



RELACION ENTRE MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE Y EL AUTOCONCEPTO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE SÉPTIMO GRADO, DE UNA ESCUELA PRIMARIA UBICADA EN LA ZONA OESTE DE LA CIUDAD DE ROSARIO.

Tutor Disciplinar: Ps. Olga Peralta.

Tesista: Silvana Vanina Santamaría

Título: Licenciatura en Psicología

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Noviembre 2011

Resumen

Este trabajo se propuso estudiar y analizar la relación que existe entre la motivación hacia el aprendizaje y el concepto que tienen los niños sobre sí mismos acerca de estudiar. Conjuntamente identificar patrones motivacionales relacionados con el aprendizaje, y examinar los autoconceptos que influyen en la motivación. Considerando a ésta relación como una de las causas del fracaso escolar, no podemos pensarla como causa única de esta problemática, pero sí que tiene gran incidencia, ya que la motivación es lo que nos activa y orienta a ejecutar determinadas tareas.

El análisis se basa en un trabajo de investigación de diseño correlacional, realizado en el período de marzo a noviembre de 2011. Se trabajó con 35 niños pertenecientes a séptimo grado de una escuela primaria ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario. La muestra está constituida por 21 niñas y 14 varones, sus edades varían entre los 12 y los 14 años.

A partir de la recolección de información mediante autoinformes, en este caso fueron los cuestionarios MAPE-1 (motivación por el aprendizaje y ejecución) y AM-1 (automensajes motivacionales), y posterior análisis de los datos, podemos hablar de la existencia de una relación entre las variables estudiadas, es decir, entre motivación hacia el aprendizaje y los autoconceptos de los niños.

Este trabajo de investigación parte de la observación de las dificultades que poseen, en la actualidad, los niños y niñas en relación a la motivación.

Se pretende informar acerca de la incidencia de esta relación en el fracaso escolar, considerando a esta última como una problemática que viene acrecentándose a lo largo de los últimos años.

Palabras claves: *motivación- aprendizaje-autoconcepto*

Prólogo y agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mis padres, quienes me han contenido y apoyado a lo largo de estos cinco años, por brindarme la posibilidad de seguir una carrera, de terminarla, y sobre todo por darme su amor incondicional siempre.

También debo agradecer a mi hermano que siempre me acompaña, transmitiéndome palabras positivas y su alegría, cuestión que lo caracteriza.

Sin olvidarme de mis amigas que incondicionalmente siempre estuvieron apoyándome.

En segundo lugar quiero agradecer a todos los profesores que a lo largo de la carrera me han ayudado, y sobre todo a aquellos que han hecho que jamás me arrepienta de haber elegido estudiar psicología, y que me fascine cada día más.

Y en especial a Olga Peralta, por aceptar ser mi tutora y ayudarme a la distancia.

En tercer lugar quiero agradecer la directora del colegio, a las maestras y a todos los alumnos de séptimo grado por colaborar y ayudarme con esta investigación.

INDICE

CAPÍTULO I

Introducción	6
---------------------------	---

CAPITULO II

2. Marco teórico

2.1. <i>Motivación</i>	9
2.1.2. Aspectos importantes de la acción motivada	10
2.1.3. La acción voluntaria, la agencialidad humana y la causalidad personal.....	11
2.1.4. Elementos y fases del proceso motivacional.....	12
2.1.5. La organización jerárquica de los motivos.....	13
2.1.6. Génesis y desarrollo del proceso motivacional humano	14
2.1.7. Motivación Intrínseca y Extrínseca.....	19
A. La motivación intrínseca o autorregulada.....	19
B. La motivación extrínseca.....	19
C. Distinción entre impulso, incentivo y refuerzo.....	20
D. Elementos implicados en la motivación intrínseca.....	21
2.1.8. Repaso de los elementos cognitivos en el proceso motivacional.....	23
A. Las metas.....	23
B. Los planes de acción.....	23
C. Las expectativas.....	23
D. Las explicaciones o atribuciones causales.....	24
2.1.9. El planteamiento de propósitos conscientes de metas.....	24
2.1.9.1. Metas conscientes y metas específicas.....	26
2.1.9.2. El efecto de la amplitud y de la dificultad de la meta.....	26
2.1.10. Motivación y Aprendizaje.....	27
2.1.10.1 Patrones motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	27
A. Motivación por el aprendizaje.....	28
B. Motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia.....	30

C. Motivación por el miedo al fracaso.....	31
2.1.11. Cultura, sociedad y motivación. Los principales motivos sociales.....	31
A. Motivación de logro.....	31
A.1. La teoría clásica de la motivación de logro.....	31
A.2. La socialización de la motivación de logro.....	32
B. Motivos de Afiliación.....	33
B.1. La afiliación una necesidad básica.....	33
B.2. ¿Que nos ocurre cuando nos movemos por la afiliación?.....	34
C. Los motivos de Poder.....	35
C.1. Características del motivo de poder.....	35
2.2. El rol del contexto en el <i>desarrollo cognitivo</i>	
2.2.1. La perspectiva sociocultural.....	36
2.2.2. De la construcción al contexto.....	36
2.2.3. El contexto.....	38
2.2.4. La perspectiva sociocultural.....	39
2.2.5. La mediación social.....	41
2.2.6. El estudio de la función tutorial.....	42
2.2.7. Implicancias educativas.....	43
2.3. Psicología <i>cognitiva</i> y <i>autoconcepto</i>	
2.3.1. Teoría cognitiva.....	44
2.3.2. Pensamientos automáticos.....	45
2.3.3. Distorsiones cognitivas.....	46
2.3.4. Autoconcepto.....	46
A. Formación del autoconcepto.....	48
B. Autoestima: la parte evaluativa del autoconcepto.....	49
C. Autoconcepto y Adolescencia.....	51
D. Influencia de la escuela en el autoconcepto.....	51
E. Resumiendo.....	53

CAPITULO III

3. Estado actual de los conocimientos sobre el tema	54
--	----

CAPITULO IV.

4. Esquema de la investigación

4.1. Área de estudio.....	62
4.2. Tipo de investigación.....	63
4.3. Población y Muestra.....	63
4.4. Métodos y técnicas utilizadas.....	64
4.4.1 Instrumentos.....	64
4.5 Procedimientos.....	65

CAPITULO V

5. Resultados. Interpretación y análisis de los datos	67
--	----

5.1. Análisis descriptivo gráfico de las variables.....	69
5.2. Análisis de las asociaciones.....	73
5.3. Observaciones.....	80
5.4. Conclusiones.....	81

CAPITULO VI

6. Bibliografía	87
------------------------------	----

CAPITULO VII

7. Anexos y Apéndice

7. 1. Anexo 1: Cuestionario AM-1.....	95
7.2. Anexo 2: Cuestionario MAPE-1.....	98

CAPITULO I

1. Introducción:

Este trabajo intenta mostrar la importancia de la motivación en el aprendizaje, y la relación que existe entre ésta y los autoconceptos de los alumnos.

Uno de los factores principales que condiciona el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta. Es lo que hace que el individuo actúe, se comporte de determinada manera, es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. El alumno está motivado cuando tiene la voluntad de hacer algo, además de ser capaz de preservar el esfuerzo que ese algo requiera durante un tiempo necesario para conseguir las metas propuestas.

Todo acto que posea motivación está dirigido a una meta, el establecimiento de la misma dependerá de la significación que tengan las diferentes actividades.

Las actividades académicas tienen siempre más de un significado para los niños, ya que contribuyen a metas diferentes, y no todas las metas tienen la misma importancia para cada alumno. Varían en relación a la personalidad, intereses, expectativas, contextos sociales, formas de vida, valores, experiencias pasadas, etc.

El significado que deberían tener las actividades académicas, y la adquisición de aprendizaje, deberían estar relacionadas con la posibilidad de incrementar capacidades, haciéndose más capaces, más competentes y habilidosos en determinadas cuestiones, y disfrutando de esta posibilidad y del uso de las mismas, es decir, atribuyendo significados positivos a la posibilidad de aprender.

Lograr que los alumnos lleguen a formar una significación positiva de la situación de aprendizaje dependerá de muchos factores, que van desde considerar todo lo que está en relación al niño, su contexto, su familia, su situación personal, etc. Igualmente considerar los profesores, la motivación de los mismos por enseñar, técnicas que utilizan para que los niños aprendan, para motivarlos, qué posibilidades brinda la institución académica donde concurren, etc.

Son muchos los factores que intervienen a la hora de pensar el aprendizaje, pero nos vamos a centrar en la relación que existe entre la motivación hacia el aprendizaje y los autoconceptos de los niños, entendiendo por autoconcepto:

“la suma total de atributos, habilidades, actitudes y valores que el individuo cree que define quien es”¹

Esta creencia que el individuo tiene sobre sí mismo condiciona todas las actividades que el mismo realiza, entre ellas las del aprendizaje. Y a la vez condiciona la motivación, ya que si un niño tiene un autoconcepto negativo, y cree que no es capaz de realizar determinadas actividades, no estará motivado para realizarlas.

Esta investigación apunta a encontrar esta relación, y a partir de este hallazgo, realizar algún tipo de aporte para trabajar estas cuestiones con los niños, y lograr aumentar su motivación, mejorar su autoconcepto, y por ende lograr un mejor rendimiento académico.

Es por estas razones que me parece de gran interés y relevancia responder a la siguiente problemática:

¿Qué relación existe entre la motivación hacia el aprendizaje y los autoconceptos de los estudiantes de séptimo grado?

Los Objetivos de esta investigación son los siguientes:

Generales

- Estudiar y analizar la relación que existe entre la motivación hacia el aprendizaje y los autoconceptos

Específicos

- Identificar patrones motivacionales relacionados con el aprendizaje
- Examinar los autoconceptos que influyen en la motivación

¹ Berk Laura E. *Desarrollo del niño y del adolescente*. 4ª edición. Barcelona. Prentice hall iberia, 1999

La hipótesis planteada para este trabajo es la siguiente:

Los niños y niñas con un autoconcepto negativo, están menos motivados que los niños y niñas con un autoconcepto positivo.

CAPITULO II

2. Marco teórico

2.1. Motivación²

Para comenzar vamos a recurrir a la Real Academia Española, en la tercera acepción del término motivación:

“Motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutar con interés y diligencia”.

Debemos agregar dos aspectos a esta definición:

Primero hace referencia a la necesidad de enfatizar que la motivación es un proceso psicológico, que determina la planificación y acción del sujeto.

La segunda es que solo se puede aplicar con propiedad el concepto de motivación cuando nos referimos al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, él se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado.

Hablamos de un proceso psicológico, de algo dinámico, más que de un estado fijo. Como todo proceso lo conforman una serie de estados o fases, que están en continuo flujo, en crecimiento o en declive. Se incluyen en este proceso motivacional todos aquellos factores cognitivos y afectivos, que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de acción que persigue alcanzar un fin determinado.

Por otra parte, podemos considerar que ese dinamismo motivacional dentro del sujeto está regulado y graduado por tres dimensiones o coordenadas:

- **Aproximación- evitación:** el propósito, la meta es algo más o menos querido o más o menos evitado. No solo nuestros deseos apetecibles, sino también aquello que queremos evitar. Por ejemplo, el miedo al fracaso y la búsqueda del éxito son dos polos de un continuo de motivación hacia el logro.
- **Autorregulación (intrínseca)- regulada externamente (extrínseca):** una acción puede surgir de intereses o necesidades personales de cada individuo o puede estar más o menos graduada por los dictados de la situación en la que nos

² Huertas, J. A. *Motivación querer aprender*. Buenos Aires: Aique Grupo editor, 2006. P. 47

encontramos. Una materia se puede estudiar porque nos conecta con otros intereses muy personales o porque se asume que es un requisito impuesto para obtener otras cosas que queremos.

- **Profundo (implícito)- superficial (auto-atribuido):** según se trate de un proceso muy amplio, de una tendencia general básica, muchas veces no consciente o se trate de un planteamiento consciente de intereses concretos.

Estas dimensiones son meros criterios para ordenar el proceso motivacional dentro de cada persona, su función es simplemente clarificar y organizar el complejo campo de la motivación.

Por otra parte no hay proceso humano que se pueda entender fuera del marco social en el que se da, que es el que lo origina y conforma.

2.1.2. Aspectos importantes de la acción motivada³

Los principales rasgos distintivos de estos fenómenos motivacionales son:

- **Su carácter activo y voluntario:** la acción motivada impulsa, energiza y no está regulada al completo por una imposición externa.
- **Su persistencia en el tiempo:** es algo que fluye, pero que permanece de alguna manera en el sujeto, eso sí, adaptándose cada circunstancia.
- **Su vinculación con necesidades adaptativas.** En último extremo su respuesta en marcha persigue la consecución de un estado de mayor adaptación y equilibrio.
- **La participación de componentes afectivos-emocionales.** En línea con lo que acabamos de decir en el aspecto anterior, la activación motivacional suele estar cargada emocionalmente; su objetivo es algo más o menos querido o temido.
- Finalmente, una acción es **acción motivada cuando se dirige a una meta**, cuando se realiza para elegir, dirigir y persistir en la consecución de un objetivo, finalidad o propósito.

³ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 50

2.1.3. La acción voluntaria, la agencialidad humana y la causalidad personal⁴

Cuando hablamos de acción motivada nos estamos refiriendo a algo que surge de una cierta decisión interna. No se descarta la influencia de otros determinantes no motivacionales a la hora de explicar la acción humana, allí tienen su lugar las imposiciones y las habilidades.

La experiencia más básica del ser humano es la de ser agente causal de sus acciones, la de luchar por no verse arrastrado por fuerzas externas a sí mismo. Se podría decir que si hemos considerado la motivación como el motor y la energía psíquica del individuo, la agencialidad humana es lo que da el octanaje, cuanto mayor sea, más moverá al individuo, más satisfecho estará.

Autores como Bandura, Seligman, White o Rotter, por ejemplo lo adjetivaron de maneras diversas pero siempre con un contenido común, la tendencia humana a preferir ser agente de sus actos. Esta idea cristalizó en el campo concreto de la motivación con el trabajo de DeCharms (1968)⁵. La principal variación que introduce este autor con su concepto de causalidad personal es el énfasis que marca en la experiencia personal real de sentirse uno mismo agente de acción que, según él, es algo más que simplemente creerse que tiene el control sobre esa acción. No obstante, podemos entender la causalidad personal como un principio general básico para estudiar la motivación. No es un motivo específico, significa que cada uno prefiere escoger sus medios para obtener un objetivo, fin o meta. Es por lo tanto un adjetivo que sirve para calificar cualquier experiencia humana.

Tradicionalmente Decharms considera que los diferentes grados posibles de causalidad personal se pueden organizar en un continuo con dos polos extremos:

El origen: en donde se encontrarían las acciones más genuinamente autodeterminadas, libres de ser percibidas como impuestas. Se supone que cuando uno realiza un comportamiento guiado por causas internas y bajo control personal esa actividad tendrá en principio una carga afectiva satisfactoria, se es más optimista, confiado, se acepta mejor el riesgo, etc.

⁴ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 51

⁵ Decharms, R. Personal causation: The Internal Affective Determinants of Behavior. Nueva Cork, 1968 citado por Huertas, J. A. Motivación querer aprender. Bs. As. 2006.

El peón: en el extremo contrario estarían las acciones que se consideran sujetas a merced de fuerzas externas, aquellas que el sujeto se siente forzado a realizar. En la medida en que pensemos que lo que hacemos está determinado y controlado por causas ajenas a nosotros, esas acciones comportan afectos negativos, se está a la defensiva, indeciso, se evita el riesgo, se está en definitiva, desmotivado (DeCharms, 1976).

Si nos referimos a algo tan básico, estamos obligados en último extremo a establecer que ese sentimiento de autodeterminación es fundamental para la vida psíquica. Hay planteamientos que van en esta línea y en algunos casos, llegan incluso a considerar una necesidad psicológica que cumple la misión fundamental de impulsar al ser humano a dominar su entorno de manera que cuando se alcanza la sensación de control, ésta viene acompañada por emociones positivas relacionadas con el interés y el placer.

En diversos estudios, principalmente desde el campo de la clínica psicológica, se ha defendido que uno de los factores que facilitan el ajuste y la estabilidad mental es el que se ha llamado ilusión o creencia de control, que se define en términos parecidos a como acabamos de delimitar el concepto de causalidad personal o autodeterminación, esto es, tener la sensación de que se controla y se determina una acción. El último extremo, lo que se defiende es la ilusión de control no es un sesgo de pensamiento más, no es un error de apreciación, es una tendencia muy básica y de carácter adaptativo que permite al sujeto ejecutar de forma satisfactoria la mayoría de las acciones humanas.

Se ha visto que las ilusiones humanas positivas de control promueven un estado de ánimo más positivo, que favorece las relaciones sociales, o el trabajo creativo, eficaz y productivo. La creencia en ciertas capacidades de control y de agencialidad amortigua la experiencia de estrés y sus efectos.

Cuando uno cree que puede controlar algo de la situación estresante se desenvuelve mejor. Por el contrario, la pérdida de control inclina la balanza a favor del desajuste, la desorganización y parece que hasta predispone a la enfermedad.

2.1.4. Elementos y fases del proceso motivacional⁶

La motivación humana debe entenderse como un proceso de activación y orientación de la acción.

⁶ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 54

La motivación tiene sentido y se debe comprender y explicar teniendo como referencia constante la situación concreta con que se produce. La interpretación de la situación, de los escenarios que vivimos.

En cada situación la persona recibe ciertas señales de activación, ciertos indicadores, destaca unos estímulos sobre otros, percibe algunas demandas, conoce los incentivos que puede conseguir, etc. Todos estos elementos implícitos en una situación tiene una participación determinante en el proceso motivacional del sujeto.

Hablamos siempre de una situación interpretada por el sujeto más que de un conocimiento y de una recepción inmediata de la situación. Cada persona interpreta, percibe cada contexto no solo de las características de ese entorno, sino también del conocimiento, creencias y estilos del sujeto que interpreta conforme los ha aprehendido de su mundo social.

En definitiva, que el entorno no se reconoce sino que se construye interpretándolo, y no lo sabemos hacer de otro modo.

2.1.5. La organización jerárquica de los motivos⁷

Una de las dimensiones que ordenaría la motivación humana lo haría por criterios de generalidad o profundidad, desde los motivos más básicos a los más superficiales. De esta manera se podría establecer una cierta jerarquía de patrones motivacionales.

