una sensación de pertenencia y relación con la sociedad

(Dweck, 2001). Cuando se cumplen esas necesidades, los sujetos experimentan un sentido positivo de bienestar emocional, y una creencia de que el medio social es un lugar benevolente y que les apoya. Más aun, los sujetos tienden a adoptar las metas y valores de aquellos que les ayudan a cubrir esas necesidades.

Con respecto a la motivación escolar, esta perspectiva implica que los estudiantes que perciben su aula como un elemento que les apoya socialmente, suelen perseguir aquellas metas que son valoradas en ese contexto. Por ejemplo, si los estudiantes desarrollan una relación positiva con sus profesores, esto debería traducirse en una persecución de metas valoradas por los profesores, incluyendo metas sociales como comportarse adecuadamente, así como las metas relacionadas con las tareas como aplicarse y aprender. Esta perspectiva de desarrollo, refleja pues, una aceptación implícita del hecho de que conseguir tareas académicas socialmente valoradas es un aspecto de competencia social. Es más, implica que las intervenciones para cambiar las orientaciones motivacionales hacia el estudio y aprendizaje deben comenzar con atención a las necesidades sociales y emocionales del estudiante.

En segundo lugar, estaría un modelo que supone una relación de las metas sociales y de tarea de tipo causal y jerárquicamente relacionadas, aunque en este caso, la “causalidad” está en las mentes de los estudiantes representada por creencias sobre cómo las cosas ocurren en la escuela. Basada en la noción de que las metas específicas de determinados contextos se desarrollan de manera interdependiente, esta perspectiva asume que los estudiantes desarrollan sus propios modelos causales de influencia y organizan la persecución de las metas consecuentemente. El concepto de jerarquías de metas ha sido un punto teórico de crucial importancia en la explicación de patrones motivacionales de comportamiento (Ford y Nichols, 1991). Las jerarquías se desarrollan a lo largo del tiempo según los sujetos son enseñados a priorizar metas y a asociarlas una con otras de una manera causal. Por ejemplo, los niños podrían acudir a la escuela con la única meta de establecer relaciones positivas con otros. A lo largo del tiempo, esta meta podría unirse de una manera causal con otras metas más específicas, como establecer una relación positiva con los profesores, la cual podría cumplirse persiguiendo metas aún más específicas como comportarse apropiadamente, prestar atención o realizar las tareas. Similarmente, los niños podrían aprender que para conseguir de forma global una meta, como demostrar su valía, primero deben de conseguir metas subordinadas, como aprender las lecciones, superar el rendimiento de los otros, o quizás, apoyar los esfuerzos del grupo (Ames, 1984). Con respecto a la escuela, pues, los niños aprenden que metas son las más importantes de conseguir y cómo el seguimiento de un conjunto de metas puede llevar a alcanzar otras.

Finalmente, de la misma manera que los estudiantes persiguen múltiples metas (p.e., aprender, ser el mejor, divertirse, hacer amigos), también tienden a perseguir jerarquías de múltiples metas. Los estudiantes pueden tener múltiples razones para intentar triunfar académicamente, algunas de las cuales son sociales. Así pues, en situaciones en las cuales la actividad del aprendizaje es menos que estimulante o interesante para los estudiantes, otras razones distintas al interés intrínseco en la tarea podrían ser necesarias para motivar la actuación. En esos casos, múltiples razones sociales así como relacionadas con la tarea como “Probablemente aprenda algo”, “me ayudara a encontrar trabajo algún día”, “agradará a mamá y papá” o “impresionará a mis amigos” pueden dar una base motivacional poderosa para promover el continuo acercamiento a estas tareas.

2. El componente motivacional de expectativa

— Las autopercepciones

La mayor parte de los enfoques teóricos sobre motivación destacan el papel central que desempeña el *self* tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; Núñez y González-Pumariega, 1996; Núñez et al., 1998).

Si asumimos que el autoconcepto designa el conjunto percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). Desde una perspectiva funcional, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos. Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras capacidades, logros, preferencias, valores, metas, etc.

El autoconcepto está formado tanto por autopercepciones (vertiente descriptiva o autoimagen), como por la valoración de las mismas (vertiente valorativa o autoestima), estando por tanto constituido por la interacción entre la autoimagen y la autoestima (ver Figura 5). Otro de los elementos importantes del autoconcepto, que también aparece reflejado en las definiciones comentadas, hace referencia a la influencia que ejercen sobre él los “otros significativos”. En realidad, una de las fuentes que proporcionan al individuo información autorreferente que le permitirá realizar inferencias acerca de sí mismo es el feedback de los

“otros significativos”, fuente de carácter social que incluye tanto a los padres, como a profesores e iguales. También, ambas definiciones coinciden en subrayar la naturaleza subjetiva (creencias) del autoconcepto, su carácter dinámico y su organización interna (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega y García, 1998).

Es indudable que autoconcepto puede considerarse uno de los temas clásicos dentro de la investigación psicológica. En concreto, uno de los aspectos más destacados es la consideración del autoconcepto en términos de "auto-esquemas" (Markus, 1977; Markus y Nurius, 1986; Cross y Markus, 1994). Con esta nueva aproximación, se intenta introducir la idea de que el autoconcepto no es sólo una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de sí misma, sino también un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal, es decir, una estructura activa de procesamiento de la información (González y Tourón, 1992).

Tres conceptos claves, alguno de ellos con claras implicaciones motivacionales, se pueden destacar dentro de este enfoque en el estudio del autoconcepto: los *autoesquemas*, el *autoconcepto operativo* y los *"possible selves"* ("yoes posibles", que se puede entender como la imagen de sí mismo futura). El autoconcepto, concebido como un conjunto de *autoesquemas*, podría considerarse como una estructura cognitivo-afectiva que integra información personal (creencias, emociones, etc.); pero también como un proceso, ya que desempeña un importante papel en las distintas fases del procesamiento de la información. Para Markus (1977, p. 64), *los autoesquemas son generalizaciones cognitivas acerca del yo, derivadas a partir de la experiencia pasada y que organizan y guían el procesamiento de la información relevante existente en las experiencias sociales concretas*. Son, entonces, estructuras de autoconocimiento desarrolladas por la propia persona para comprender, integrar y explicar su propia conducta en áreas específicas. De esta forma, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del individuo, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta.

Por tanto, desde esta perspectiva se concibe *el autoconcepto como un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato* (Markus, Smith y Moreland, 1985, p. 1495). Bajo estas consideraciones, el autoconcepto está integrado por múltiples autoesquemas formados a lo largo de la vida y referidos a diferentes áreas, facetas o actividades de la propia persona. Pero este autoconocimiento sobre un mismo (almacenado en la memoria a largo plazo), al ser demasiado amplio, es imposible que sea traspasado en su totalidad a la conciencia en un momento determinado.

Es en este punto donde surge la noción de *autoconcepto operativo* para referirse a la parte activa y operativa del autoconcepto en un momento dado. El autoconcepto operativo estaría constituido por una serie de representaciones contenidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características particulares de las circunstancias a las que la persona debe responder (Núñez y González-Pienda, 1994). De hecho, el autoconcepto operativo es, en realidad, el verdaderamente relevante en una situación concreta por su implicación directa en la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones en ese momento. De esta forma, al estar más vinculado con las experiencias concretas, el autoconcepto operativo es mucho menos estable y más modificable que el autoconcepto general; de ahí que posibles modificaciones en el autoconcepto general estarían explicadas por los cambios que pudieran producirse en algunos de los posibles autoconceptos operativos. Pero como tales cambios no suelen suponer una excesiva discrepancia para el autoconcepto general, éste tiende a permanecer estable (Valle, Rodríguez, Baspino y González, 1998).

Otro de los conceptos claves dentro de este enfoque es el de *possible selves* ("posibles yoés"), que constituye un elemento de indudable importancia de cara a explicar las relaciones entre autoconcepto y motivación. El autoconcepto no sólo está formado por autoesquemas sobre uno mismo referidos al pasado y al presente, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre nuestras metas, aspiraciones, motivos, y, en general, sobre lo que se desea conseguir y evitar en el futuro. El concepto de *possible selves* refleja las propiedades dinámicas referentes al presente y al futuro del yo, e incluye los *yoés* deseados en áreas o facetas como la competencia, el trabajo, la felicidad, etc. Estos "yoés posibles" representan la conexión entre el pasado y el futuro y, por tanto, sirven para especificar cómo y en qué medida deberíamos cambiar en el futuro respecto a cómo nos vemos en la actualidad.

Estos autoesquemas contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales constituyendo un importante incentivo para la conducta futura. Por tanto, los *possible selves* pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia y de competencia percibida. Pero además, al ser contemplados como aquellos elementos del autoconcepto que representan las metas, motivos y temores del individuo, pueden ser uno de los núcleos explicativos de la diferencia encontrada, en algunos casos, entre las percepciones de los demás respecto a una persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí misma.

— Autoeficacia, expectativas de resultado y percepciones de control

El componente de expectativa de la motivación académica ha sido conceptualizado de diferentes formas en la literatura motivacional pero el constructo básico implicado sería la consideración que hace el estudiante respecto a su capacidad para llevar a cabo una determinada tarea o dominar un determinado campo de estudio, así como aquellas creencias sobre la responsabilidad de la propia actuación. De hecho, en el fondo de muchos problemas motivacionales encontramos que la persona cree que no puede, que no es capaz (Beltrán, 1998).

Concretamente, la investigación desarrollada por Harter (1992) sostiene que la percepción de competencia es un factor determinante de la disposición afectiva hacia el aprendizaje y de la orientación motivacional que los estudiantes muestran en el aula. Los estudiantes con altas percepciones de competencia, al contrario que aquellos que se perciben poco eficaces, muestran curiosidad e interés por aprender, preferencia por las tareas desafiantes, y también, una menor ansiedad y un mayor rendimiento. Dicho de otra manera a todos nos gustan las actividades que nos hacen sentir competentes. Cuanto más competentes se sientan nuestros aprendices más interés mostrarán y más estudiarán.