Por otra parte consideramos dentro de una estructura jerárquica es útil en la medida que permite la inclusión de motivos dispares en una única red de motivos interrelacionados.

Esta diferencia metodológica, sirvió para que algunos autores principales en esto de la motivación humana creyesen ver la expresión de un nivel profundo, implícito, y otro más superficial en los distintos motivos humanos.

Los *esquemas motivacionales profundos*: muy establecidos e internalizados en el sujeto, predisponen hacia metas e interpretaciones muy generales y básicas. Unos los han llamado motivos directrices otros motivos implícitos y otros solamente motivos sociales. De cualquier manera serían en el caso de los motivos que adjetivan y

⁷ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 58

caracterizan nuestras intenciones en las actividades básicas, en la estructura social y cultural del ser humano, al trabajar, al amar, al relacionarse con otros, etc.

Estos patrones motivacionales pueden tener un funcionamiento poco consciente, es decir poco premeditado o automático. Las metas de alto nivel terminan formando parte de la identidad de cada persona, son maneras de entenderse a si misma, en su moral y en su consideración general.

Puede que estos patrones básicos surjan de predisposiciones o tendencias propias de la especie que posteriormente el niño cambia en el proceso de socialización. Otro origen es lo cultural y es el resultado de la internalización de las funciones y valores dominantes en el mundo social que rodea a la persona.

En un *nivel más superficial* se encuentra una serie de esquemas de acción que se refieren a metas más concretas, más determinadas por situaciones estándar.

Suele proceder de un planteamiento más consciente de todo el proceso motivacional. Activa un proceso que implica el uso consciente de motivos, metas, expectativas, atribuciones, etc., se nota el control consciente de la acción, la forma de planificar la actuación hacia una meta.

Los motivos más superficiales están más afectados por el resultado de los análisis cognitivos que se hagan de las acciones anteriores, como son las atribuciones y expectativas.

Estos patrones se organizan y están dirigidos por los motivos definidos desde el nivel más profundo, en la mayoría de los casos los motivos superficiales se activan por demandas de situaciones sociales.

2.1.6. Génesis y desarrollo del proceso motivacional humano⁸

Partimos de la idea de que el niño nace predispuesto a preferir o evitar ciertos incentivos emocionales activadores. Como el término “incentivo” se refiere necesariamente a un estímulo o a una situación concreta a veces amplia, cuando no se trata de características o adjetivos de situaciones, preferimos usar el término de “protomotivos” que tiene

⁸ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 74

connotaciones de origen, de predispuesto, de principio de algo en desarrollo, de moldeable, etc.

Si estamos hablando de predisposiciones de la especie, éstas tienen que ser provocadas por situaciones concretas, deben significar una determinada activación relacionada con una emoción primaria concreta y tienen que posibilitar un rango específico de primera respuesta. Tenemos por lo tanto que identificar los estímulos que desencadenan, las emociones o activación que producen y los actos consumatorios posibles que las sacian.

Acabamos de comentar, que lo que origina, activa y produce estas primeras tendencias motivacionales son las emociones primarias, porque estas son los primeros gustos y disgustos, lo que termina conformando los primeras metas de los bebés.

-Los Primeros Gustos y placeres: aquellas características sensitivas de las cosas que rodean al bebé y que éste prefiere son las que sin duda influirán en la construcción de sus propios deseos, que son sus primeras metas y objetivos. Estas características no son en si protomotivos pero estarán en la base de los mismos.

-Los Primeros disgustos: el dolor. En este valle de lágrimas el bebé pronto experimenta la incomodidad, el susto, el miedo incluso el dolor. En la década del '50 algunos autores llegaron a sostener que el dolor, como incentivo negativo, constituía el primer origen de la motivación humana. Ante la necesidad de tener que evitar el dolor, el niño aprendía a buscar situaciones que lo redujesen o que no lo incluyesen. Estas orientaciones formaban la base de sus motivaciones posteriores. Sea como fuere esta claro que el displacer también cumple la función de ayudarnos a delimitar metas y querencias.

Richard Solomon (1980)⁹ empezó a caracterizar su teoría del proceso oponente, y que explica el juego de contrarios: cómo lo dañoso gusta. Cuando tenemos alguna experiencia con ciertas situaciones dolorosas y en ese contacto hemos aprendido como controlarlas o sabemos que nunca van a llegar a mayores, podemos acabar buscando dichas situaciones para procurarnos placer y satisfacción. La generalización más directa de esta teoría más tarde afirma que cualquier experiencia importante de carácter positivo o negativo puede producir la respuesta opuesta automáticamente, cuando el sujeto se ha habituado, de manera que estas sensaciones contrarias pueden llegar a eclipsar la

⁹ Solomon, R. L. The opponent-process theory of acquired motivation: the costs of pleasure and the benefits of pain, 1980 citado por Huertas, J. A. Motivación querer aprender. Bs. As. 2006.

reacción emocional original. Así una situación dolorosa pasaría a provocar cierto placer y viceversa.

- *Protomotivos sociales o intersubjetivos*: el ser humano no puede vivir aislado sin sociedad. Poco después de nacer sabemos que el niño prefiere estímulos relacionados con el aspecto humano. Parece que para el bebé los objetos que se mueven por sí solos tiene algo especial, algún tipo agencialidad que atrae. A partir de esta circunstancia distintiva, parece que el niño, desde muy pequeño, está predispuesto a reconocer y explorar las creencias y los deseos de sus congéneres. Por otra parte, o quizá en relación con esta predisposición a atribuir estados mentales, hay datos empíricos que señalan que el ser humano cuenta con algún sistema precursor para entrar en tratos con el lenguaje. El niño cuenta con determinadas habilidades protolingüísticas como pedir, etiquetar, etc.

Todas estas predisposiciones y probablemente otras más, consiguen que el ser humano sea desde el principio sensible a los requisitos que plantea la vida en grupo.

Pero lo más importante es que esta necesidad de sociedad viene acompañada de una predisposición a conocer y a usar el principal instrumento de mediación simbólica: el lenguaje.

La mayoría de los autores defienden que el ser humano viene programado para el lenguaje, el niño está determinado a usar una forma concreta de discurso: la narración. Esta afirmación no sólo parece que tiene apoyo empírico, sino que además es viable desde un punto de vista teórico, lo cual curiosamente la hace importante. Este impulso narrativo proporciona al niño un equipamiento temprano para dominar el vehículo principal para interactuar y para construirse socialmente.

-*Protomotivos de curiosidad y de variedad*: el gusto por la exploración.

Los bebés están continuamente examinando su entorno. No es exagerado afirmar que necesitan ver cosas distintas. De hecho los padres saben que cuando sostienen al niño, este se tranquiliza mirando. Indudablemente en principio se buscan estímulos distintos para perfeccionar nuestro sentido más potente, la visión, pero como dicen los teóricos de la evolución, no hay mejor patrón evolutivo que el que posibilita varias funciones a la vez, en este caso ver y conocer.

Desde el principio de la psicología de la motivación se ha venido destacando que la curiosidad, y la conducta exploratoria que genera, es una de las necesidades del ser humano.

Hoy día se entiende que la curiosidad es un prerequisite básico de la exploración, del movimiento para saber qué pasa, del interés por saber. El ser humano necesita, para su adaptación al medio social que le es propio, una tendencia natural que le empuje a adquirir conocimiento.

La curiosidad está íntimamente relacionada con la variedad. Nuestra curiosidad se sacia en seguida, a no ser que permanezca activa por causa de variedad.

La visión, los demás sentidos y la adaptación al medio social necesitan para su desarrollo de la curiosidad, y esta se provoca ante un determinado nivel de variedad estimular, que desencadena una emoción mezcla de interés y de sorpresa, y que lleva consigo un correlato activador hacia la exploración y el conocimiento del entorno.

Para que una situación genere curiosidad ésta tiene que ser imprevisible y novedosa, pero nunca en grado máximo, porque entonces provocaría miedo. La cualidad necesaria para que ocurra una conducta exploratoria es la moderación.

-El prototipo de impacto: el deseo de causar efecto en el entorno: la producción de efectos sobre el otro es un incentivo que guía y dirige la conducta de mamíferos y niños. Este protomotivo se produce antes que las personas que rodean al niño desarrollen actuaciones para inhibirlos o canalizarlos. Suele ir asociados a pautas emocionales relacionadas con la excitación, y a veces con la ira. La activación que provoca está relacionada con sentimientos de fuerza, incluso con sentirse el origen de ciertos efectos.

Una cierta predisposición a causar efectos en el entorno estaría en la base de la activación positiva que produce sentirse origen de las acciones que realiza.

-Los prototipos que surgen del contacto: desde hace tiempo se ha destacado el hecho de que los bebés obtienen placer de las sensaciones táctiles rítmicas que le proporcionan otras personas. Todos conocemos que al niño le gusta que lo toquen. Del contacto personal se derivan emociones de alegría o placer y es fácil deducir que de aquí se desarrolle un patrón motivacional que lleve a buscar este contacto físico.

Entonces el contacto crea en un primer momento de la vida, un patrón de activación que tiene que ver con la búsqueda del bienestar que genera el amparo físico de los otros.

-Protomotivos que guían o limitan la cognición, la coherencia y la consistencia: una de las consecuencias de la adopción del punto de vista evolucionista por las ciencias que estudian los seres vivos es la de considerar que la aspiración final del organismo está en adaptarse lo mejor posible al entorno. En este sentido, es adaptativo ser capaz de vivir en un entorno razonablemente estable y coherente, de forma que los organismos buscan la consistencia en sus relaciones ambientales y, en este sentido, tienden a evitar el costo del conflicto.

En definitiva las personas muestran una tendencia general a mantener en lo posible cierta coherencia y consistencia en su actividad. Cuando esto no ocurre, cuando el entorno que por definición es siempre cambiante, rompe el equilibrio y la consistencia, nos activamos para recuperar ese equilibrio de alguna de estas tres maneras:

- cambiar nuestra conducta
- cambiar el entorno
- cambiar nuestras creencias o añadiendo nuevos elementos cognitivos, el fenómeno ya conocido de la disonancia cognitiva.

Primeramente se estipula un origen, un principio en el desarrollo del componente afectivo-motivacional del ser humano, compatible con una teoría genética robusta y completa. En segundo lugar, en este origen se encuentra claramente la relación genética entre emociones y pautas motivacionales, a determinadas metas externas les siguen emociones concretas, como acabamos de ver.

Como ya hemos dicho, a partir de este principio el sujeto se ve inmerso en su actividad dentro de su ambiente social, y es aquí donde co-construirá e internalizará sus esquemas motivacionales.

En definitiva, a lo largo del desarrollo social el niño construirá sus esquemas afectivos-motivacionales a partir de ciertas predisposiciones, pero en su internalización social puede variar o modificar lo prefijado.

2.1.7. Motivación Intrínseca y Extrínseca

A. La motivación intrínseca o autorregulada.¹⁰

Una acción está intrínsecamente motivada cuando lo que interesa es la propia actividad, que es un fin en sí misma, no un medio para otras metas. El interés se centra entonces en lo novedoso o revelador de la tarea. Son actividades que se llevan a cabo en ausencia de contingencia externa aparente, sin ninguna recompensa que la regule claramente.

Nosotros pensamos más bien que se trata de un polo, el más interno o implícito de un continuo que constituye una de las posibles dimensiones que ordenan los procesos motivacionales humanos.

En cualquier caso, cuando una acción se encuentra regulada intrínsecamente, ésta se fundamenta principalmente en tres sentimientos y características (Deci y Ryan, 1991)¹¹:

- De *autodeterminación*: que resumidamente supone sentirse origen de lo que me gusta. Tener la sensación de que el control de las acciones depende de uno mismo.
- De *competencia*, sentirse capaz de realizar una actividad, creerse con las habilidades necesarias, lo básico para buscar superar retos asumibles.
- Viene acompañado de sentimientos agradables y placenteros relacionados con la *satisfacción de hacer algo propio y familiar*. Quién no se encuentra a gusto y cómodo cuando hace lo que quiere.

B. La motivación extrínseca¹²

No hay duda de que la mayoría de nuestras acciones las realizamos en virtud de rutinas que hemos aprendido a lo largo de nuestra vida y es cierto que en ese aprendizaje han ocupado un lugar regulador esencial ciertas características de los estímulos ambientales que estaban presentes en cada situación.

¹⁰ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 99

¹¹ Deci, E. L. y Ryan R. M. A motivational Approach to self: integration in personality. Lincoln 1991. citado por Huertas, J. A. Motivación querer aprender. Bs. As. 2006.

¹² Huertas, J. A. Op. Cit., p. 101

Todas las funciones psicológicas y todas sus habilidades proceden de un complicado proceso de aprendizaje y el papel que cumple en él los aspectos que son regulados externamente nunca son desdeñados. Cuando la finalidad de la acción, la meta, el propósito tiene que ver con una contingencia externa, con una promesa de un beneficio tangible y exterior, se suele hablar de motivación extrínseca.

C. Distinción entre impulso, incentivo y refuerzo¹³

Propiamente hablando, los dos últimos términos tienen que ver con la regulación externa de la conducta. Tan sólo incluimos aquí el término impulso porque se encuentra incluido dentro de los mismos modelos conductuales que han estudiado motivación.

Dentro del concepto *impulso* se entienden todos los distintos agentes internos permanentes responsables de la fuerza u orientación de acción. Tiene siempre una base orgánica que se pone en marcha en el momento que aparece un déficit en el organismo. Tradicionalmente, se ha considerado que la sed, el hambre y el sexo son los principales estados del organismo que llevan a activar impulsivamente.

No obstante, por lo general en el marco de la psicología conductual, que es donde tiene sentido el uso de ese término, se afirma que un impulso nunca determinará de forma invariable un comportamiento, este estará en función de otros factores, entre ellos los refuerzos e incentivos.

El *concepto de refuerzo*, estrictamente se entiende por refuerzo cualquier aspecto del entorno que se presente al sujeto durante o después de una secuencia de acciones y que modifica la probabilidad de aparición posterior, en el mismo sujeto, de esa secuencia de acciones. Se llama recompensa si ese objeto o contingencia consigue aumentar la probabilidad de que ocurra una acción y se habla de castigo si la disminuye.

El *incentivo* hace referencia a cualquier objeto o contingencia exterior a la que se le atribuye un determinado valor y que, en esa medida, da energía a una conducta que se inicia. Se trata del valor atribuido a un determinado objeto que influye en la orientación de la acción, la comida que nos gusta, nuestro tipo de mujer o de hombre preferido, etc. Son objetos con un alto valor incentivador. Ese valor no es algo objetivo, que sea propio sólo del objeto en sí, depende de muchas otras características personales de

¹³ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 102

interpretación y de percepción mediante las cuales cada persona atribuye al valor de ese objeto una determinada magnitud y calidad. En esta misma línea, el valor de objeto depende de la facilidad de su obtención, curiosamente algo tiene menos valor si su consecución es muy fácil.

Concluyendo, los términos de incentivo y de refuerzo son conceptos semánticamente cercanos, se distinguen por el momento del aprendizaje. Los refuerzos se administran durante la conducta o después de ella y los incentivos son indicaciones de valor previas a la acción y que la instiga. En definitiva, lo propiamente motivacional es el concepto de incentivo.

D. Elementos implicados en la motivación intrínseca¹⁴

Distintos aspectos que están implicados bajo el concepto de motivación intrínseca.

La autodeterminación o la autonomía. Vamos a considerar cualquiera de estos dos conceptos como sinónimos de causalidad personal. La autodeterminación es la sensación personal de que uno es responsable de sus acciones, que las inicia y controla. Se considera a la autonomía o autodeterminación como un componente fundamental en la motivación intrínseca, el organizador fundamental que determina la fuerza, energía y vigor de una acción humana.

El concepto de agencialidad o autodeterminación implica control sobre la acción pero también autonomía para elegir y determinar las circunstancias y el contenido de la acción.

Sentimientos de competencia. La idea que tengamos de nuestra propia habilidad, la percepción que nos hacemos de nuestra competencia es un componente motivacional de primer orden. Está claro que la percepción de competencia aumenta la motivación intrínseca y que, al contrario, la percepción de incompetencia la reduce.

Nos estamos refiriendo a la sensación de tener percepciones de competencia más que a la competencia. Tan importante como valer es creerse válido, siempre y cuando los demás no nos digan lo contrario.

¹⁴ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 106

Se ha visto empíricamente que la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta.

Nuestra percepción de competencia determina las expectativas y atribuciones que hagamos de nuestros resultados. Por ejemplo, se sabe que existe una relación positiva entre creerse competente y el logro académico, los que se creen más capaces se consideran mejores alumnos y esto les lleva a acabar rindiendo mejor en las tareas escolares.

Lógicamente del recuerdo e interpretación que hagamos de nuestros actos y resultados de experiencias pasadas depende nuestra sensación de competencia.

Pero también se ha visto que la sensación de competencia puede estar determinada por la información o valoración que sobre nuestras acciones nos aportan los demás. De ahí el papel informativo fundamental de las notas académicas. También parece que las reacciones positivas o de apoyo de los demás facilitan un concepto positivo de la propia habilidad, siempre y cuando estos apoyos sean realistas y merecidos, que se reciban por la consecución de tareas de cierto grado de dificultad.

El reto óptimo de una actividad. El grado de dificultad de la tarea, esta sensación de reto óptimo ocurre cuando se da un equilibrio entre las habilidades o competencias de la persona y el nivel de dificultad de la tarea. Si la dificultad excede las habilidades, la persona experimenta ansiedad y preocupación, si es excesivamente sencilla en relación a las destrezas, se produce aburrimiento.

Curiosidad. El hombre como todos los mamíferos viene al mundo predispuesto a aprender, a mostrar curiosidad, a explorar cada entorno que encuentra. La clave que determina que apareciese tal curiosidad era la moderación en la variedad y en lo imprevisto. Las situaciones que generan cierta incertidumbre suelen disparar curiosidad. Por lo general, el enfrentarse a un objeto o situación excesivamente novedoso suele generar miedo o ansiedad, que se considera la reacción antagónica a la curiosidad. En definitiva, que el interés personal que mostremos hacia una actividad también depende de ciertas características de ésta o de cómo se nos presente.