La investigación sobre las creencias de competencia o eficacia indica que influyen, no sólo en la orientación motivacional, sino también en los índices de esfuerzo y persistencia. A este respecto, Bandura (1982a) señala que cuando los estudiantes muestran dudas acerca de su capacidad para desarrollar una determinada actividad, pueden tender a evitar participar en la tarea, dedicar menos esfuerzo, persistir menos ante las dificultades y, en último término, obtener un rendimiento más bajo que aquellos que se sienten eficaces.

Lo curioso de estas creencias referidas a uno mismo, tanto las creencias de eficacia y competencia como las creencias de falta de capacidad, es que una vez afianzadas nos llevan a actuar de una manera característica. Así, por ejemplo, pueden funcionar haciéndonos dedicar ingentes esfuerzos a una tarea o, por el contrario, logrando que nos inhibamos completamente ante un nuevo reto. De esta forma, con toda probabilidad, los resultados a los que consecuentemente nos abocan acabarán reforzando esas mismas creencias de las que son resultado. Los individuos que creen en sus capacidades, probablemente, intentarán trabajar y buscar los medios y recursos necesarios para conseguir sus objetivos mientras que los que niegan sus capacidades rendirán y persistirán menos. Los primeros se creerán cada vez más capaces y con el tiempo, "inevitablemente", lo serán. Como escribe Stipek *“Creer que se puede triunfar influye más en los esfuerzos que poder triunfar realmente”*. Cuanto más creemos en nuestra capacidad, mayores y más constantes son nuestros esfuerzos. Si uno “sabe” que no lo va a conseguir ¿por qué va a intentarlo?

Los individuos obtienen información sobre su nivel de eficacia para realizar las distintas tareas, de sus propias actuaciones, de experiencias vicarias, de diferentes formas de persuasión y de diferentes indicios psicológicos. Sin embargo, la información adquirida de estas distintas fuentes no influye de forma automática en la autoeficacia, sino que lo hace a través de sus elaboraciones cognitivas. La información relevante para la evaluación de las capacidades personales no es inherentemente esclarecedora, únicamente resulta instructiva si se realiza una evaluación cognitiva de la misma. Por tanto, hay que distinguir entre la información proporcionada por otros individuos y acontecimientos externos y la información seleccionada, valorada e integrada en juicios de autoeficacia. Por esta razón, incluso la consecución de un alto nivel de rendimiento no mejora necesariamente la autoeficacia percibida, del mismo modo que un feedback poco adecuado no incide directamente sobre su percepción de capacidad ya que cuando el individuo valora su nivel de autoeficacia para realizar un determinado aprendizaje lo hace, habitualmente, de una forma compatible con representaciones preexistentes en relación a su autoeficacia.

De hecho, por ejemplo, esperamos que tras una historia consistente de éxitos académicos, los fracasos ocasionales tengan poco impacto sobre la percepción de eficacia, del mismo modo que también tiene un bajo impacto un éxito tras un historial de fracasos académicos. Sin embargo, es posible que los niños que destacan en algunas materias se sientan especialmente incompetentes cuando alguna asignatura les resulta comparativamente más difícil o que estudiantes acostumbrados a ser los primeros de la clase vean seriamente dañada su percepción de eficacia y competencia cuando esto deja de ser así.

De todo esto, podemos deducir que la autoeficacia percibida no influye de la misma forma en todos los comportamientos. Así, habitualmente no afecta a las tareas que requieran el empleo de estrategias y técnicas que son ampliamente dominadas por el estudiante (Bandura, 1982b). Los estudiantes tienden a considerar en mayor medida su nivel de autoeficacia cuando se enfrentan al aprendizaje de nuevo material que cuando llevan a cabo actividades altamente conocidas y rutinarias. En otras palabras, un nivel alto de autoeficacia percibida no dará lugar a una actuación eficiente cuando el individuo carece de los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar una actividad concreta.

La autoeficacia no es, obviamente, la única creencia del individuo que influye en el comportamiento, sino que, por ejemplo, las expectativas de resultado, o las creencias relativas a los resultados de las acciones, son también sumamente importantes. La autoeficacia percibida es una valoración de la capacidad de uno mismo para organizar y llevar a cabo un tipo concreto de actuación, mientras que la expectativa de resultado es la apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias de tales actuaciones (Bandura, 1997). Los juicios sobre la

eficacia personal y sobre los resultados esperados son distintos, y aunque las expectativas positivas de resultado son importantes en educación, no garantizan la implicación en el aprendizaje. Los estudiantes que creen que el profesor valora positivamente que se haga bien un determinado ejercicio (expectativa de resultado positiva) pueden, sin embargo, no dedicar el tiempo y esfuerzo requerido si, por ejemplo, dudan de sus capacidades para realizarlo correctamente (baja autoeficacia).