2.1.8. Elementos cognitivos en el proceso motivacional

A. Las metas¹⁵

Hemos señalado que las metas son el desencadenante de la conducta motivada, forma parte del núcleo imprescindible para considerar una acción motivada o no. En último extremo, el motivo es la anticipación de una meta, de un objetivo. Sin deseo, sin objeto de deseos, no hay motivación. Indudablemente, el proceso por el cual delimitamos una meta es un proceso más complejo de lo que parece, en esta conformación intervienen tanto procesos afectivos como cognitivos.

Las metas como todo elemento del guión motivacional, se conforman cuando se usan. De este modo es frecuente que para formarnos un propósito, una meta, recurramos a determinadas informaciones adicionales sobre lo que típicamente se entiende como un objetivo normativo, un estándar social, una norma.

B. Los planes de acción¹⁶

Se considera que las metas son los propósitos u objetivos que se desean alcanzar, los planes son los modos que preparamos para lograrlos. Dicho a manera cognitiva, son las representaciones sobre las acciones que permiten reducir la distancia entre el estado actual del sujeto y el estado ideal que desea conseguir.

C. Las expectativas¹⁷

Además de las metas y los planes, las personas tienen una serie de creencias relacionadas con la consecución o no de la meta que se han propuesto. Estas creencias reciben el nombre de expectativas. Tradicionalmente, la expectativa ha sido definida como la probabilidad de éxito en una tarea o la probabilidad de alcanzar la meta propuesta

Como indica Bandura (1977, 1986)¹⁸ las expectativas de los sujetos de realizar con éxito una tarea influyen en la motivación por dicha tarea. Este autor inició una

¹⁵ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 118

¹⁶ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 119

¹⁷ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 120

distinción ente dos tipos de expectativas. Por un lado las *expectativas de eficacia*, como la creencia o convicción del sujeto de que puede realizar con éxito la conducta requerida para alcanzar una meta. Por el otro *expectativas de resultado* como la creencia del sujeto de que una conducta concreta le conducirá a unos resultados o a unas consecuencias determinadas. Es decir en el primer caso, el sujeto cree que reúne las condiciones para poder llevar a buen término la tarea en cuestión, y en el segundo, centra sus expectativas en los resultados o consecuencias que puede obtener después.

D. Las explicaciones o atribuciones causales¹⁹

Una vez terminada la actuación, cuando de ésta se consigue algún tipo de evaluación, dicen algunos psicólogos que automáticamente solemos buscar explicaciones sobre las causas de los resultados conseguidos. Ese proceso y las respuestas a estas preguntas se denominan atribuciones causales. Esta tendencia atribucional es más patente si el resultado conseguido es inesperado, si nos sorprende la evaluación que nos hacen o que hacemos del algo que creíamos que iba a salir de otra manera, automáticamente nos preguntamos a que se debe o porque se ha obtenido tal resultado.

Todas las posibles atribuciones se pueden ordenar en unas pocas dimensiones en virtud de *su significado personal* o no, según *su grado de estabilidad* y de *control*. Desde este punto de vista, se dice que el tipo de atribución que hagamos después de una tarea va a ser el factor principal que explique nuestra dedicación y rendimiento posterior en tareas similares.

2.1.9. El planteamiento de propósitos conscientes de metas²⁰

Desde una visión global del proceso motivacional, de las metas que formule el sujeto, dependerán los planes, las expectativas y las atribuciones causales que se den. Una persona que tiene una meta, elige un plan para alcanzarla, tiene expectativas de eficacia y de resultado sobre ella, y después de la acción concreta para conseguir la meta,

¹⁸ Bandura, A. Social Learnig Theory. Englewood Clifs 1977 citado por Huertas, J. A. Motivación querer aprender 2006.

¹⁹ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 121

²⁰ Huertas, J. A. Op. Cit., P. 122

realizara atribuciones de sus resultados. Más específicamente, las metas influyen en la conducta del sujeto a partir de cuatro mecanismos básicos:

- dirigiendo la atención
- movilizand o el esfuerzo para la tarea
- motivando la persistencia en la tarea
- facilitando la estrategia a desarrollar

Distintos tipos de metas según su naturaleza o contenido:

- metas ocupacionales
- metas educacionales
- metas familiares
- metas de viajes y aventuras
- metas de bienestar personal
- metas de comodidad física
- metas de poder y salud
- metas de ayuda social
- metas de amistad
- metas religiosas
- etc.

2.1.9.1. Metas conscientes y metas específicas²¹

²¹ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 123

En principio el establecimiento de metas conscientes implica una mejora significativa en la calidad de la acción. El gasto que significa conseguir unas metas claras supone a la larga unos beneficios mayores. Una persona que sabe bien cuál es su meta, persistirá con más probabilidad en la conducta que le dirige a la meta y encontrará más fácilmente la estrategia a desarrollar para alcanzar la meta que una persona que no ha definido bien sus propósitos.

Pero para que estas ventajas sean tan claras parece conveniente que esas metas se caractericen por ser:

- en primer lugar específicas, que el sujeto se entretenga en concretar qué es lo que quiere
- en segundo lugar, que se busquen metas con un cierto grado de dificultad para que provoquen cierto desafío y reto.

El sujeto que tenga metas específicas, más claras, tendrá mejor rendimiento.

2.1.9.2. El efecto de la amplitud y de la dificultad de la meta²²

Es necesario que tengamos en cuenta lo beneficioso o no que puede ser plantearse metas a corto o largo plazo. Cuando hacemos algo por y con gusto, solemos plantearnos metas muy generales. La experiencia de vida de cada uno nos dice que cuando estamos realizando una actividad por interés intrínseco de la misma, cuando estamos disfrutando con lo que se está haciendo, no tenemos la sensación de guiar nuestra actuación hacia unas metas muy rígidas y concretas. En el caso de que necesitemos explicitar las metas referiremos propósitos muy generales y muy a largo plazo que nos permita desarrollar nuestra labor a nuestro propio ritmo.

No en todas las actividades en las que participamos las hacemos por el mero placer de hacerlas, en otras estamos sometidos a muchas obligaciones sociales, compromisos o trabajos, incluso en aquellas actividades que nos gustan. En esos casos está claro que las metas a corto plazo incrementan el rendimiento y favorecen el aumento de la motivación por esa tarea. En este sentido enseñar a plantearse de forma consciente

²² Huertas, J. A. Op. Cit., p. 124

metas próximas es de gran utilidad para ir adquiriendo interés por la tarea. De este modo se formulan metas más realistas, no se distancia mucho del estado actual del sujeto y sus posibilidades. Como su consecuencia es más inmediata necesitan estar más precisadas, y obliga a que se dirija mejor la atención, se movilicen más adecuadamente los recursos personales y las estrategias sean más eficaces.

En general, las metas que nos debemos plantear para actuar con más interés son aquellas que guardan una relación óptima entre nuestra sensación de competencia y el nivel de dificultad de su consecución. Las metas necesitan ser atractivas, que nos supongan un reto, que nos intriguen por su dificultad, siempre y cuando las percibamos como alcanzables, en caso contrario no hay manera.

2.1.10. Motivación y Aprendizaje

2.1.10.1. Patrones motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje²³

Patrones motivacionales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Orientación al aprendizaje u orientación al resultado, la teoría de Dweck y Elliot

En esta línea, Dweck y Elliot (1983)²⁴ han desarrollado un modelo que organiza las principales maneras de orientar hacia una meta educativa que ya es un clásico y que se ha convertido en un punto de referencia obligado tanto en psicología como en psicología educacional.

En dicho momento se ha descrito como los estudiantes pueden tener distintos tipos de metas y como dichas metas producen patrones motivacionales diferentes y, por tanto comportamientos y actuaciones durante su formación académica muy distintos. Nuestras autoras parten, para ello de la distinción intrínseco- extrínseco antes mencionadas y, así, organizan los distintos patrones en esta polaridad. Hablan de metas de aprendizaje (orientación intrínseca) y metas de ejecución (orientación extrínseca).

Las personas que tienen una orientación a metas de aprendizaje busca aprender, saber, sin embargo, las que tienen una orientación a metas de ejecución buscan juicios positivos o una determinada evaluación externa de su competencia. Los sujetos con orientación hacia metas diferentes interpretan una misma situación de forma muy

²³ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 125

²⁴ Dweck, C. y Elliot, D. S. Achievement motivación. Nueva York 1983 citado por Huertas J. A. Motivación querer aprender. Bs. As. 2006.

distinta, y lo que es más importante, acabarán actuando de manera diferente. Dweck y Elliot (1983) establece una serie de indicaciones que explican las diferencias en la motivación y los distintos comportamientos llevados a cabo por sujeto con orientaciones hacia estos dos grandes grupos de metas diferentes (metas de aprendizaje y metas de ejecución). Estos indicadores pueden originar tres patrones motivacionales, de forma que cada patrón específico mostrará un determinado tipo de meta, de manera de planificar y explicarse la actuación y una forma de concebir las capacidades intelectuales. Precisamente esto último, la concepción que los sujetos tengan sobre la inteligencia, es uno de los factores que más contribuyen según Dweck y Elliot, a que los sujetos desarrollen una u otra orientación motivacional.

Estos tres patrones son:

- Uno típico de la búsqueda de metas de aprendizaje
- La búsqueda de juicios positivos de competencia
- El miedo al fracaso

Los últimos dos propios de las metas de ejecución.

A. Motivación por el aprendizaje²⁵

Los *sujetos orientados hacia metas de aprendizaje* se plantean unas metas relacionadas con la búsqueda de conocimientos, con adquirir o perfeccionar ciertas habilidades. Claramente este patrón motivacional está decantado hacia el polo intrínseco de la motivación. Como se desprende de este carácter intrínseco, se orienta hacia metas personales y autónomas mediante las cuales puedan actuar a partir de elecciones propias, sin seguir imposiciones, de este modo, se prefieren las tareas que les posibilitan actuaciones que puedan controlar. Por último las metas que eligen están relacionadas con la naturaleza de la tarea, es decir, lo que interesa está relacionado con la propia actividad.

El *modo de acción típico* está centrado en el proceso de actuación que van desarrollando más que el resultado final, cómo pueden realizar una tarea y que cosas aprenderán al llevarlas a cabo. En este patrón, los errores que pueden surgir son vistos como algo

²⁵ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 127

natural (las personas suelen cometer errores), de los que se puede aprender (a partir de un análisis de los errores se puede mejorar en el futuro). La reacción ante el error, más que emocional es cognitiva, los errores son irremediables en el proceso que conduce al aprendizaje, son circunstancias que proporcionan información. De forma análoga, cuando se busca aprender todo lo posible es inevitable encontrarse con momentos de cierta incertidumbre, de duda ante una decisión por tomar. Pues bien, para los sujetos orientados hacia el aprendizaje, estos momentos de incertidumbre son concebidos como inevitables, como un reto que se ha de superar que resulta estimulante, no bloquean ni crean ansiedad.

Las tareas se escogen por su contenido, por lo novedoso o por lo que tengan de revelador, por lo que le sirva, en suma, para aumentar sus conocimientos sobre el tema. De esta manera, cuando lleva a cabo la tarea, recurren naturalmente a sus destrezas y dominios, sin ansiedad ni preocupación por el juicio de los demás. En este sentido, sus expectativas de éxito se centran y dependen del esfuerzo que esté dispuesto a poner en la tarea y de una buena planificación de la misma.

El criterio de referencia para la evaluación que estos sujetos poseen es de carácter personal, es decir, intentan aprender más o quieren mejorar su capacidad en relación con el inicio de la actividad. Como se centra en el aprendizaje, el criterio se caracteriza también por ser a largo plazo, buscan grandes objetivos que se modifican poco a poco. Por último el criterio o el juicio evaluador que suelen realizar de sus actividades es muy flexible, se adapta a cada cambio de la situación, cualquier mejora se considera un paso adelante.

Para finalizar, *la idea que tienen de sus habilidades* es poco estable y esencialista. Se piensa que la base de lo que sabemos hacer, de nuestra inteligencia, depende más del aprendizaje que de características congénitas o poco modificables. Cuando más aprendo, más cosas sé hacer y mejor soy. En definitiva, mis capacidades intelectuales son un repertorio de destrezas que cambian con mi experiencia.

B. Motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia²⁶

En cambio, *los sujetos orientados hacia metas de ejecución* en sus dos vertientes (búsqueda de juicios positivos o miedo al fracaso) buscan metas orientadas al resultado

²⁶ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 128

concreto y a sus beneficios tangibles. Les interesa demostrar que son capaces de realizar una tarea y que imagen de sí mismos obtendrán al ejecutarla. Su preocupación se focaliza en el valor instrumental que tiene la tarea concreta, por los beneficios que puede obtener. En estos casos, los logros y los fracasos tienen un componente de aceptación social importante, se regulan por la preocupación hispana, por el que dirán.

El *modo de actuación típico* se centra en la consecución de juicios positivos de competencia, más que en el proceso. Por este motivo, los errores son concebidos como fracasos o fallos en sus dos vertientes, tanto para obtener el resultado concreto buscado como para obtener una imagen positiva de sí mismo. Dado que buscan juicios o evaluaciones positivas de sí mismos, cualquier situación de incertidumbre, que a menudo aparece cuando se está realizando una tarea, es considerada como una amenaza. Ténganse en cuenta que la incertidumbre no permite asegurar un juicio o una evaluación de competencia, que es lo que persiguen estas personas.

Las tareas preferidas por estos sujetos son aquellas que les permitan proporcionar una respuesta rápida y correcta y, por lo tanto, que le conduzca a obtener una buena imagen de sí mismo. Cuando se enfrentan a una tarea buscan información de carácter adulador sobre su competencia. Más específicamente, buscan obtener juicios positivos de competencia y evitar juicios negativos.

Consecuentemente con lo dicho, las expectativas de éxito típicas se focalizan en el resultado tangible de la evaluación, en el juicio que pueden recibir sobre la habilidad o el conocimiento demostrado. El criterio de referencia de estos sujetos es de carácter normativo: se busca parecer más listo y se establece el criterio con respecto a una norma. Se trata, además de un criterio inmediato (o se consigue o no el juicio de competencia). Por último, es un criterio rígido en donde un fallo puede suponer no alcanzar el valor de competencia.

La idea común que tiene de sus habilidades, de su inteligencia, es justo la contraria de la que se deriva de las metas de aprendizaje. Las capacidades personales, las habilidades intelectuales, son estables y muy difíciles de modificar, algo que no se puede transformar en exceso. Lo peor de esta idea esencialista y fija de la inteligencia es que las capacidades de uno se demuestran en cada acción, que siempre se están poniendo a prueba, luego el fracaso revela una incapacidad y hay una sola forma de defenderse: atribuirlo a causas externas. En esta línea, el esfuerzo es considerado como un riesgo

que puede entrever un bajo nivel de inteligencia, si uno se esfuerza y no consigue un buen resultado, su nivel de inteligencia queda en entre dicho.

C. Motivación por el miedo al fracaso²⁷

La motivación por miedo al fracaso comparte las mismas metas que la búsqueda de juicios positivos, pero tiene unas consecuencias más nefastas, al ser una tendencia motivacional de evitación. En este caso la atención y los recursos personales se centran hacia el objeto de evitar valoraciones negativas de los demás. Todo el mundo sabe lo diferente que es buscar el éxito que buscar evitar el fracaso, que no da lo mismo ver la botella medio vacía que medio llena. La actuación típica y la evaluación de la misma se realizan en este patrón de un modo más radical y ansioso. Al no querer ganar, sino no perder, toda la acción está teñida de preocupación, cualquier medio es válido para no fallar. En este uno no sabe ya como salvaguardar su autoestima, la tarea se desnaturaliza y solo interesa no fracasar en el resultado final.

2.1.11. Cultura, sociedad y motivación. Los principales motivos sociales

A. Motivación de logro

A.1. La teoría clásica de la motivación de logro²⁸

Clásicamente se entiende que la motivación de logro se constituye en un motivo doble que incluye dos tendencias:

- La tendencia de aproximación al éxito, que es una disposición afectiva que nos lleva a experimentar orgullo con el éxito, con la consecución de un buen resultado.
- La otra tendencia que compone la motivación de logro general de un individuo es la tendencia de evitación del fracaso. Lleva consigo cierto grado de vergüenza cuando no se consigue el éxito y el sujeto entonces evita las comparaciones, lo que se pretende, en general, no es un resultado positivo, sino no caer en lo negativo, que como todo el mundo comprende, no es lo mismo.

La motivación de logro resultante será la combinación de las dos tendencias.

²⁷Huertas, J. A. Op. Cit., p. 129

²⁸Huertas, J. A. Op. Cit., p. 149

A.2. La socialización de la motivación de logro²⁹

Por lo que se refiere a su idea del desarrollo ontogenético de los motivos, McClelland, en una primera etapa, destacaba el origen de los motivos como resultado de ciertas prácticas educativas desarrolladas en los primeros momentos de la vida.

En el caso de la motivación logro, dicho autor defiende que su desarrollo comienza en lo que hemos llamado el protomotivo de variedad o curiosidad. Esta tendencia natural pasa rápidamente a estar controlada por el adulto que guisará y se encargará de crear las diferentes zonas para su internalización.

Para que el niño internalice una tendencia al logro estas pautas tendrán que ver con insistencia de los padres en niveles elevados de rendimiento y en su evaluación explícita, es decir que estos hagan que el niño empiece a ver lo que queda bien hecho y lo que queda mal hecho. Se ha enfatizado también el papel que tiene un adiestramiento en la independencia, es decir permitir que el niño proceda solo en las tareas en donde es fácil obtener un resultado claro. Curiosamente mantiene nuestro autor que no se fomenta el logro con el dominio de tareas que pretenden satisfacer ciertas demandas de asistencia, como las relacionadas con la autonomía personal, como colaborar en casa, vestirse, etc. Para desarrollar el logro, no se trata tanto de lo que los niños realicen sus obligaciones, sino que las hagan solos y que puedan tener una evaluación realista.

Por el contrario cuando el modelo familiar se sustenta en un alto autoritarismo de uno de los conyugues, suele derivar en un bajo desarrollo en los niños de la motivación de logro. Los padres que ayudan a sus hijos a hacer una tarea difícil, tomando las decisiones por ellos, que a la vez se muestran dominantes y controladores, suelen tener hijos con un bajo nivel de logro.

McClelland y Pilon (1983)³⁰ estos autores llegaron a la conclusión de que los padres que tuvieron en la infancia de sus hijos un comportamiento más definido, claro y congruente y que habían dejado más nivel de autonomía solían conseguir en sus hijos ya jóvenes o adultos una más alta tendencia al logro. En resumen, la mayoría de los

²⁹ Huertas, J. A. *ibíd.*, p. 153

³⁰ McClelland, D.C. y Pilon, D. A. Sources of adult motives in patterns of parent behaviour in early childhood 1983 citado por Huertas, J. A. Motivacion querer aprender. Bs. As. 2006.

trabajos al respecto parecen mantener que la educación en la responsabilidad, en el control y en la autonomía del comportamiento posibilita una mayor activación por la eficacia, y como es lógico los padres que proporcionan mejores modelos de logro a sus hijos consiguen que estos acaben reproduciendo esas aspiraciones y, es que la socialización de los motivos es irremediable.

B. Motivos de Afiliación

Casi todo el comportamiento de las personas está ligado a los demás. En este mundo salvo aquellos que sufren graves patologías de la personalidad, no hay personas aisladas.

B.1. La afiliación una necesidad básica³¹

Si estamos hablando de la necesidad afiliativa como algo imprescindible para el ser humano, entonces es legítimo defender que esta tendencia tiene un origen innato, típico de nuestra especie.

Por poco que nos conozcamos habremos sacado la conclusión de que físicamente los humanos, comparados con otros animales, no somos nadie. El grupo suple esos déficits musculares y sensoriales, asegura la nutrición, regula la reproducción, etc. Claro está que esa necesidad social permite además la génesis de la cultura de los procesos éticos, de las normas, en suma, la convivencia en grupo posibilita todo el sistema artificial humano, en términos Vygotskyanos.

Hoy día los etnólogos también mantienen esta perspectiva, plantean que la tendencia a mantener relaciones afectivas con los demás se trata de una necesidad básica cuya función principal es garantizar la supervivencia tanto del individuo como de la especie, por lo que se erige como el fundamento de la atracción sexual, enamoramiento, la amistad, etc.

Así, desde este campo de la etnología se habla de que la afiliación satisface primordialmente la necesidad de estimulación que tiene todo organismo desarrollado. Como ya mencionábamos, esta idea se soporta sobre la base de que la necesidad de

³¹ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 158

estimulación y sus consecuencias, la exploración y la curiosidad son básicas para la adaptación a entornos complejos, de manera que cuando más desarrollado filogenéticamente se encuentre un organismo más necesidad de estimulación, de exploración tendrá.

La vida en sociedad facilita esa experiencia con situaciones novedosas y provee además de la seguridad suficiente como para no generar conflictos en el individuo, cada uno preferirá la relación social que le suministra la tensión, las experiencias adecuadas.

Ventajas adaptativas:

- La vida en grupo favorece la identidad personal, la definición de los propios intereses
- Permite obtener cierta recuperación personal, según el status que se consiga en el grupo
- Favorece la comparación, la evaluación y el intercambio de valores, ideas y formas de actuar entre sus miembros y proporciona actividades para ponerlas en práctica
- Suministra apoyo emocional, es fuente de seguridad y confidencialidad.
- Y sobre todo como síntesis, el grupo es el medio en el que se construye y forman todos los procesos psíquicos típicamente humanos.

B.2. ¿Que nos ocurre cuando nos movemos por la afiliación?³²

Lógicamente estamos más sensibilizados a cualquier indicador afiliativo. Nos preocupamos más por lo que piensan los demás de nosotros mismos, buscamos más intensamente la evaluación de los demás, incluso lo hacemos con cierto nivel de ansiedad.

Todo esto encaja perfectamente, como veremos en el apartado siguiente, con uno de los factores que mejor explican la tendencia afiliativa, la comparación. Esta sensibilización por los demás puede estar tan acusada que incluso se reconocen mejor los estímulos humanos que las cosas.

³² Huertas, J. A. Op. Cit., p. 159

Por otra parte, está claro que cuando queremos fomentar las relaciones afectivas con los demás son más comunes los contactos o las preparaciones de situaciones o acciones de contacto personal, se busca el diálogo, se habla por teléfono con más frecuencia, se acude a los centros o lugares donde están los demás, etc.

En el lugar de trabajo cuando el motivo de afiliación es alto se prefiere rodearse de amigos antes que de expertos. Se mueven más por las actividades que implican cooperación, que por la competición, es decir todo lo que signifique cercanía de los demás es preferible a la soledad o al contenido de la tarea.

C. Los motivos de poder

C.1. Características del motivo de poder³³

Los dos anteriores hacían referencia a una gama de metas muy delimitadas, fáciles de deslindar, en el poder no es tan fácil. Términos como prestigio, status social, control sobre los demás, agresividad, liderazgo están de algún modo relacionados con el poder como fenómenos psicosocial, pero no todos con el poder como tendencia motivacional.

Se entiendo clásicamente por motivo de poder el interés por ejercer impacto, control o influencia sobre otra persona, un grupo o el mundo en general. Se refiere en general a cualquier meta que pretenda cierto grado de control sobre lo que le rodea. No necesariamente tiene que significar un intento de dominio violento o forzado sobre el exterior, el simple hecho de saber situarse sobre los demás, de saber decir que no, de ser asertivo, se suele considerar como una típica muestra de conducta motivada por el poder.

Decíamos que el problema de estos motivos es que se confunden con otros fenómenos psicosociales y también con otros motivos sociales. A veces es difícil deslindar una tendencia de poder de otra de logro, obtener un resultado eficaz e influir en los demás suelen darse en la misma acción.

Una apreciación curiosa de esta forma de evaluar el poder es la siguiente, se entiende que cuando alguien ofrece ayuda a otra persona sin que ésta se lo haya pedido, nos estamos encontrando ante un acto instrumental típico de poder.

³³ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 175

El motivo de poder tiene como los otros dos, un poco de aproximación y otro de evitación. Se distingue entre esperanza de poder (el componente de aproximación) y el temor al poder (el componente de evitación).

2.2. El rol del contexto en el desarrollo cognitivo³⁴

2.2.1. La perspectiva sociocultural

El aprendizaje como acto individual de exploración independiente, está siendo reemplazado por la idea de un aprendizaje social y semiológico. El aprendizaje de los niños depende de la apropiación de herramientas culturales facilitadas por un mediador humano. La actividad psicológica a partir de la iniciación misma del desarrollo cognitivo posee un carácter sociocultural. El sujeto de esta actividad no es un descubridor solitario de reglas lógicas, sino un niño que rige sus propias capacidades psicológicas naturales por medio de herramientas que le ofrece una sociedad a través de sus miembros más experimentados.

2.2.2. De la construcción al contexto

La idea de aprendizaje como acto individual de exploración independiente surgió del fuerte impacto que tuvieron las tesis piagetianas en la psicología evolutiva.

Para los conductistas, el aprendizaje es un proceso que se dirige desde afuera, a partir de la percepción de los hechos por parte del sujeto o de su refuerzo externo. Pero los resultados de las investigaciones de la escuela de Ginebra mostraron que ni siquiera en situaciones muy elementales el aprendizaje se realiza exclusivamente por el registro pasivo de datos. Por lo tanto, no hay una lectura directa de la experiencia, sino que siempre están operando ciertas formas de organización activa de los hechos una cierta lógica por parte del sujeto, una estructura, que da lugar a una verdadera construcción.

De acuerdo con esta postura, existen dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto (aprender de datos, de informaciones, aprendizaje propiamente dicho). El primero predetermina lo que podrá

³⁴ Peralta Olga A., *El rol del contexto en el desarrollo cognitivo, la perspectiva sociocultural. La educación en los primeros años.* N° 14.

ser aprendido y el segundo puede contribuir a lograr avances en el primero, pero sólo como elemento necesario mas no suficiente.

El progreso cognitivo es posible bajo ciertas condiciones: que se proporcionen experiencias apropiadas de autoestructuración y que exista en los sujetos un cierto nivel cognitivo disposicional (que las personas estén en niveles de transición operatoria). En este contexto el papel de los conflictos cognitivos y sociocognitivos resulta de suma importancia.

Para la psicología genética, el desarrollo consiste en una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales de una persona con su medio.

Para Piaget (1964, 1977)³⁵, el orden de construcción de estas estructuras tiene un cierto carácter universal y responde al principio de la mayor equilibración.

Cada estructura asegura un equilibrio más móvil, más estable y capaz de compensar mas perturbaciones que el anterior, permitiendo así una mayor riqueza de intercambios y una mayor capacidad de aprendizajes. El objetivo último de la educación sería el de potenciar y favorecer la construcción de dichas estructuras pero siempre teniendo en cuenta el desarrollo actual de niño.

La interpretación constructivista del desarrollo cognitivo pone el acento en los procesos endógenos de construcción del conocimiento y presenta la actividad autoestructurante como el mejor camino, sino el único, para que se pueda llevar a cabo un verdadero aprendizaje.

La educación debe ser entendida como un elemento apropiado para ayudar a potenciar el desarrollo del alumno y promover su autonomía.

Bajo esta óptica un rol tutorial del adulto consistiría en crear un ambiente rico y estimulante en el que el niño pueda desplegar sin limitaciones su actividad autoestructurante. En este sentido, la instrucción directiva no sería beneficiosa, puesto que podría inferir, en lugar de canalizar, los intentos activos del niño por extraer significado del mundo a través de la interacción con el objeto de conocimiento.

Tampoco tendría sentido el tratar de producir una aceleración evolutiva.

³⁵ Piaget, J. Psicología de la inteligencia. Bs As. 1977 citado por Peralta O. A. El rol del contexto en el desarrollo cognitivo, la perspectiva sociocultural.

Las implicaciones piagetianas en temas de educación básicamente consisten en proporcionar al niño tareas que correspondan a su nivel de desarrollo, asegurándole la oportunidad de iniciar él mismo las acciones sobre el mundo de forma tal que pueda asimilar y acomodar los resultados de estas, como requieren los procesos lógicos en juego.

Para Bruner, el niño en desarrollo en la teoría piagetiana es un niño solitario que trata de resolver para sí mismo las invariantes del mundo, ya que el énfasis está puesto en la interacción entre el sujeto y el objeto no en la interacción social. Para este autor no está claro que puede hacer un tutor para guiar a un niño en su desarrollo, excepto asegurarle materiales apropiados y la libertad suficiente para explorarlos (Bruner, 1984, p.40)

2.2.3. El contexto

En los últimos años, una serie de propuestas teóricas y metodológicas hicieron que la psicología evolutiva empezase a integrar el contexto en la explicación del desarrollo. Por un lado, surgieron numerosas voces que defendían la necesidad de estudiar al niño en su contexto natural, reaccionando de esta forma contra la artificialidad de las situaciones clásicas de laboratorio.

Por otro lado, la perspectiva ecológica del desarrollo humano fue más allá de la dicotomía artificial-natural, considerando la diversidad de análisis del entorno como un elemento clave a la hora de estudiar el desarrollo, enfatizando las relaciones entre el organismo y los distintos ecosistemas en que éste se desenvuelve. Estos estudios mostraron la influencia de diversos contextos generales en la vida de los niños, pero no dieron cuenta del proceso dinámico de las interacciones niño-contexto social inmediato, a lo largo del tiempo. Muchos estudios interculturales, que muestran cómo un determinado contexto modula el desarrollo, son representantes de este tipo de enfoques.

Para abordar el desarrollo como un proceso de cambio resultante de la interdependencia entre el individuo y el contexto parece pues necesario romper con la dicotomía sujeto-contexto y orientarse hacia una conceptualización en la que las acciones de los niños tengan significado en un contexto determinado (físico, social, cultural.)

Dicho contexto ofrece restricciones y regula dichas acciones, pero a la vez es el niño quien lo construye y reconstruye constantemente en función de sus acciones y de sus

metas. En este sentido, la perspectiva cultural de Vygotsky ofrece la posibilidad de superar la dicotomía sujeto-contexto y promete plantear posibles respuestas a las cuestiones planteadas en torno a la integración del contexto en el estudio del desarrollo. El carácter sociocultural implica no sólo que el desarrollo del niño deba ser explicado teniendo en cuenta la interacción con otras personas, sino también teniendo en cuenta que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se relaciona con los instrumentos culturales que mediatizan (como el lenguaje, los sistemas numéricos, pictóricos, etc.)

2.2.4. La perspectiva sociocultural

Vygotsky fue uno de los primeros autores en poner el acento en el papel de la interacción para explicar la génesis social de los procesos cognitivos humanos, particularmente en cuanto a la relación entre aprendizaje y desarrollo, esta teoría articula en torno a la relación entre procesos de interacción social y procesos psicológicos superiores y la influencia que sobre éstos ejerce los instrumentos socioculturales que los mediatizan.

La perspectiva Vygotskyana plantea el estudio científico de la naturaleza humana en su contexto real, evitando tanto un predeterminismo biológico (el hombre no “nace” sino que se “hace” en sociedad) como un predeterminismo cultural, que supone la acción de la cultura sobre un receptor pasivo.

Para esta perspectiva, la actividad cognitiva se ve influida por el entorno sociocultural en dos ámbitos:

- la interacción social proporciona al niño información y herramientas para desenvolverse en el mundo, esas herramientas son transmitidas por los miembros más experimentados de la sociedad.
- el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas u otras.

Vygotsky (1978)³⁶ postula que las funciones mentales superiores aparecen primero en el plano intersubjetivo social. De acuerdo con este punto de vista, las habilidades intelectuales nacen del intercambio social. El niño realiza una actividad con un adulto o con alguien más competente que él, quien estructura y regula dicha actividad para el niño. A medida que éste se hace más competente y se vuelve capaz de funcionar independientemente, el adulto retira su guía dejándolo que autorregule su propia actividad. A la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo (nivel de desarrollo real) y lo que puede hacer guiado por una persona más capaz, Vygotsky la denomino “zona de desarrollo potencial”. El aprendizaje crea esta zona de desarrollo potencial al despertar una variedad de procesos internos, los cuales solo son capaces de operar cuando el niño está interactuando con las personas de su medio. Una vez que estos procesos se internalizan, pasan a formar parte del desarrollo individual alcanzado por el niño.

Desde este punto de vista, aprendizaje no es desarrollo, sin embargo, un aprendizaje correctamente organizado resulta en desarrollo mental al poner en marcha una variedad de procesos que no podrían ser activados fuera de un contexto de aprendizaje.

Vygotsky critica tanto la tendencia psicométrica a determinar solo el nivel de desarrollo real, como su propensión pedagógica a situar los objetivos didácticos en dicho nivel de desarrollo, ya que ello da lugar a una educación conservadora y poco capaz de impulsar el desarrollo:

“El aprendizaje orientado hacia niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del niño. No aspira hacia una nueva etapa en el proceso evolutivo, sino más bien va a remolque de dicho proceso. Por lo tanto, la noción de zona de desarrollo potencial nos permite proponer una nueva fórmula, a saber, que el buen aprendizaje es sólo aquél que precede al desarrollo” (Vygotsky, 1978, pág. 89)

³⁶ Vygotsky, L., Mind in society: the development of higher psychological processes 1978 citado por Peralta O. A. El rol del contexto en el desarrollo cognitivo, la perspectiva sociocultural.

El concepto de zona de desarrollo potencial sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e internalización con agentes culturales. Define las funciones que aún no han madurado, pero que están en proceso de maduración.

Para esta teoría, el desarrollo de las funciones mentales superiores está directamente relacionado con las formas de interacción entre niños y adultos y otros compañeros en contextos sociales.

La transición entre funcionamiento social y el individual, en la que delega progresivamente el control de la acción, se produce a través de un proceso mediado social y semióticamente a través de una actividad comunicativa.

2.2.5. La mediación social

El concepto de mediación social fue desarrollado ampliamente por Feuerstein (1990)³⁷, quien formuló la teoría sobre la experiencia de la actividad mediada (EAM). Como señala Kozulin (1993)³⁸, esta teoría puede servir como un complemento útil para el enfoque de Vygotsky. Feuerstein no puso el acento como Vygotsky, en las herramientas culturales (lenguaje, números, símbolos en general), sino que se concentró en las funciones específicas del mediador humano.

Este autor postula que el proceso de aprendizaje tiene dos grandes formas: aprendizaje directo y aprendizaje mediatizado. El primero consiste en la exploración directa del organismo a los estímulos del medio. El segundo implica la presencia de un mediador intencionado que se interpone entre el sujeto y el medio a fin de filtrar los estímulos, darles significación, seleccionarlos, encuadrarlos, ordenarlos. La mediación social genera en el organismo los instrumentos necesarios para utilizar eficientemente la exposición directa y lograr una modificación a través de ella.

³⁷ Feuerstein, R., The theory of structural cognitive modificability. En B. Presseisen (ed.) Lear 1990 citado por Peralta O. A. El rol del contexto en el desarrollo cognitivo, la perspectiva sociocultural.

³⁸ Kozulin, A., Experiencia de Aprendizaje Mediatizado y las bases socioculturales del desarrollo humano, conferencia ofrecida en el II simposio de Epistemología y metodología en ciencias humanas y sociales. Mendoza. 1993. citado por Peralta O. A. El rol del contexto en el desarrollo cognitivo, la perspectiva sociocultural.

La falta de experiencia de aprendizaje mediado genera en el organismo un bajo nivel de modificabilidad denominada por Feuerstein: Síndrome de “deprivación cultural”. Este síndrome se traduce en un funcionamiento cognitivo de bajo nivel y es causado por un conjunto de funciones cognitivas cuyo desarrollo resulta insuficiente para satisfacer los requerimientos de la sociedad en la que el sujeto está inmerso.

Rogoff (1993)³⁹ introduce aludiendo a la “participación guiada” que caracteriza la relación adulto- niño y se produce cuando el adulto contribuye a estructurar la tarea que ambos realizan conjuntamente hasta que el niño es capaz de realizar en forma independiente. Estructurar la tarea significa mucho más que romper el todo en sus partes, significa ayudar a los niños a participar en una empresa que le resulte significativa, facilitarle su compromiso con la actividad desempeñando cada uno su propio rol, y mostrarle los pasos a seguir se deben dar para lograr la meta. Rodoff también ha introducido el concepto de “ajuste” al referirse al modo en que el adulto adapta tanto el soporte que le dan al niño, como el nivel de responsabilidad en la tarea que le va transfiriendo progresivamente.