En paralelo al trabajo con esta variable se ha venido estudiando la incidencia de la percepción de control o responsabilidad, de tal forma que la imposibilidad de controlar las causas de los éxitos y los fracasos se convierte en un factor clave en la determinación de la orientación motivacional, el rendimiento o la misma percepción de eficacia.

La imposibilidad de controlar las causas de los éxitos y los fracasos, al considerarlos dependientes de factores ajenos a uno –mala o buena suerte, dificultad o excesiva facilidad de la actividad, etc.- se convierte en factor clave en la determinación de la orientación motivacional, el rendimiento o la misma percepción de eficacia. Así, distintas investigaciones han mostrado que estas creencias afectan al desempeño al facilitar o disminuir el compromiso activo con la tarea. Los sentimientos de control incrementan la elección personal de nuevos retos, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento; mientras que, la percepción de bajo control sobre los resultados afectaría negativamente a las expectativas, la motivación y las emociones.

Diferentes corrientes cognitivas han coincidido en la consideración del control percibido de la tarea y de los resultados como un componente crucial en la motivación. De hecho, a pesar de la amplia variedad de constructos y modelos teóricos, existe un notable acuerdo a la hora de considerar las cogniciones autorreferidas, y de forma particular el control percibido, como potentes motivadores o inhibidores de la conducta, en general, y del aprendizaje, en particular (Bandura, 1993; Schunk y Zimmerman, 1994).

En este punto adquiere especial relevancia la manera en la que explicamos nuestros resultados. Cuando sabemos que nuestros resultados dependen de nuestra dedicación y esfuerzo seguramente nos sentiremos responsables de nuestros fracasos pero capaces de darle la vuelta a la situación. Sin embargo, a medida que consideramos que lo que nos ocurre se debe a “fuerzas” ajenas a nuestra voluntad, sobre las que no podemos hacer gran cosa, nuestra sensación de control se desvanece. Muchos de nuestros estudiantes consideran que los aprobados o los suspensos son incontrolables porque dependen de la voluntad de sus profesores o se deben a que se "tenga o no se "tenga" inteligencia.

Distintas investigaciones han mostrado que este tipo de creencias afectan al desempeño académico al facilitar o disminuir el compromiso activo con el aprendizaje. La experiencia de control de la propia conducta o autodeterminación incrementa la elección personal de las tareas

académicas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento. Por otro lado, la percepción de bajo control sobre los resultados académicos incide negativamente en las expectativas, la motivación y las emociones (DeCharms, 1984; Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

En resumen, para asegurarnos altos niveles de adaptación y motivación es preciso tener claro que nuestros triunfos son los frutos de nuestro proceder –creencias de control-, que estamos suficientemente preparados para encarar el trabajo –autoeficacia-, y, que en alguna medida nuestro esfuerzo tiene sentido, será valorado, útil o beneficioso –expectativas de resultado-. Nuevamente reconocemos que la motivación lejos de ser una idea simple y unitaria, requiere de cierta habilidad para contrabalancear creencias diversas.

3. El componente afectivo y emocional de la motivación

El tercer componente motivacional se refiere a las reacciones afectivas y emocionales que suscita una determinada tarea o actividad. De nuevo, hay una variedad de reacciones afectivas que podrían ser relevantes a nivel motivacional (p.ej. enfado, orgullo, culpabilidad, ansiedad).

A los estudiantes les gustan o les disgustan sus profesores, se sienten aceptados o rechazados por sus compañeros de clase, algunas veces vienen enfadados con sus padres, se sienten orgullosos de su grupo de trabajo, avergonzados por una mala nota, etc.; e incluso, estos estudiantes pueden también estar intentando controlar lo que los demás sienten hacia ellos. Entre estas emociones asociadas a contextos sociales, como el aula, se pueden diferenciar las emociones dirigidas a uno mismo de aquellas otras dirigidas hacia los demás, aunque ambas funcionan de modo entrelazado y pueden ser explicadas por el mismo conjunto de principios, englobados fundamentalmente en la teoría de la atribución de Weiner (1974, 1986). Este autor parte de la premisa de que sentimos en función de cómo pensamos y que, por tanto, las cogniciones son condicionantes directos de las emociones. Para Weiner (2000), el comportamiento depende no sólo de los pensamientos sino también de los sentimientos. Concretamente, en situaciones de logro se ha encontrado que el resultado de la acción, la atribución particular realizada y la dimensión causal implicada son los principales determinantes de las emociones.