2.2.6. El estudio de la función tutorial

Numerosas investigaciones han tratado en detalle, tanto evolutivamente como en diferentes niveles socioeconómicos, el proceso por el cual un adulto asiste a un niño en la resolución de una situación que inicialmente está más allá de las capacidades del niño para resolverla independientemente.

Los estudios muestran que la intervención del adulto implica mucho más que modelar conductas para que un niño las imite. El adulto estructura y regula la situación, controla los elementos que inicialmente están más allá de las capacidades del niño de manera que pueda completar la tarea con éxito. A través de los procesos de “regulación Externa” Vygotsky, “Participación guiada” Rodoff, el niño puede potencialmente lograr mucho más que solo completar una tarea determinada. El niño puede eventualmente desarrollar una habilidad general para resolver en forma individual otras tareas similares.

³⁹ Rodoff, B. *Aprendices del pensamiento*. Madrid 1993 citado por Peralta O. A. El rol del contexto en el desarrollo cognitivo, la perspectiva sociocultural.

Al hablar de regulación del adulto en tareas conjuntas, Vygotsky se refiere a algo más que a la instrucción del adulto al niño. Propone un proceso más complejo en el que el niño no solo aprende a resolver una tarea determinada sino que “aprende a aprender”. De allí que la autorregulación se relaciona con la metacognición, considerada ésta como un conjunto de procesos que permiten al niño dirigir su atención a su propio funcionamiento cognitivo.

El adulto debe ajustar permanentemente su comportamiento en función del niño para maximizar su participación.

A través del estudio y cuidadosa observación de este intercambio social podemos llegar a identificar estrategias adecuadas para enseñar a niños pequeños y para mejorar las condiciones que para su desarrollo cognitivo presenta el medio familiar y social inmediato, previniendo situaciones de desventaja asociadas al fracaso escolar.

2.2.7. Implicancias educativas

De todo lo expuesto se desprende la estrecha relación entre interacción, aprendizaje y desarrollo, los distintos aspectos que las distintas teorías enfatizan como significativos para el desarrollo cognitivo del niño no son excluyentes sino complementarios. Son distintas facetas de un complejo proceso que se separa solo a fines de su análisis.

Aprendemos cuando nos premian, cuando nos castigan y también por observación directa e imitación. El aprendizaje a través de modelos, ya se trate de modelos a los que se accede directamente o a través de los medios de comunicación, sirve para resaltar no solo la diversidad de las vías por las que el aprendizaje ocurre, sino también, y nuevamente, la importancia que el medio humano y social tiene en el desarrollo.

Cabe destacar que, desde el punto de vista sociocultural, existe un claro rechazo tanto a la teoría innatista acerca del origen de las diferencias cognitivas, como a un fatalismo sociológico, proponiéndose en contrapartida programas educativos compensatorios.

2.3. Psicología cognitiva y automensajes

2.3.1. Teoría cognitiva ⁴⁰

La Teoría Cognitiva postula que la conducta y sus consecuencias está determinada por la manera en como la persona entiende, interpreta y estructura el mundo basándose en actitudes y supuestos propios, que ha ido desarrollando a partir de sus experiencias y aprendizajes anteriores.

Estos procesos de evaluación son universales, los realizamos todas las personas, pero el significado finalmente atribuido a cada condición ambiental o experiencia es particular de cada individuo. El resultado de esta evaluación se expresa en forma de etiquetas, valoraciones o definiciones muy concretas que incorporamos en nuestro lenguaje interno, o discurso particular que mantenemos constantemente con nosotros mismos y en el que describimos lo que vemos, lo que sentimos, lo que nos está pasando, lo que harán los otros.

La repetición continuada de estas valoraciones en el discurso interno puede llegar a activar determinadas emociones y sentimientos, que a su tiempo influirán y condicionarán como la persona sigue evaluando, etiquetando y determinando el qué y cómo decide hacer, él mismo, para enfrentarse al mundo en general y a las experiencias concretas y cotidianas, en particular.

Por ejemplo: si cada vez que nos encontramos con una dificultad, de manera automática, pensamos: “no aprenderé nunca”, “todo lo hago mal” es más probable que nos sintamos desanimados: si por el contrario, nos decimos: “es más difícil de lo que había previsto”, “necesitaré un poco más de tiempo para resolverlo”, es más probable que nos sintamos con energía para continuar afrontando la dificultad.

La Terapia Cognitiva es el procedimiento para identificar y modificar estos “procesos cognitivos” con el objetivo de modificar sus repercusiones sobre las conductas y sobre las emociones. La modificación tiene sentido clínico cuando los pensamientos, la conducta o las emociones son disfuncionales y reflejan la presencia de un trastorno mental o cuando dificultan la adaptación de la persona a los requerimientos de su vida diaria afectiva, relacional, intelectual.

⁴⁰ Guarch Joana i Doménech. Teoría cognitivo conductual. [doc www]. Recuperado el 5 de octubre de 2011. <http://www.forumclinic.org/actualidad/la-terapia-cognitivo-conductual-bfque-es-fundamentos-teoricos-y-principios-de-aplicacion-related>

2.3.2. Pensamientos automáticos⁴¹

Permanentemente describimos el mundo que nos rodea, asignándole a cada hecho o experiencia un rótulo o etiqueta, hacemos interpretaciones personales de lo que vemos o escuchamos, juzgamos los sucesos como buenos o malos agradables o amenazantes y discriminamos si son potencialmente peligrosos o seguros.

Estos juicios forman parte de un interminable diálogo interno que desarrolla cada persona con sigilo misma. Este diálogo interno ha sido comparado con un torrente de pensamientos que fluye intensamente, sin detenerse, en cada uno de nosotros. A veces notamos su existencia pues tiene suficiente poder como para generar emociones intensas. Este diálogo ha sido llamado auto diálogo. Aaron Beck denominó estos fenómenos pensamientos automáticos. Beck utilizó esta terminología porque consideró que describía exactamente al automatismo que representan estos pensamientos, como si fueran un reflejo, al ser registrados como plausibles y válidos sin críticas ni razonamiento previo. Todos los seres humanos hablamos con nosotros mismos, cuando caminamos, realizamos actividades cotidianas, cuando estamos solos, generando un diálogo interno de características diferentes a nuestro diálogo con los demás. En el auto diálogo no existe la censura o el filtrado que nos hace decir a quien tenemos en frente solamente algunas cosas y callar otras.

Por ejemplo cuando a un niño le va mal en un examen, puede decir a los demás: “es una lástima, con todo lo que estudie tendré que volver a presentarme”, aunque en sus pensamiento interno podrían ser: “soy un fracaso nunca podré dar esta materia tan difícil, no llegaré a pasar de grado” esta es una de las distorsiones que pueden ocurrir en los pensamientos automáticos.

2.3.3. Distorsiones cognitivas⁴²

⁴¹ Cía, Alfredo. Estrategias para superar el pánico y la agorafobia . [s. l.]. [s.n.]. [1990?].

Los errores en el procesamiento de la información derivados de los esquemas cognitivos o supuestos personales recibe el nombre de distorsión cognitiva. Básicamente serían errores pensamientos negativos, distorsionados, que son exagerados, ilógicos, distorsionados y, por ende, poco realistas. La realidad no es tan mala como ellos la ven, pero su problemática personal les hace tener una visión negativa de sí mismos, del mundo y del futuro cognitivos.

Los pensamientos automáticos serían los contenidos de esas distorsiones cognitivas derivadas de la confluencia de la valoración de los eventos y los Supuestos personales. Las características generales de los pensamientos automáticos son:

- Son mensajes específicos, a menudo parecen taquigráficos.
- Son creídos a pesar de ser irracionales y no basarse en evidencia suficiente.
- Se viven como espontáneos o involuntarios, difíciles de controlar.
- Tienden a dramatizar en sus contenidos la experiencia.
- Suelen conllevar una *visión de túnel*: tienden a producir una determinada percepción y valoración de los eventos.

2.3.4. Autoconcepto.

Cuando se habla de autoconcepto se hace referencia al conjunto de sentimientos, percepciones y valoraciones que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto persona. Percepciones relativas a uno mismo y que aluden a las propias características y capacidades, al concepto de uno mismo en relación con los demás y el medio, a los valores, metas, ideales, percibidos positiva o negativamente por el sujeto. Se hace referencia a las dimensiones básicas que definen a la persona, como son: habilidades, rasgos físicos, rasgos emocionales y afectivos. En suma, es la imagen y valoración que tiene un individuo de sí mismo, contemplando el conjunto de características y experiencias por las que pasa.⁴³

⁴² Sánchez Juan José Ruiz y Sánchez Justo José Cano. Manual de psicoterapia cognitiva. Parte I: Teoría y fundamentos. [doc www]. Recuperado el 20 septiembre de 2011. <http://www.psicologia-online.com/ESMUbada/Libros/Manual/manual2b.htm>

⁴³ Hurtado Maria de las Nieves Ferro. La importancia del autoconcepto. [doc www]. Recuperado el 5 de octubre de 2011.

En los niños

A medida que los niños desarrollan una apreciación de su mundo mental interno, piensan más sobre ellos mismos. Al comienzo de la niñez, empiezan a construir un autoconcepto, la suma total de atributos, habilidades, actitudes, y valores que un individuo cree que define quien es.

El autoconcepto de los preescolares está basado en características concretas, como nombres, apariencia física, posesiones y conductas típicas. La comprensión de los preescolares del YO no está limitada a atributos observables, los niños de tres años y medio demuestran que han empezado a apreciar sus características psicológicas particulares.

A lo largo del tiempo el niño organiza esos estados internos y conductas en disposiciones de las que son conscientes y pueden comentar a otros. Entre los ocho y diez años, un cambio importante da lugar en las auto descripciones de los niños que empiezan a mencionar rasgos de la personalidad.

Los niños mayores enfatizan competencias, el número de atributos psicológicos aumenta con la edad. Al principio los niños mencionan cualidades globales, cuando estas ideas generales sobre el YO están firmemente colocadas, los adolescentes comienzan a calificarlas. Esta tendencia refleja la comprensión de que las cualidades psicológicas con frecuencia cambian de una situación a la siguiente. Las auto descripciones de los adolescentes colocan un mayor énfasis en las virtudes sociales, como ser considerado y cooperativo, lo que refleja su mayor preocupación por ser querido y considerado positivamente por los otros.⁴⁴

A. Formación del autoconcepto⁴⁵

http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_auto_concepto.htm

⁴⁴ Berk, Laura B. *Desarrollo del niño y del adolescente*. 4ª edición. Madrid. Prentice hall iberia, 1999.

⁴⁵ Hurtado María de las Nieves Ferro. La importancia del autoconcepto. [doc www]. Recuperado el 5 de octubre de 2011.

http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_auto_concepto.htm

El autoconcepto no es innato; se construye y define a lo largo del desarrollo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso.

En otras palabras, desde los primeros años de su vida, el ser humano va formando el concepto de sí mismo a partir de sus propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas importantes de su medio social, como son los padres, profesores y compañeros.

El niño adquiere las actitudes hacia sí mismo por medio de un proceso de “imitación”, por el que incorpora a sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas significativas. El niño, al identificarse con las personas que le son significativas, imita y hace suyas las características de éstas; va formando un concepto de sí mismo similar al de las personas que le rodean y que trata de imitar.

Los padres constituyen la primera fuente de información sobre sí mismo de que dispone el niño. El niño necesita recibir información positiva para poder desarrollar sentimientos positivos hacia sí mismo. Sin embargo, los padres suministran a sus hijos informaciones y valoraciones negativas con más frecuencia de la que sería adecuada. Se tiende a esperar del niño un comportamiento correcto por el que generalmente no es recompensado ni elogiado.

Con mucha más frecuencia de la deseada se tiende a las críticas, comparaciones, correcciones y otras formas de disminuir y minar los sentimientos de seguridad, iniciativa y competencia. Si el niño es más criticado que elogiado irá elaborando un concepto de sí mismo más negativo que positivo.

A mitad de la niñez, los niños buscan a más personas para obtener información de ellos mismos a medida que entran en la amplia variedad de escenarios en el colegio y en la comunidad (otros grupos como los de deporte, scout, y otras actividades).

Gradualmente a medida que se adentran en la adolescencia, las fuentes de la autodefinición son más selectivas. Aunque los padres continúan influyendo, entre los ocho y quince años, los iguales son más importantes, y a lo largo del tiempo, el autoconcepto está más investido del feedback que los niños reciben de los amigos más cercanos.⁴⁶

⁴⁶ Berk, Laura E. Op. Cit., p. 580

B. Autoestima: la parte evaluativa del autoconcepto⁴⁷

Otro concepto importante dentro del autoconcepto es el de autoestima, los juicios que hacemos de nuestra propia valía y de los sentimientos asociados a estos juicios.

Una persona con alta autoestima, está fundamentalmente satisfecha con el tipo de persona que es, reconoce sus faltas mientras espera vencerlas. La alta autoestima implica una evaluación realista de las características y competencias del yo, junto con una actitud de aceptación y respeto por uno mismo.

La autoestima figura entre los aspectos más importantes del desarrollo cognitivo social de los niños. Las evaluaciones de los niños de sus propias competencias influyen en sus experiencias emocionales y en la conducta futura en situaciones similares y en el ajuste psicológico a largo plazo. La investigación revela que tan pronto como el yo categórico de rasgos que se pueden juzgar positiva o negativamente está establecido, los niños empiezan a ser autoevaluados.

La autoestima se origina pronto en la vida, su estructura se va haciendo más elaborada a lo largo de los años.

¿Una autoestima o muchas?

Además de las valoraciones globales de la valía como persona, existen una variedad de juicios del YO separados que tienen que ver con como rinde cada persona en diferentes escenarios y actividades. En los años preescolares los niños parecen desarrollar una serie separadas de autoestimas primero, después de haberlas integrado en una impresión global.

Los investigadores han estudiado la naturaleza multifacética de la autoestima de la manera que han explorado la cuestión de si hay una inteligencia o muchas. Sus descubrimientos revelan que antes de los 7 años, los niños distinguen qué bien les caen a los otros (aceptación social) de qué bien hacen las cosas (competencia).

A los 7 u 8 años los niños han formado, por lo menos tres autoestimas separadas, académicas, físicas y sociales, que se refinan más con la edad.

⁴⁷ Berk, Laura E. Op. Cit., p. 582

Por ejemplo la valía académica se divide en la ejecución de diferentes materias escolares, la valía social se divide en las relaciones de iguales y de los padres. Los niños en edad escolar combinan las autoevaluaciones separadas en una valoración general de ellos mismos, un sentido global de valía personal. Como consecuencia, durante la mitad de la niñez, a partir de las experiencias de diferentes escenarios, los niños forman por lo menos tres autoestimas.

Con la llegada de la adolescencia, se añaden varias nuevas dimensiones de la autoestima, amistad íntima, interés romántico y competencia laboral, que reflejan notables preocupaciones de este período. La estructura jerárquica de la autoestima se refleja, incluso, con más claridad, en estudios de análisis factoriales, y es similar en la gente joven de diferentes clases sociales y grupos étnicos.

Cambios en el nivel de autoestima

Una vez que la autoestima está establecida, ¿permanece estable o fluctúa? Muchos estudios muestran que la autoestima es muy alta al principio de la niñez. Luego disminuye en los primeros años del colegio a medida que los niños empiezan a realizar comparaciones sociales, juzgan sus habilidades, conducta, apariencia y otras características en relación a otros.

Una vez que los niños van al colegio, reciben frecuentemente feedback sobre ellos mismos con relación a sus compañeros. Además son más capaces cognitivamente de dar sentido a esa información. Como resultado la autoestima se ajusta a un nivel más realista que encaja con las opiniones de los otros y con el objetivo del rendimiento.

Normalmente, la disminución de la autoestima no es tan grande como para que sea perjudicial.

C. Autoconcepto y Adolescencia ⁴⁸

⁴⁸ Hurtado María de las Nieves Ferro. La importancia del autoconcepto. [doc www]. Recuperado el 5 de octubre de 2011.
http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_autoconcepto.htm

La adolescencia es la etapa en la que el autoconcepto se perfila y define de modo tal que el individuo se identifica como ser singular, diferente de los demás. Las experiencias van siendo más intensas y se aproxima a la vida y responsabilidad adultas, el adolescente va adquiriendo un mejor conocimiento de sí mismo, se forma una opinión más ajustada de su personalidad y se preocupa por conocer los rasgos que lo definen.

Nos encontramos en esta etapa con un problema fundamental, la búsqueda de la propia identidad. La maduración física que tiene lugar en estos años hace que el adolescente se centre en la imagen de su cuerpo. La nueva imagen corporal marca las relaciones con los compañeros de ambos sexos, siendo el autoconcepto de su realidad física una de las claves de su integración en el mundo de su grupo de iguales. Esta imagen de su realidad corporal contribuirá decisivamente a la valoración de sí mismo y a la afirmación de su identidad.

D. Influencia de la escuela en el autoconcepto⁴⁹

La escuela tiene una significativa influencia sobre la imagen que los niños se forman de sí mismos. La larga permanencia del niño en la escuela condiciona la formación del autoconcepto, sobre todo en los aspectos académicos. La escuela proporciona el medio no sólo para los aprendizajes académicos, sino también para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo y de las actitudes, incluidas las que se refieren a uno mismo. La escuela ofrece, después de la familia, la mejor oportunidad para probar sus habilidades y ganar el respeto de los demás.

En el ámbito escolar, los alumnos pasan por muchas y diversas experiencias y situaciones de éxito y fracaso; el profesor es visto por el niño como una persona especialmente significativa, porque es quien tiene la última responsabilidad en la evaluación de sus aptitudes escolares; esto da al profesor un notable poder de influencia que se reflejará en la formación del autoconcepto, especialmente del autoconcepto académico.

El autoconcepto académico es un componente muy importante del autoconcepto general y esto es de suma importancia, pues los profesores pueden influir decisivamente en las

⁴⁹ Hurtado María de las Nieves Ferro. La importancia del autoconcepto. [doc www]. Recuperado el 5 de octubre de 2011.
http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_autoconcepto.htm

percepciones, sentimientos y actitudes que los alumnos van creando hacia sí mismos, sobre todo cuando esas percepciones se refieren a su capacidad para pensar y resolver problemas.

El papel de la escuela y de los profesores es de la máxima importancia para el buen desarrollo del autoconcepto de los alumnos.

Los profesores pueden crear en el niño una visión positiva de sí mismo y de su capacidad para las tareas escolares y pueden, también, contrarrestar la pobre opinión que de sí mismos tienen algunos niños cuando llegan a la escuela.

El profesor ejerce una considerable influencia en el desarrollo del autoconcepto de los alumnos, pues está permanentemente proporcionando información por medio del trato que da a los alumnos, por las respuestas, por la manera de expresarse y manifestarse, por el modo y grado en que los acepta, confía y apoya y por las valoraciones y juicios que hace de ellos.

Las informaciones evaluativas de los adultos llevan en muchos casos una carga moral, de modo que se crea en el niño una conciencia de ser “bueno” o “malo” según los casos.

El que se desarrollen o no para la vida adulta sentimientos de competencia, capacidad y eficacia, en parte, va a depender de los éxitos o fracasos académicos que se cosechen en los años escolares.

El concepto que el alumno tiene de sí mismo como tal condiciona toda su actividad escolar, sus expectativas, sus niveles de motivación y aspiración y sus esfuerzos. Por tanto, un autoconcepto positivo será la mejor base que puede tener el alumno para llegar a alcanzar el éxito escolar. Ciertamente, representan un papel muy importante los factores madurativos, sociales e intelectuales, pero también y no menos importantes son las actitudes del estudiante hacia sí mismo, hacia su capacidad para triunfar en los estudios. El éxito o el fracaso son consecuencia de un conjunto de factores, que implican al alumno en su totalidad como persona.

La vida en la escuela permite al niño situarse en el grupo de iguales, compararse, ver en qué es mejor y en qué es peor, cuál es su lugar en los distintos campos de la vida escolar y social. Debe demostrar su valía y capacidad; el fracaso en la relación con los iguales, generalmente de la misma edad y características, afectará al desarrollo del autoconcepto. El niño compara su nivel de rendimiento con los niveles de rendimiento

de otros en la clase y, en la medida que los resultados de esa comparación son favorables, su autoconcepto resulta acentuado, pero si la comparación es desfavorable el mismo puede quedar disminuido.

E. Resumiendo

Podemos concluir sobre la base de todo lo expuesto que el autoconcepto comienza a perfilarse en los primeros años de la vida y que sufre cambios cuantitativos y cualitativos a lo largo del desarrollo. Estando los diversos elementos constitutivos del autoconcepto sometidos a numerosas fluctuaciones con la edad y condicionados a las valoraciones, evaluaciones y juicios que emiten las personas relevantes y significativas para el niño o adolescente.

El ayudar a nuestros niños a desarrollar un buen autoconcepto es una de las tareas más importantes de la paternidad y de la escuela. El niño con buen autoconcepto tiene muchas probabilidades de ser un adulto feliz y exitoso. Un autoconcepto positivo es un factor importante en el ajuste emocional y social.

Por otra parte, un autoconcepto negativo produce un comportamiento inseguro y desconfiado ante el mundo

CAPITULO III

3. ESTADO ACTUAL DE LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EL TEMA.

A continuación se presentan investigaciones relacionadas con la que se pretende realizar:

▫ *La teoría de McDougall*⁵⁰

McDougall consideraba que nuestra acción estaba dirigida siempre a conseguir ciertos propósitos, y esas metas o propósitos solían derivarse del instinto o de preferencias básicas. Pero McDougall en 1912 modifica la visión rígida que se había dado antes a este concepto de instinto por una concepción más flexible. No mantuvo que un instinto fuese un modo de reacción a un tipo concreto de estímulo, no defendía una visión tan reducida automática y mecánica. Los instintos eran algo más que tendencias innatas o disposiciones a cierta clase de movimientos, entrañaban emociones y formas de percibir el mundo.

Así se entiende al instinto como una tendencia general como una suerte de modo de esfuerzos hacia un objeto. El instinto es una predisposición que se manifiesta de tres formas: perceptiva, emocional y conductual. Esto es que incluye una tendencia hacia la percepción selectiva de estímulos, lo que lleva a al sujeto a optar, a atender a unos estímulos y no a otros, conlleva a demás una excitación emocional relacionada. Y por ultimo habla de un tercer componente: el aspecto motor del instinto, la activación final del organismo hacia el objeto pretendido.

McDougall supuso que en el hombre, por su mayor capacidad de aprendizaje, estas tendencias innatas quedaban alojadas muy profundamente en la personalidad. Construyó en su vida varias listas de estos cimientos, que fue variando hasta la exageración.

En cualquier caso hay que reconocer que su taxonomía ha sido base para casi todas las investigaciones que han aparecido posteriormente. Prácticamente no hay motivo humano estudiado por la psicología que no estuviese citado por este autor.⁵¹

⁵⁰ McDougall, W. *Psychology: the study of behavior*. Londres 1912 citado por Huertas, J. A. *Motivación querer aprender*. Bs. As. 2006.

⁵¹ Huertas, J. A. *Motivación querer aprender*. p. 20

▫ *La tradición Psicoanalítica.*

El deseo y la Pulsión en Freud.

Es suficientemente conocido que el psicoanálisis ofrece una explicación fundamental del comportamiento humano. Estamos dirigidos por el deseo que surge de las instancias más profundas del inconsciente de nuestra personalidad. La energía de que disponen esos deseos se regula como si de un sistema hidráulico se tratase, es un fluido que aumenta y se mueve y busca cualquier salida. Esta fuerza energética se vehiculiza en las pulsiones. No entiende Freud la pulsión como tradicionalmente se entiende el instinto. Se trata de un proceso dinámico cargado de energía que tiene un origen, una fuente (una zona del cuerpo y una situación de tensión, de deseo) y persigue la reducción de esta tensión. Se trata de un componente límite entre la esfera mental y la biológica.

A partir de 1920 y como consecuencia de la maduración y desarrollo de sus ideas y de cierto acontecimiento histórico (la primera guerra mundial). Freud reformula muchas de sus ideas y también aquellas sobre las pulsiones para dar con una teoría más completa y estructurada sobre estas fuerzas motivacionales básicas.

Así la pulsión queda satisfecha de diferentes maneras, siempre como resultado de la elaboración que realiza el YO teniendo en cuenta las tendencias que marcan las pulsiones del ELLO y las determinantes y restricciones que dictan las catexias del SUPEROYO (el ideal del yo y los principios morales y sociales). Es decir, al final el individuo no siempre hacer lo que realmente desea (objetivo pulsional), sino lo que puede. En muchos casos nuestros deseos buscan acomodo en forma indirecta, se escurren del control consciente del YO para salir por las vías diversas y ocurrentes que describen en los mecanismos de defensa, el último recurso para reducir la ansiedad de no hacer lo que se quiere.

Las principales energías, necesidades o pulsiones se organizan en dos grandes categorías: pulsiones de vida y pulsiones de muerte. En ambas se pretende el regreso a un estado de equilibrio anterior. La primera busca lo orgánico, la satisfacción sexual en extenso, la que mantiene la vida, la procreación, la autopreservación de la especie, en

definitiva todas las necesidades corporales imprescindibles para sobrevivir. La segunda, su opuesta, busca la vuelta a lo inanimado, la tendencia hacia la destrucción, la agresión. Es sutil, permanece en el silencio en nuestro interior y solo nos damos cuenta de ello cuando se manifiesta en el exterior en forma de comportamiento con algún grado de destructividad.

La teoría de Freud constituyó durante buena parte de un siglo un punto de referencia obligada, un motivo de reflexión, y en muchos casos, el lugar de génesis de una importante cantidad de conceptos motivacionales que se han desarrollado desde marcos teóricos muy distintos.⁵²

▫ *La clasificación de motivos de H. Murray*⁵³

El pionero de esta aspiración fue Henry Murray (1938). Este autor intentó en un principio, desde un marco empirista, crear una clasificación de motivos humanos que permitiese aclarar el triste panorama del momento, cuando aparecían interminables listas de instintos y motivos (alguna con más de 6.000 instintos diferentes). Su intención era dar con un menor número de motivos que mejor explicasen la conducta humana.

Lo que él buscaba no era dar con rasgos estables y consistentes. Los motivos explicaban, para él, las inconsistencias, los cambios. Cualquier procedimiento riguroso era bueno para este fin, utilizo métodos tan diversos como el análisis de autobiografías, de ensoñaciones, de fantasías, de narraciones, de cuestionarios, y sobre todo su preferido el TAT (test de apercepción temática).

Para finalizar con este pionero de la motivación, Murray creía que estos motivos eran manifestaciones de necesidades humanas que surgen de procesos internos o externos, que tienen una base fisiológica-cerebral. Estas necesidades generan tensión y procuran energía, orientan y dirigen la conducta. En realidad su clasificación tenía al final mejores intenciones que resultados, se le acuso de serios problemas en su

⁵² Huertas, J. A. Op. Cit., p. 23

⁵³ Murray, H. A. Explorations in personality. Nueva York 1938 citado por Huertas, J. A. Motivación querer aprender. Bs. As. 2006.

procedimiento. No hay criterios claros y homogéneos para definir que es un motivo, qué una actitud y qué una acción completa. Quizás sus repercusiones fueron más trascendentes que sus resultados.⁵⁴

▫ *La teoría factorial de los motivos de R.B. Cattell*⁵⁵

Cattell tenía el afán de identificar y medir motivos empíricamente, lo hizo con un método estadístico avanzado: el análisis factorial. Este método consigue factores que agrupan, de todas las variables medidas, aquellas que tiene algo en común, que varían entre sí.

Cattell recogió de una muestra amplia de sujetos diferentes medidas que indicaban aspectos relacionados con la motivación, análisis de biografías, autoinformes, recuento de preferencias en la vida cotidiana de las personas, etc. Una vez introducidos estos datos el análisis factorial, ofrecía una serie de factores. Cada uno de los cuales correspondía a un grupo homogéneo de motivos. Curiosamente con este procedimiento no llegó Cattell a resultados sorprendentes, prácticamente obtuvo los mismos motivos que había definido Murray.

Teóricamente Cattell considera que la motivación tiene dos componentes principales: la fuerza, su energía, y las metas que se propone el sujeto. Este autor define la fuerza motivacional en virtud del grado de interés que despliega una persona en situaciones concretas como trabajar, cocinar, estudiar, etc. Siguiendo su estilo de trabajo, la estructuración de los componentes subyacentes al concepto de fuerza motivacional, los obtuvo tras otro análisis factorial. Curiosamente la denominación de estos factores principales coincide con una de las teorías con las que más cortejó Cattell a lo largo de su vida: el psicoanálisis.

Así el primero se refería al componente impulsivo, de deseo, el otro al componente del análisis racional y toma de decisiones entre los deseos y la realidad, y el último hace referencia a los deberes y normas sociales a las que el individuo se debe acomodar.

⁵⁴ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 27

⁵⁵ Cattell, R. B. y Kline, P. El análisis científico de la personalidad y la motivación. Madrid 1982 citado por Huertas, J. A. Motivación querer aprender. Bs. As. 2006.

Varios son los problemas de esta perspectiva. En primer lugar todos los derivados del sustento estadístico que usan, el análisis factorial. Es este solo un método matemático, cuyo resultado depende, como en todos estos casos, de la calidad de los datos que se introduzcan.

Para finalizar, el trabajo realizado por Cattell, una cosa era lo que estaba proyectado hacer, que reunía todo lo necesario para ser completo, riguroso y objetivo, y otra lo que se acabó haciendo, que fue menos de la mitad.⁵⁶

▫ *Durante el neoconductismo: auge y caída*
de la obra de ingeniería de Hull⁵⁷⁵⁸

En los años '30, el neoconductismo metodológico, Clark Hull 1943, reconduce, toda la psicología de la conducta y, cómo no, con ella la forma de conceptuar el término de impulso. Su modelo de psicología va más allá del fisicalismo. Pretende estudiar al hombre como si de una inmensa obra de ingeniería se tratase, hay que describir el funcionamiento de la maquina humana, las piezas y las variables del robot, con un depósito de combustible, con su termostato y un sistema de recogida de energía. El comportamiento es algo más complejo que una mera asociación de estímulos y respuestas, es algo más complejo, pero no esencialmente distinto. Un comportamiento hacia un objeto deseado es una secuencia de conductas simples, es en su término una respuesta fraccionada y anticipatoria de una meta.

En general, el potencial de activación es función de tres factores: de un estado temporal, que Hull llama impulso o drive. El impulso es una serie de necesidades básicas que se regulan homeostáticamente. Es un estado de tensión interna que impulsan a la acción. La acción también depende de las propiedades de la meta, a las que Hull llamaría

⁵⁶ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 28

⁵⁷ Hull, C. L. Principles of behavior: an introduction to behavior theory. Nueva York 1943 citado por Huertas, J. A. Motivación querer aprender. Bs. As. 2006.

⁵⁸ Hull, C. L. A Behavior system- An introduction to behavior theory. Nueva York 1952 citado por Huertas, J. A. Motivación querer aprender. Bs. As. 2006

incentivo. En los experimentos de aprendizaje animal resulta evidente que el volumen del premio afecta a la tendencia a dar una respuesta. A mayor incentivo e igual impulso, más fuerte es la respuesta, por último depende de un factor de aprendizaje, que será la fuerza de los hábitos, relacionados con los comportamientos aprendidos por el organismo.

Esta relación queda expresada, como todo lo que hacía Hull en la siguiente fórmula lógico-matemática. Se llama potencial de excitación al producto del hábito por el impulso por el incentivo.

Posteriormente Hull en 1952 desarrolla su teoría desmenuzando el concepto general de incentivo, considerando que es un compuesto de tres factores interdependientes: el valor de la meta, la demora del refuerzo y la intensidad del estímulo. No obstante, con añadir más factores no se conseguía explicar mejor el potencial de excitación, no hacía su teoría más fiable, más bien se conseguía lo contrario. Lo que ocurría era que al aumentar el número de factores era más fácil que el resultado fuese un potencial de excitación nulo, esto es que la ausencia de cualquier factor significase la ausencia total de actuación en el organismo.⁵⁹

▫ *Motivación Cognición y Rendimiento*

Isaac Garrido Gutiérrez, Carmen Rojo Calvo: su investigación se trató de comprobar el efecto de la autoeficacia y de la creencia en la dificultad de la tarea, sobre el rendimiento en una tarea numérica. Se utilizó una muestra de 130 alumnas de segundo año de psicología, con edades entre 19 y 23 años. Se comprobó el poder motivador de la creencia en la dificultad sobre el rendimiento. Las alumnas con un elevado nivel de autoeficacia obtuvieron un mayor rendimiento cualitativo que sus compañeras con bajo nivel en la condición de “creencia en tarea muy difícil”. El efecto de la creencia en la dificultad de la tarea sobre el rendimiento, fue, así mismo, confirmado. Las alumnas con “creencia en tarea fácil” obtuvieron un mayor rendimiento cuantitativo y cualitativo que sus compañeras con “creencia en tarea muy difícil”. El rendimiento disminuye cuando la mujer percibe las

⁵⁹ Huertas, J. A. Op. Cit., p. 31

tareas numéricas como difíciles. El efecto de la expectativa de autoeficacia sobre la acción y el rendimiento parece venir modulado por la creencia en la dificultad de la tarea.⁶⁰

▫ *Relaciones entre el autoconcepto y el
rendimiento académico, en alumnos de educación primaria*

Francisco Javier Peralta Sanchez y Maria Dolores Sanchez Roda: estos investigadores se proponen como objetivo comprobar el grado de asociación y de predicción entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

Detectaron una estrecha relación entre el autoconcepto académico y las medidas de rendimiento académico, además se ha constatado que el autoconcepto total y el autoconcepto académico son buenos predictores del rendimiento general.

Los resultados de esta investigación apoyan la idea de que el autoconcepto total predice el rendimiento académico, dándose el hecho de que el autoconcepto no académico predice de forma negativa el logro escolar (en lengua y matemáticas), mientras que el autoconcepto académico predice de forma potente y positiva tanto el logro general como el del lengua y matemáticas. Consideras que es necesario dar un tratamiento adecuado al autoconcepto y a la autoestima, a lo largo de todo el proceso educativo.⁶¹

▫ *Aprendizaje autorregulado,
motivación y rendimiento académico*

⁶⁰ Gutiérrez Isaac Garrido, Calvo Carmen, (1996). Motivación cognitiva y rendimiento. [doc www]. Recuperado el 10 de septiembre de 2011.

http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2358079

⁶¹ Peralta Sánchez Francisco Javier, María Dolores Sánchez Roda. Relación entre autoconcepto y rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. [doc www]. Recuperado el 10 de Octubre de 2011. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf

Héctor Lamas Rojas, este investigador plantea que cada vez tiene más importancia lograr que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, que sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje, así es como plantea la relación entre aprendizaje autorregulado (que incluye tres componentes: las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas y la dirección y control del esfuerzo), la motivación y el rendimiento académico. Estos estudios destacan que para promover en los estudiantes este tipo de aprendizaje no bastan con que conozcan estos tipos de recursos, es necesario además que estén motivados tanto para utilizarlos como para regular su cognición y su esfuerzo.⁶²

CAPITULO VI.

4. ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Área de estudio

⁶² Rojas Héctor Lamas. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento escolar. [doc www]. Recuperado el 18 de Octubre de 2011. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

La ciudad de Rosario está ubicada en el centro-este de Argentina, en la provincia de Santa Fe y es la tercera ciudad más poblada del país, después de Buenos Aires y Córdoba.

Está situada sobre la margen occidental del río Paraná, en la Hidrovía Paraná - Paraguay. Sobre dicho río está enclavado un puerto de 140 hectáreas que maneja tanto cargas generales como graneles.

Junto a varias localidades de la zona conforma el área metropolitana del Gran Rosario que es el tercer conglomerado urbano del país. El Censo Nacional de Población estableció una población de 1.193.605 habitantes para el "Departamento Rosario", el cual incluye a la Ciudad de Rosario y otros 23 municipios más.

Urbe cosmopolita, es el núcleo de una región de gran importancia económica, encontrándose en una posición geográficamente estratégica con relación al Mercosur, gracias al tránsito fluvial y con respecto al transporte. Cerca del 80% de la producción del país de cereales, aceites y sus derivados se exporta por los puertos del Gran Rosario. Es la principal metrópoli de una de las zonas agrarias más productivas de Argentina y es centro comercial, de servicios y de una industria diversificada. (Rosario)⁶³

Específicamente la investigación se lleva a cabo en una escuela primaria ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario.