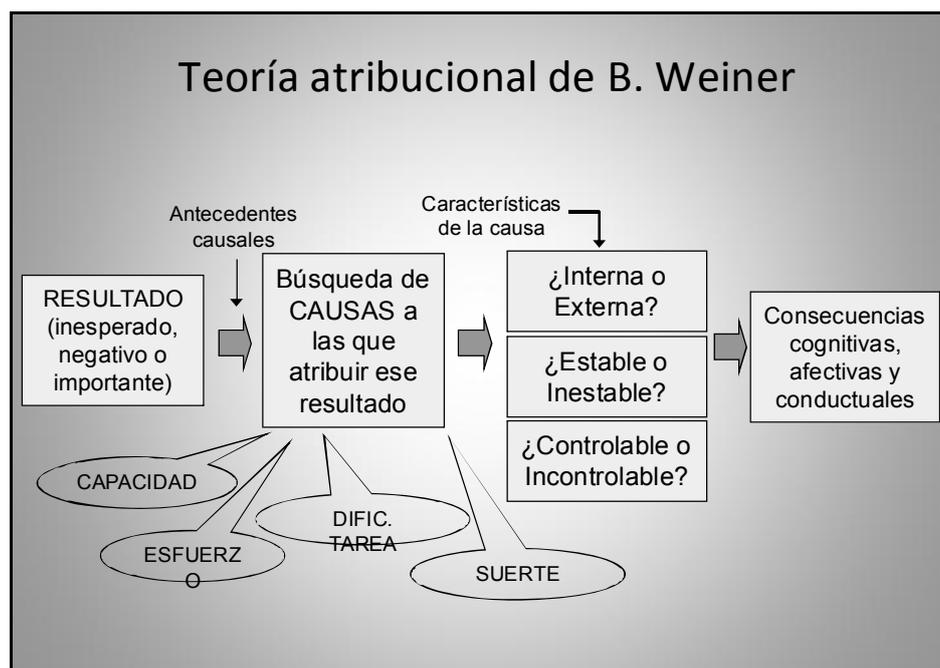
— Reacciones afectivas derivadas del proceso atribucional

Con la finalidad de comprender las repercusiones emocionales del proceso atribucional y sus consecuencias sobre la motivación, vamos tomar como referencia la teoría atribucional planteada por Weiner. Se puede afirmar que existe un principio claro que guía y da sentido a

toda la teoría atribucional y que marca la diferencia con otras concepciones teóricas de la motivación: las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender *por qué* ocurren las cosas (Pardo y Alonso, 1990). Esta tendencia de los individuos a buscar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa, sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos que se intentan explicar. Por eso, como indican Pardo y Alonso (1990), aunque la teoría atribucional de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse con claridad analizando el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida.

En principio, el proceso atribucional comienza con un resultado –de éxito o de fracaso– vivido por una persona, el cual suscita una reacción afectiva inmediata. Lo que se produce en este momento inicial es una valoración por parte del individuo de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción, en el caso de que el resultado sea positivo, y de tristeza y frustración, si el resultado es negativo. Pero a continuación, sobre todo si el resultado es inesperado, negativo o importante para la persona, ésta se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la selección de las causas que originaron tales resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina "antecedentes causales". Estos antecedentes, que engloban todas aquellas experiencias significativas para el individuo y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, incluyen factores tan importantes como la historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc. (ver Figura 3).

Figura 3. Las atribuciones como verdaderas causas de lo que nos sucede (tomada de Valle y cols., 2007)



El siguiente paso lo constituyen las atribuciones que el individuo realiza para explicar el resultado obtenido. Generalmente, la capacidad, el esfuerzo, la suerte, y la dificultad de la tarea suelen ser las causas más frecuentes a las que se atribuyen los éxitos y fracasos académicos, lo cual no quiere decir que no existan otros factores causales a los que las personas recurren con frecuencia para explicar determinados resultados, como son por ejemplo, el estado de ánimo, la fatiga, la ayuda o no ayuda del profesor, etc.

Sin embargo, la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. En este sentido, se contemplan tres dimensiones en las cuales se pueden encuadrar los factores causales mencionados:

- a) La primera es la dimensión *interna-externa*. Desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (factor interno) o fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la dificultad de la tarea son factores externos.
- b) La segunda dimensión es la *estabilidad-inestabilidad*. Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así, por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como un factor relativamente estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes –o por lo menos, no sufren cambios continuos- a pesar del paso del tiempo. El hecho de que nuestro rendimiento varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como puede ser el esfuerzo.
- c) La tercera dimensión es la *controlable-incontrolable*. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control mientras que otros son incontrolables. Es importante no confundir esta dimensión con la interna/externa; de hecho, no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Por ejemplo, siendo la capacidad un factor interno, podemos llegar o no aplicar la mayor parte de las capacidades que tenemos, pero no podemos ejercer ningún control sobre el nivel mismo de capacidad. Por otra parte, hay ciertos factores externos que sí pueden estar bajo nuestro control.