Ésta es una escuela primaria, privada y religiosa. La misma está ubicada en el centro de barrio Godoy, que es un barrio de la zona oeste de la ciudad de Rosario.

Se paga una cuota mínima y mensual, y los alumnos deben concurrir con uniforme. A esta escuela concurren los niños de la zona, es una población humilde, de gente trabajadora, de clase social media-baja y baja.

La escuela brinda la posibilidad, de acuerdo a la situación de cada niño, de desayunar, almorzar y merendar, ya que en su mayoría son niños de familias de muy bajos recursos económicos. No todos pueden quedarse, sólo quienes más lo necesitan. Esto lo evalúan las autoridades de la escuela.

⁶³ Rosario, Santa fe. [doc. www]. Recuperado el 20 de octubre de 2011. http://es.wikipedia.org/wiki/Rosario_%28Argentina%29

Como mencionamos anteriormente, es una escuela religiosa, específicamente católica, en la misma se enseña todo lo que tiene que ver con estas creencias religiosas, cuentan con parroquia perteneciente a la institución, allí se toman comunión y confirmación.

4.2. Tipo de investigación.

El estudio que se va a realizar es de tipo no experimental, ya que se aborda a la población en su contexto natural, sin manipularlo. La investigación es transversal, debido a que se contempla un único momento para la recolección de los datos.

Será de tipo correlacional, porque esta investigación intenta encontrar la relación que existe entre la motivación hacia el aprendizaje y los autoconceptos.

4.3. Población y muestra

La Población de este trabajo de investigación son los alumnos de séptimo grado de una escuela primaria que se encuentra en la zona oeste de la ciudad de rosario. Está formada por 35 chicos, tanto niñas como varones, pertenecientes en su mayoría a una clase social baja y media-baja.

Sus edades varían entre los 12 y los 14 años.

La muestra fue seleccionada no aleatoriamente, y de manera accidental. Se encuentra integrada por 35 alumnos, 21 niñas y 14 varones, todos pertenecientes a séptimo grado.

Para la conformación de la misma, se utilizaron los siguientes criterios de inclusión:

- Ser mayor de 11 años
- Estar en séptimo grado

4.4. Métodos y técnicas utilizadas

Técnica de recolección de datos: Autoinforme

Los auto-informes son instrumentos en los que se les pide a los participantes de la investigación que proporcionen información sobre sus percepciones, pensamientos, habilidades, sentimientos, actitudes creencias y experiencias pasadas. Oscilan desde la entrevista clínica hasta entrevistas altamente estructuradas cuestionarios y test.

En este caso seleccionamos como técnicas los cuestionarios. (Ver Anexo pág.)

4.4.1. Instrumentos

Los instrumentos utilizados son dos cuestionarios, el MAPE I (para evaluar motivación en el aprendizaje) y el AM (cuestionario de auto-mensajes motivacionales)

El MAPE I fue elaborado por Alonso Tapia y Sanchez Ferrer en 1992, partiendo de los planteamientos teóricos de Dweck y Elliot sobre la motivación de logro.

Está compuesto por 11 elementos motivacionales y consta de 72 ítems distribuidos en ocho escalas básicas. Este instrumento se utilizó para medir la motivación hacia el aprendizaje del estudiante.

Dentro de estos componentes motivacionales se encuentran: interés por actividades académicas, ansiedad inhibidora del rendimiento, motivación de lucimiento, búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia, autoconceptualización como trabajador, autoconceptualización como vago, búsqueda de juicios positivos de competencia, ansiedad facilitadora del rendimiento.

El cuestionario tiene una serie de afirmaciones que se refieren a si mismo y a ciertas preferencias que se tiene sobre el estudio, para cada pregunta hay dos alternativas de respuesta, a la que el estudiante debe responder si o no, según su criterio.

La hoja de respuesta consta de datos de identificación, también figura un cuadro donde están las preguntas de la 1 a la 72 donde el estudiante seleccionará la respuesta que considere más adecuada.

Su objetivo básico es posibilitar la identificación a través de un cuestionario que mida patrones motivacionales relacionados con el aprendizaje y logros académicos.

El cuestionario AM, de auto mensajes motivacionales, fue elaborado por Alonso Tapia en 1995, con el fin de evaluar la frecuencia subjetiva, de pensamientos que influyen en la motivación, que vienen a la mente de los alumnos tanto en situaciones generales como específicas. Este contiene una serie de frases que expresan pensamientos, que vienen a la cabeza de los estudiantes antes durante o después que hacen una tarea, o cuando piensan en lo que pueden hacer o no con esfuerzo e inteligencia.

El alumno tiene que señalar en una escala que va del 0 al 4, la frecuencia de cada uno de los pensamientos. Son 44 ítems en los cuales deberá seleccionar un número de acuerdo a la frecuencia con que aparece esa idea.

La escala de frecuencia es la siguiente:

0: nunca

1: casi nunca

2: algunas veces

3: muchas veces

4: muchísimas veces

4.5. Procedimientos.

Los cuestionarios fueron llevados a cabo en el mes de octubre de 2011. Se pidió autorización a la Directora del colegio Alicia Pascasio para poder comenzar a aplicarlos y como los cuestionarios fueron aplicados durante horario de clases, para poder convocar el número de chicos encuestados que necesitaba, se le pidió autorización a la maestra que estaba dando clases en ese momento.

Una vez aplicados los cuestionarios a los alumnos de séptimo grado, me dispuse a hacer el análisis de los mismos. Los cuales podemos ver a continuación.

CAPITULO V.

5. RESULTADOS. INTERPRETACION Y ANALISIS DE DATOS.

El objetivo del presente estudio es estudiar y analizar la relación que existe entre el concepto que tienen los alumnos sobre sí mismos (autoconceptos) y la motivación hacia el aprendizaje en los alumnos de séptimo grado de una escuela primaria, ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario.

Tipo de estudio: corte transversal (se hace un corte en el tiempo donde se recolectan los datos).

La investigación se basa en un trabajo de campo, de tipo correlacional, con el que se pretende estimar el grado de asociación entre los autoconceptos de los alumnos y la motivación hacia el aprendizaje.

En base al cuestionario AM realizado por J. Alonso Tapia, se mide el autoconcepto, mediante 44 preguntas. De aquí se definen dos variables:

- Autoconcepto positivo
- Autoconcepto negativo

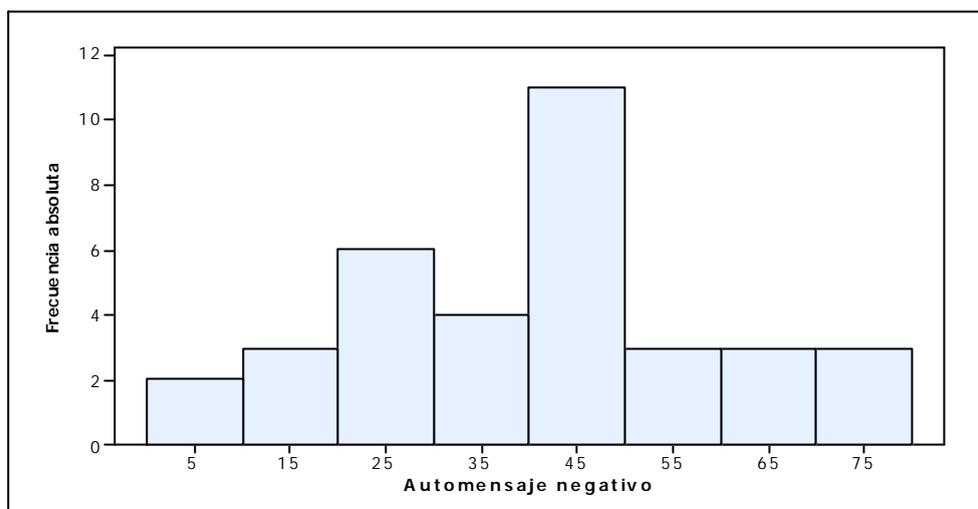
En base al cuestionario M.A.P.E.-1 realizado por J. Alonso Tapia y J. Sánchez Ferrer (1992) se mide la motivación hacia el aprendizaje, mediante 72 preguntas. De aquí surgen 4 variables:

- F1=Orientación al resultado versus orientación al aprendizaje (valores bajos de F1 indican una alta orientación hacia el aprendizaje)
- F2= Vagancia versus disposición al esfuerzo (mayor valor de F2 indica mayor vagancia, menor valor indica menor vagancia, o sea mayor disposición al esfuerzo)
- F3=Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma (mayor valor de F3 indica mayor lucimiento, menor valor indica ausencia de lucimiento)
- MOTIVACION (mayor valor indica mayor motivación, menor valor indica menos motivación)

Resulta de interés estudiar las variables anteriormente mencionadas, y determinar si existe o no relación entre ellas, con el objetivo de conocer finalmente si existe relación entre los autoconceptos y la motivación hacia el aprendizaje en los alumnos de séptimo grado de una escuela primaria ubicada en la zona oeste de la ciudad de rosario.

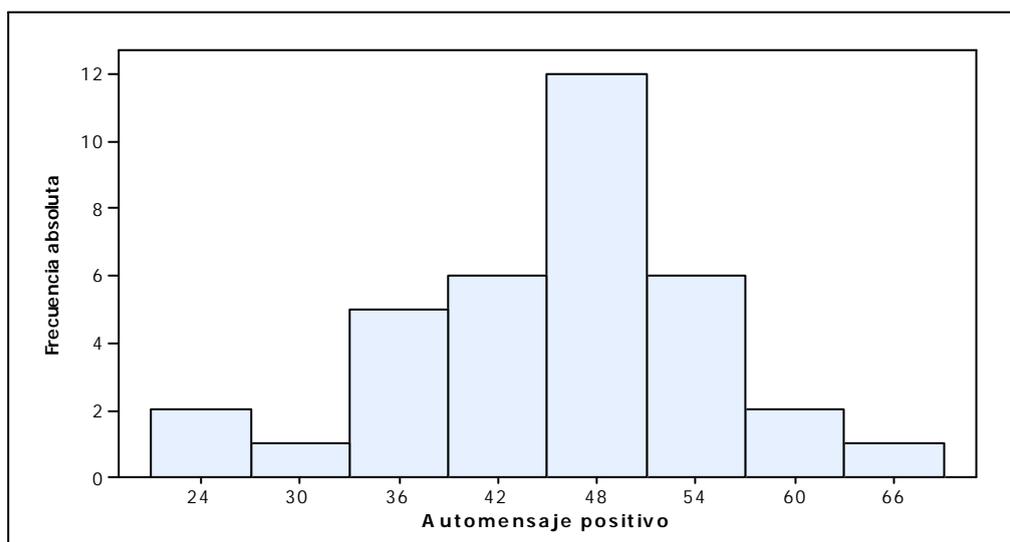
5.1. Análisis descriptivo gráfico de las variables

Gráfico 1.1: distribución de frecuencias absolutas de los autoconceptos negativos de los alumnos.



El valor medio de la variable autoconcepto negativo es 41,06 ($\pm 18,35$). El valor mínimo y el valor máximo para esta variable son 6 y 74 respectivamente. La distribución de los datos pareciera ser simétrica respecto a la media, con una leve asimetría hacia la derecha. No se observan valores extremos (outliers).

Gráfico 1.2: distribución de frecuencias absolutas de los autoconceptos positivos de los alumnos.

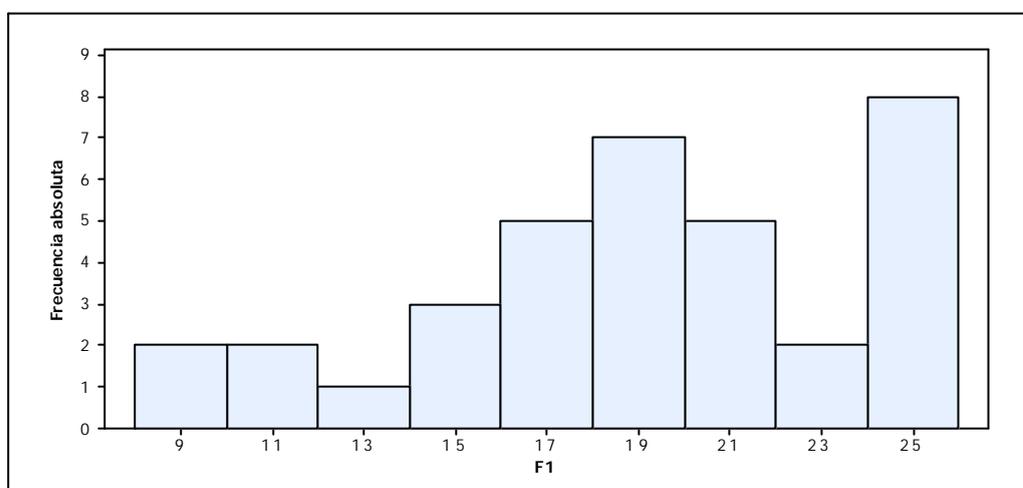


El valor medio de la variable autoconcepto positivo es 44,66 ($\pm 8,77$). Los valores mínimos y máximo para esta variable son 24 y 66 respectivamente. La distribución de

los datos pareciera ser simétrica respecto a la media. No se observan valores extremos (outliers).

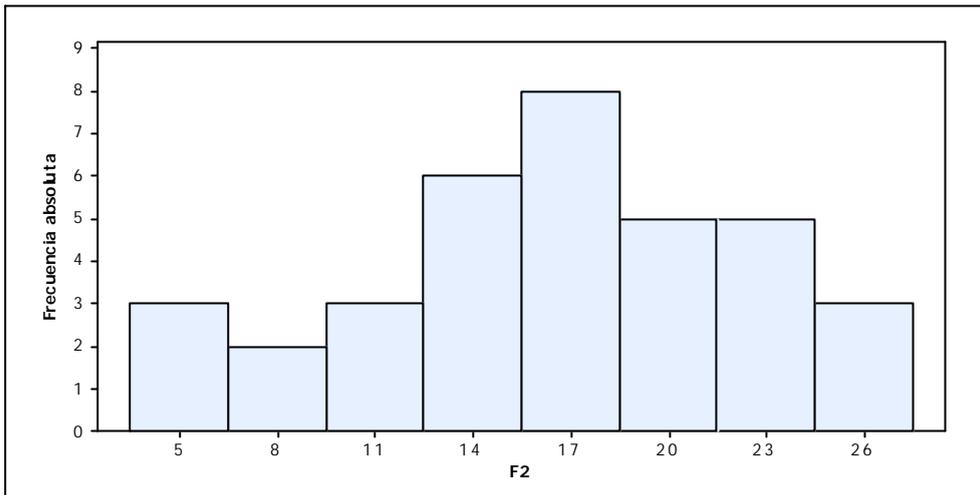
Al tener los alumnos un promedio de Automensaje negativo de 41.06 y de Automensaje positivo de 44.66 podemos pensar que los chicos tienden a tender más automensajes positivos que negativos.

Gráfico 1.3: distribución de frecuencias absolutas de Orientación al resultado versus orientación al aprendizaje.



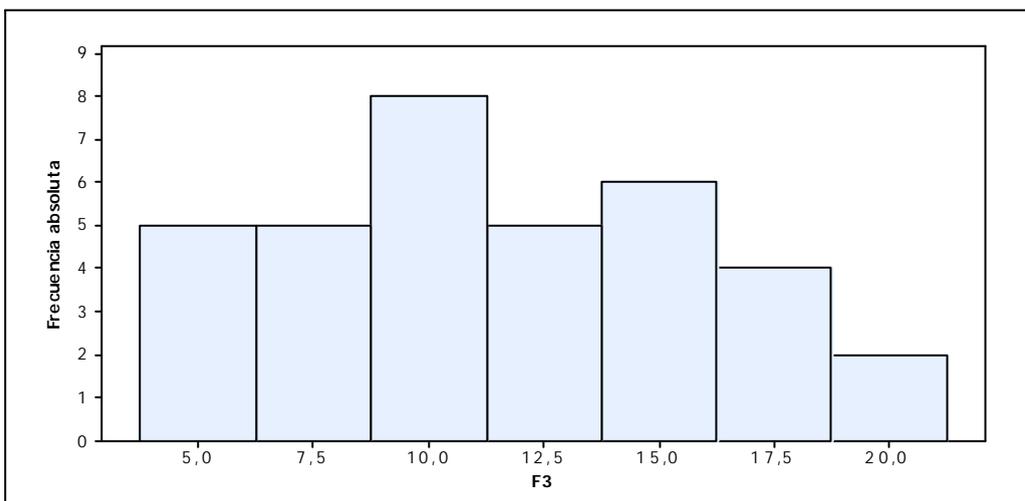
El valor medio de la variable Orientación al resultado versus orientación al aprendizaje es 18,82 ($\pm 5,06$). El valor mínimo y máximo para esta variable son 8 y 26 respectivamente. La distribución de los datos pareciera ser asimétrica hacia la derecha. No se observan valores extremos (outliers).

Gráfico 1.4: distribución de frecuencias absolutas de Vagancia versus disposición al esfuerzo



El valor medio de la variable Vagancia versus disposición al esfuerzo es $16,46 (\pm 5,82)$. El valor mínimo y máximo para esta variable son 4 y 26 respectivamente. La distribución de los datos pareciera ser simétrica con respecto a la media. No se observan valores extremos (outliers).

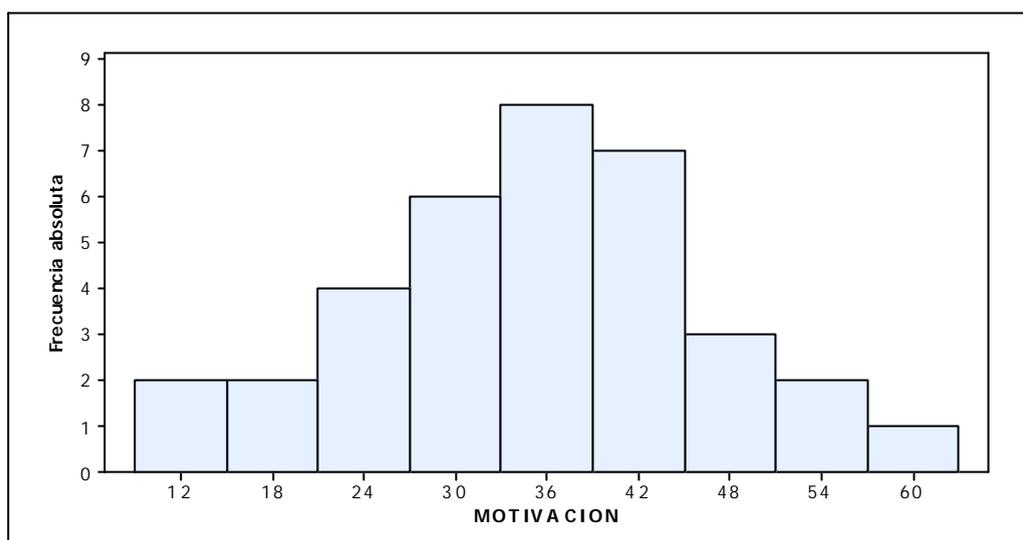
Gráfico 1.5: distribución de frecuencias absolutas de Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma.