En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas, la atribución causal realizada ante un determinado resultado conlleva una determinada reacción afectiva que puede ser distinta si la atribución se realiza ante un resultado de éxito o ante uno de fracaso. De este modo, la **dimensión estable-inestable** influye directamente en las expectativas de éxito futuro, estando también asociada con un determinado tipo de consecuencias afectivas. Así, si las

personas atribuyen sus resultados de éxito o fracaso a causas estables (p.ej., la capacidad) pueden esperar que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la estabilidad de dicho factor causal). De la misma forma, si ante un determinado resultado una persona lo atribuye a causas inestables (p.ej., la suerte), poca esperanza puede tener de que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la inestabilidad de la causa). En palabras del propio Weiner (1986, p. 114), *los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento*. Por lo tanto, podemos afirmar que los resultados atribuidos a causas estables serán anticipados como más probables en el futuro que los resultados atribuidos a factores inestables.

La **dimensión interna-externa** y la **dimensión controlable-incontrolable** originan distintas reacciones a nivel afectivo y emotivo con claras implicaciones a nivel motivacional. Así, mientras que la atribución a factores causales internos influye en los sentimientos de autoestima, autovalía y en la percepción de competencia (positivamente en el caso de atribuciones de éxito o negativamente en el caso de atribuciones de fracaso), el mismo tipo de atribución a causas externas no tiene dichos efectos.

Pero este tipo de influencias es más o menos importante si el factor causal al que atribuimos el resultado de éxito o fracaso se encuentra bajo nuestro control o si, por el contrario, es incontrolable. Así, por ejemplo, la atribución de un fracaso a un factor causal interno e incontrolable (p.ej., falta de capacidad) provoca reacciones afectivas de "pena" y "vergüenza". Por otro lado, ese mismo fracaso atribuido a un factor causal interno y controlable (p.ej., falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de culpa en el individuo, considerándose responsable directo de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente. Pero también, la atribución de resultados a causas controlables o incontrolables provoca otro tipo de reacciones afectivo-emocionales en las personas. Así, por ejemplo, la atribución de un resultado a factores controlados por otros -y por tanto, incontrolables para el propio individuo- produce distintas reacciones si el resultado es de éxito (reacciones de gratitud) o de fracaso (reacciones de enfado, ira, etc.). En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que en situaciones de fracaso, la percepción de control es vital a nivel motivacional (González y Tourón, 1992).

Lo realmente importante no es tanto que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, cuanto que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales. De este modo, González y Tourón (1992) señalan que se puede hablar de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación y de patrones desadaptativos que la inhiben. Así, la motivación se incrementa cuando el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad (factor interno y estable) o al esfuerzo (factor interno, inestable y controlable); aunque también se verá

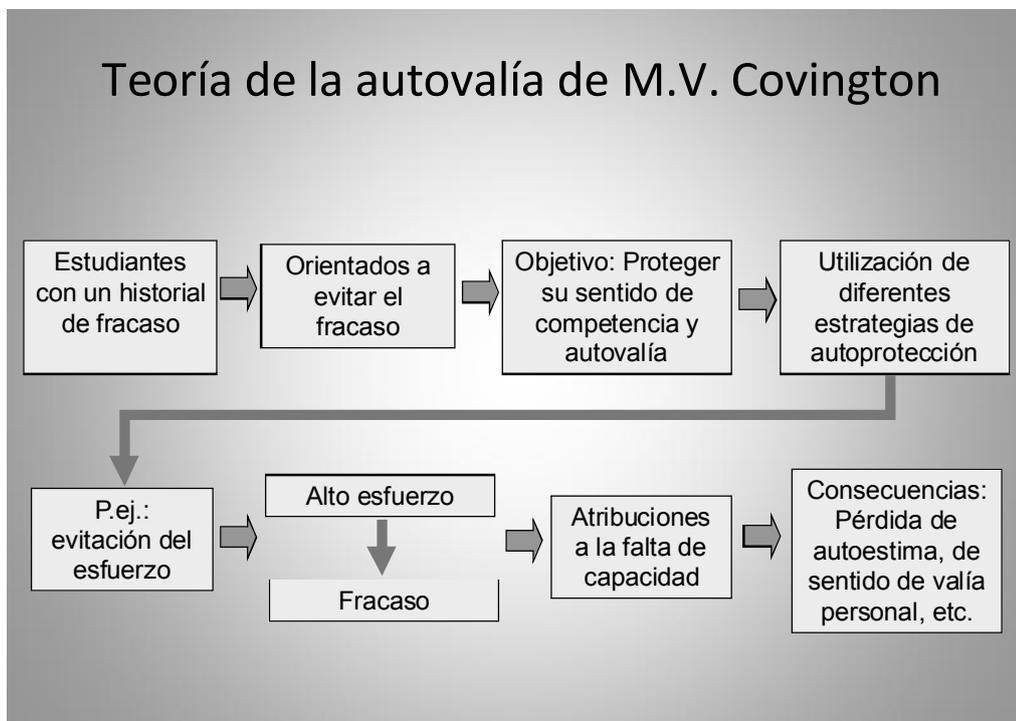
favorecida si, ante el fracaso, realiza atribuciones internas y controlables (esfuerzo) -ya que de esta forma se siente capaz de modificar las causas que han promovido ese resultado- o bien lo atribuye a factores externos que le permitan eludir su responsabilidad (p.ej., "*la tarea era muy difícil*" o "*tuve muy mala suerte*").

Por otro lado, la motivación disminuye en aquellos casos en los que el estudiante atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables (p.ej., la suerte) y sus fracasos a la falta de capacidad (factor interno, estable e incontrolable). El sentirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y origina sentimientos negativos, lo cual repercute negativamente sobre la motivación (Núñez y González-Pienda, 1994). Con el fin de superar este problema y mejorar la motivación de los alumnos, lo ideal es atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo (causa interna, inestable y controlable) y al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje.

Hay autores que discrepan de ciertos planteamientos de la teoría de Weiner al contemplar que en determinadas ocasiones las atribuciones, en lugar de constituir verdaderas causas del éxito o el fracaso, suelen funcionar más como justificaciones o excusas ante este tipo de situaciones –sobre todo cuando éstas son de fracaso- (ver Figura 4). Estas propuestas integradas en la teoría de la autovalía (véase p.e., Covington, 1983, Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979a) consideran que el objetivo final de los alumnos, al intentar buscar posibles causas de sus resultados académicos, consiste en mantener por todos los medios un autoconcepto académico positivo, para lo cual, en determinadas ocasiones, realizan atribuciones causales de manera sesgada -sin que necesariamente, se den cuenta de ello-. Así, en ciertos casos, las atribuciones se realizan para que puedan servir de excusas para su fracaso.

Estas propuestas parten de la premisa de que existe una tendencia generalizada en todas las personas a mantener una imagen positiva de sí mismas. De hecho, uno de los resultados más frecuentemente citados en la literatura sobre atribuciones causales es que, generalmente, los éxitos suelen atribuirse a causas internas y los fracasos a factores causales externos. Pues bien, esta tendencia generalizada es, según la teoría de la autovalía, una estrategia autodefensiva y autoprotectora del sentido de competencia y valía personal que se deriva de la aceptación de responsabilidades ante los éxitos (atribuyéndolos a causas internas) y de eludir o rechazar dichas responsabilidades ante los fracasos (atribuyéndolos a causas externas) con la única finalidad de mantener los mayores niveles posibles de autoestima.

Figura 4. Las atribuciones como excusas ante situaciones de fracaso (tomada de Valle y cols., 2007).



Según Covington (1985), todas las personas tienen la necesidad de defender sus creencias de competencia personal y sienten cierto miedo y temor ante la posibilidad de fracasar, en función de lo cual, desarrollan diversos patrones motivacionales que les permiten defenderse de esa amenaza y mantener sus creencias. Así, aquellos estudiantes con un historial de continuos fracasos muestran una baja percepción de competencia y dudan de sus capacidades, de manera que, más que motivados hacia el éxito o el logro, lo que tratan es de evitar el fracaso; sobre todo por las implicaciones negativas que éste tiene en relación con sus creencias de autovalía.

Por tanto, a pesar de que la tendencia a atribuir los éxitos a causas internas y los fracasos a causas externas desempeña una función de autoprotección de uno mismo, también es verdad que esta tendencia es difícil de mantener en aquellos casos en los cuales se producen fracasos continuos.

Aunque también existe una tendencia general para conseguir el éxito y evitar el fracaso, el comportamiento de muchos alumnos con un historial de fracasos, más que orientarse hacia al éxito, lo que tratan es de evitar a toda costa el fracaso para salvaguardar su sentido de competencia y, por tanto, su sentido de valor personal (autovalía). Con este fin utilizan

diferentes estrategias autodefensivas, una de las cuales es la evitación del esfuerzo (Covington y Omelich, 1979b).

En general, los profesores suelen animar a los alumnos a rendir mediante el esfuerzo, premian más el éxito alcanzado con un alto esfuerzo y penalizan menos el fracaso cuando el alumno se ha esforzado lo suficiente que cuando no lo ha hecho. Por otro lado, resulta que muchos alumnos prefieren ocultar sus esfuerzos (les cuesta admitir que se han esforzado mucho, o no se esfuerzan), con la intención de evitar una posible explicación que tenga que ver con la falta de capacidad. De esta forma, si un alumno atribuye un fracaso a la falta de esfuerzo puede seguir manteniendo la idea de que tiene una alta capacidad. Al mismo tiempo, esforzándose poco en preparar un examen puede continuar con la "excusa" de que al no haberse esforzado lo suficiente tenía que fracasar.

Al ser, generalmente, la capacidad mucho más valorada por los alumnos que el esfuerzo, lo que sucede, según Covington y Omelich (1979b), es que la insatisfacción y el sentimiento de baja competencia suele ser mayor cuando uno fracasa después de un considerable esfuerzo y menor cuando ha habido poco o ningún esfuerzo. Esto ocurre porque el esforzarse representa una amenaza potencial para el alumno, ya que una combinación de alto esfuerzo y fracaso lleva consigo atribuciones causales de falta de capacidad, lo cual produce la mayor pérdida de autoestima. De ahí que el fracaso sin esfuerzo no afecta a las estimaciones de capacidad y produce menor frustración y ansiedad.

III. Otros determinantes de la motivación académica

Una gran parte de las personas que están vinculadas al mundo de la educación tienen la sensación de que los estudiantes, además de no aprender lo suficiente, dedican muy poco tiempo a estudiar contenidos académicos. Incluso, se puede afirmar que hay una opinión bastante generalizada de que los estudiantes aprenden cada vez menos y tienen cada vez menos interés por aprender. Pero ese desinterés se dirige sobre todo a aquellos contenidos que se enseñan en las aulas mediante unos métodos de transmisión que, en muchos casos, no generan ningún entusiasmo en la mayor parte de los estudiantes. Es más, estos métodos de enseñanza han cambiado relativamente poco a lo largo de los años y, en el mejor de los casos, son insignificantes si los comparamos con los profundos cambios culturales que ha experimentado nuestra sociedad en las últimas décadas. En este contexto parecen tener sentido las palabras de Pozo y Monereo (2001) al señalar que en la escuela se enseñan contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI. Bajo estos planteamientos, estamos ante un primer problema motivacional vinculado a los contenidos y a su enseñanza.

Además de los aspectos relacionados con los contenidos y su enseñanza, no hay que olvidar que los cambios que se han producido en los últimos años en la educación han supuesto modificaciones importantes en cuanto a la manera de entender el aprendizaje y también con respecto al papel desempeñado por el alumno dentro de ese proceso. El centro de atención ya no es el profesor y la enseñanza, sino que el principal papel protagonista lo pasa a desempeñar el alumno y el aprendizaje, concebido este último no como un proceso de reproducción mecánica de lo que se enseña, sino como un proceso de construcción de conocimientos. Bajo esta perspectiva, también la motivación deja de contemplarse exclusivamente como algo externo al alumno, como una especie de entidad que debe estar presente en cada tarea, como algo que puede dispensarse de modo dosificado por el profesor, pasando a convertirse en algo que está en el propio alumno. Por tanto, aquí estamos ante un nuevo problema motivacional, en este caso vinculado personalmente con el alumno.

Pero la falta de motivación tiene también otros determinantes más allá de los factores vinculados al enseñante y al aprendiz. Se trata de factores que están situados a otro nivel, probablemente más fáciles de enumerar pero mucho más complejos a la hora de intentar actuar sobre ellos. Nos referimos a determinantes de tipo cultural, relacionados con cambios profundos que se han producido en nuestra sociedad en los últimos años y que tienen que ver con la forma de vida, las relaciones familiares, las nuevas tecnologías, los valores predominantes, las relaciones interpersonales, etc. Estos factores de naturaleza sociocultural añaden una nueva dimensión a la forma de abordar la falta de motivación de los estudiantes, lo cual nos introduce ante un nuevo problema motivacional distinto a los anteriores.

Referencias

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 6, 359-372.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1982a). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1982b). The self and mechanism of agency. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self (vol. 1)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Covington, M.V. (1983). Motivated cognitions. En S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Setevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M.V. (1985). Strategic thinking and fear of failure. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds), *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Covington, M.V. y Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979a). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979b). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Cross, S.E. y Markus, H.R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (v.1)*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (2001). Motivación social: metas y procesos sociocognitivos. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (eds.), *Motivación y adaptación escolar* (pp. 217-234). México: Oxford.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J. y Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Ford, M.E. y Nichols, C.W. (1991). Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioural regulation and achievement. En M.L. Maehr y P. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 51-84). JAI, Greenwich, CT.
- García, T. (1993). *Skill and will for learning: self-schemas, motivational strategies, and self-regulated learning*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Michigan.

- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: process and patterns of change. Em A.K. Boggiano y T Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-development perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Juvonen, J. y Wentzel, K.R. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México: Oxford.
- Krapp, A., Hidi, S. y Renninger, K.A. (1992). Interest, learning and development. En K.A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H.R. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H.R., Smith, J. y Moreland, R.L. (1985). Role of the self-concept in the perception of the others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Nichols, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nichols, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González Cabanach y A. Barca (Eds.), *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1998). Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje. En V. Santiuste, V. y J. Beltrán, (Coords.), *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Pajares, F., Britner, S.L. y Valiente, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela?. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16(4), 626-632.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Gómez, M.L. y Piñeiro, I. (1998). Factores motivacionales y aprendizaje escolar. En A. Valle y R.G. Cabanach, *Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2005). Self-worth protection strategies in higher educational students: Exploring a model of predictors and consequences. En R. Nata (ed.), *New directions in higher education*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2007). *El estudiante eficaz*. Madrid: CCS.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Wentzel, K.R. (2001). Metas sociales y relaciones sociales como motivadoras de la adaptación a la escuela: un análisis motivacional. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (eds.), *Motivación y adaptación escolar* (pp. 269-294). México: Oxford.