El valor medio de la variable Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma es $11,51 (\pm 4,47)$. El valor mínimo y máximo para esta variable son 4 y 20 respectivamente.

La distribución de los datos pareciera ser asimétrica hacia la izquierda. No se observan valores extremos (outliers).

Gráfico 1.6: distribución de frecuencias absolutas de motivación.



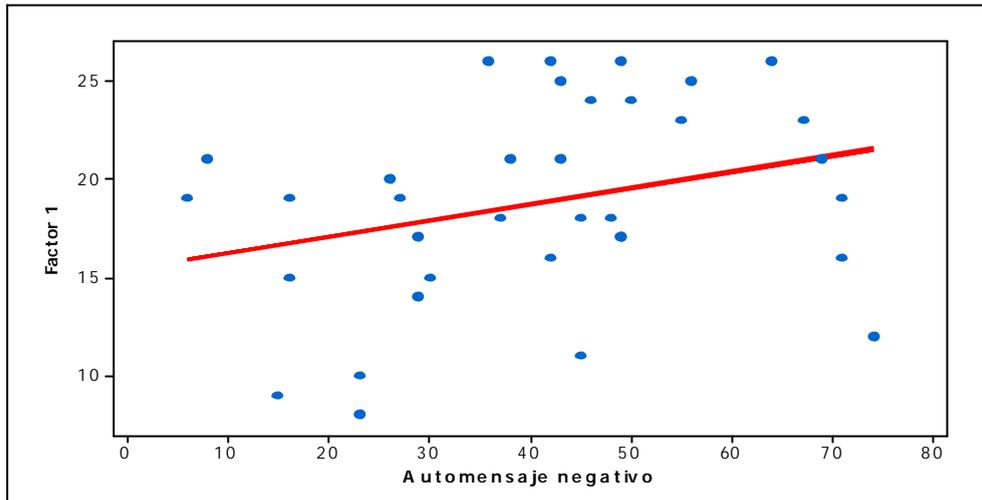
El valor medio de la variable Motivación es 34.23 ($\pm 11,67$). El valor mínimo y máximo para esta variable son 11 y 60 respectivamente. La distribución de los datos pareciera presentar una leve asimetría hacia la derecha. No se observan valores extremos (outliers).

En los gráficos 1.3 1.4 1.5 y 1.6 se puede ver que los alumnos no tienen una marcada tendencia a tener una alta motivación al aprendizaje, sino todo lo contrario, observando la distribución de las frecuencias absolutas de estas variables pareciera que se agrupan mayor cantidad de alumnos en tener una baja motivación de orientación al aprendizaje, baja predisposición al esfuerzo personal y también baja motivación por el lucimiento personal. Cabe aclarar que no es una tendencia firme y concreta, sino una leve tendencia la que se observa en un análisis gráfico descriptivo.

5.2. Análisis de las asociaciones.

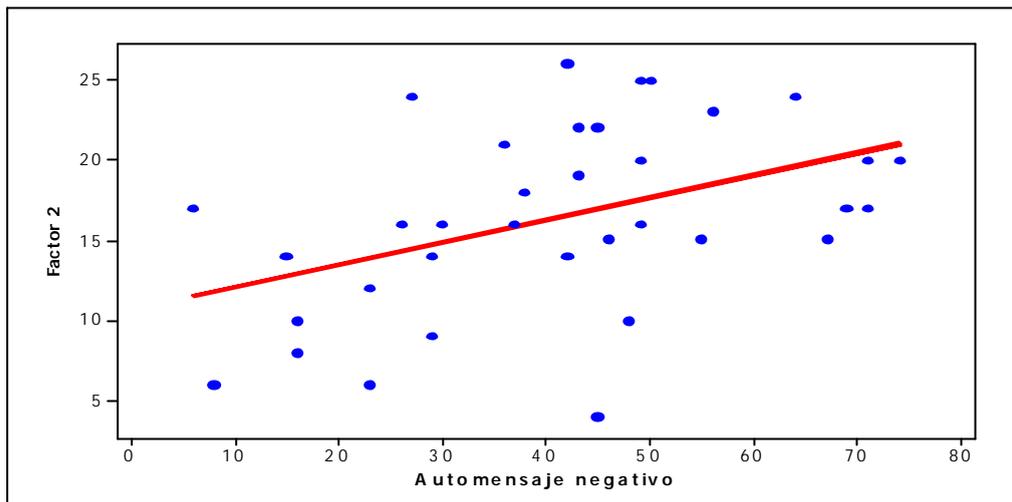
En primer lugar vemos gráficamente las asociaciones entre las variables.

Grafico 2.1: dispersión entre Automensaje negativo y Orientación al resultado versus orientación al aprendizaje.



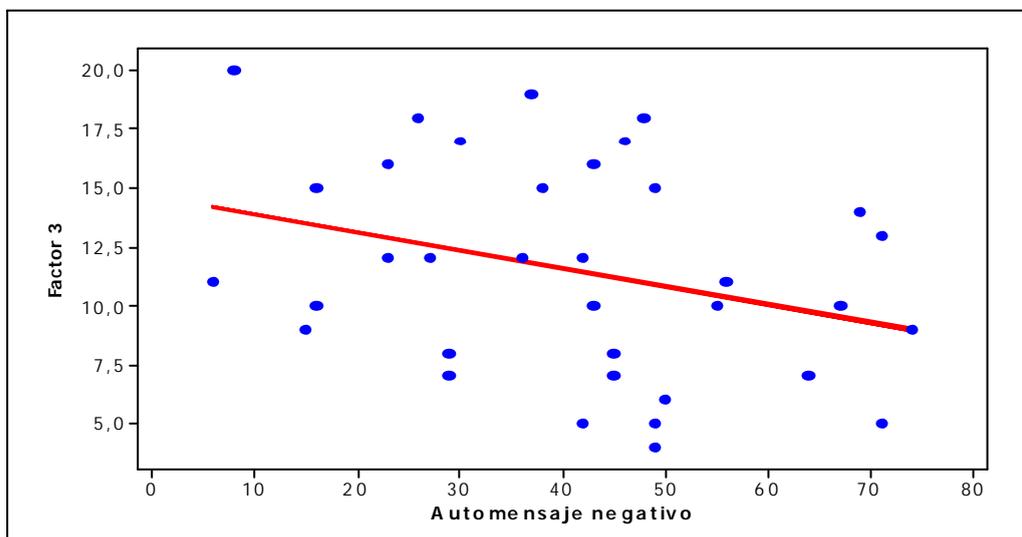
Se observa en el grafico 2.1 una relación positiva entre los automensajes negativos y el factor orientado al resultado versus orientación hacia el aprendizaje. Es decir que cuando la variable automensaje negativo aumenta, también aumenta el factor de orientación al resultado.

Grafico 2.2: dispersión entre Automensaje negativo y Vagancia versus disposición al esfuerzo.



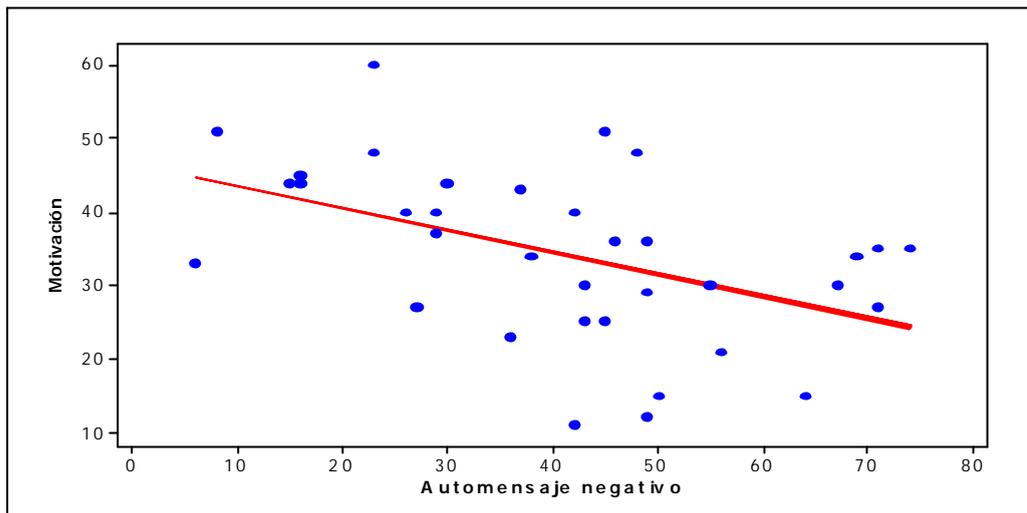
El gráfico 2.2 muestra que a medida que los automensajes negativos aumentan, el factor de vagancia también lo hace. Es decir que a mayores valores de automensajes negativos está asociada mayor vagancia.

Gráfico 2.3: dispersión entre Automensaje negativo y Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma.



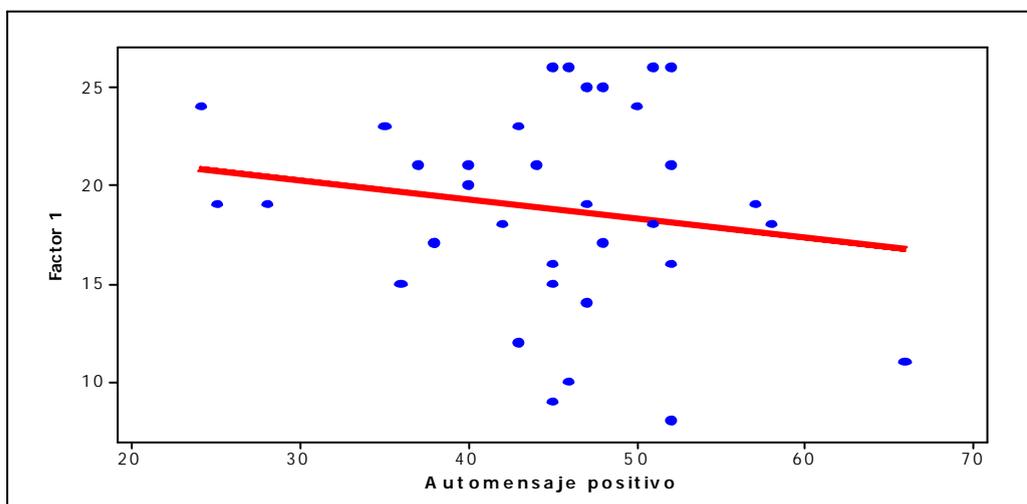
En el gráfico 2.3 se observa una relación inversa entre los automensajes negativos y la motivación de lucimiento, o sea que a mayor valor de automensajes negativos, menor motivación hacia el lucimiento.

Gráfico 2.4: dispersión entre Automensaje negativo y Orientación al resultado versus orientación al aprendizaje.



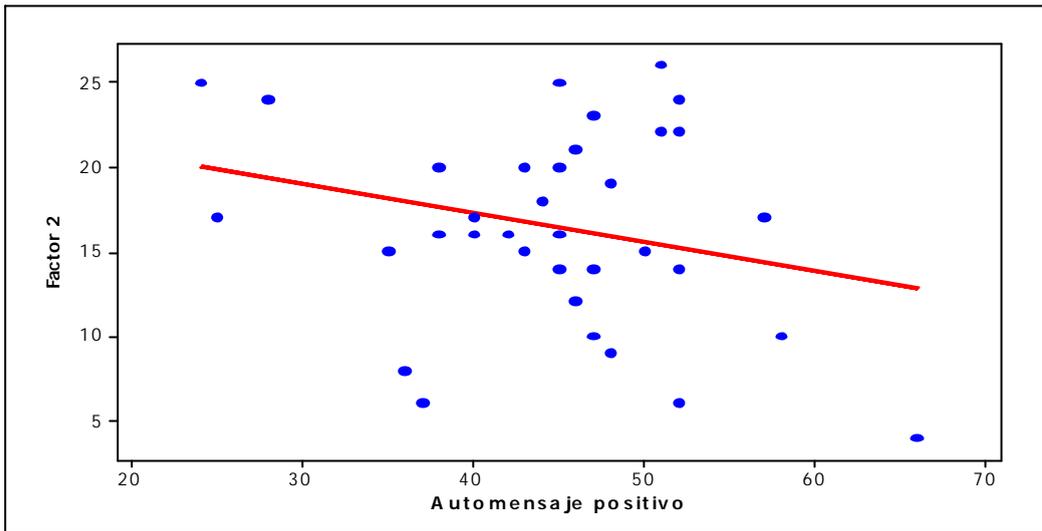
Se ve en el gráfico 2.4 la relación inversa que existe entre la motivación hacia el aprendizaje y los automensajes negativos, en otras palabras podemos decir que a mayor automensajes negativos, menor será la motivación hacia el aprendizaje

Gráfico 2.5: dispersión entre Automensaje positivo y Orientación al resultado versus orientación al aprendizaje.



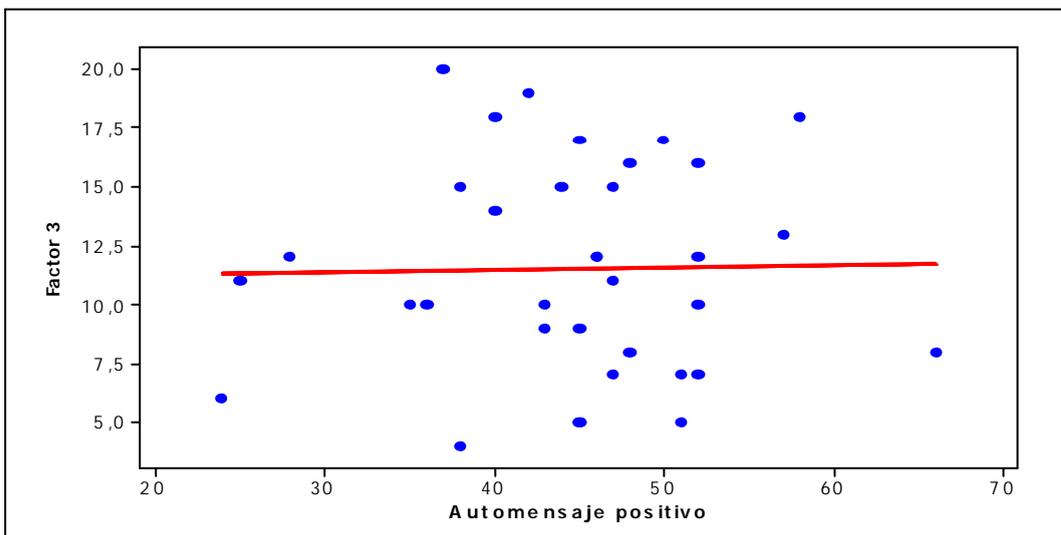
En el gráfico 2.6 observando la nube de puntos y la recta de ajuste podemos decir que no se observa una relación marcada entre las variables analizadas.

Gráfico 2.6: dispersión entre Automensaje positivo y Vagancia versus disposición al esfuerzo.



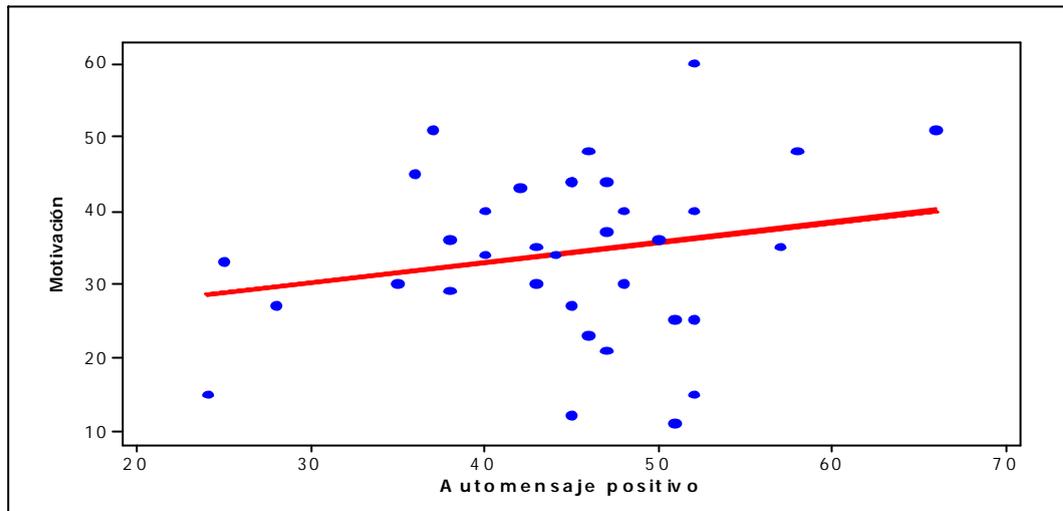
En el gráfico 2.6 observando la nube de puntos y la recta de ajuste podemos decir que no se observa una relación marcada entre las variables analizadas. Aunque pareciera que existiese una leve tendencia hacia una relación inversa entre las mencionadas variables, está relación no pareciera ser significativa.

Gráfico 2.7: dispersión entre Automensaje positivo y Motivación de lucimiento versus ausencia de la misma.



La nube de puntos presente en el gráfico 2.7 indica que no existe un patrón determinado que revele que existe una relación entre las variables.

Grafico 2.8: dispersión entre Automensaje positivo y motivación.



Observando la nube de puntos y la recta de ajuste del grafico 2.8 podemos decir que no se observa una relación marcada entre las variables analizadas. Aunque pareciera que existiese una leve tendencia hacia una relación positiva entre las mencionadas variables, esta relación no pareciera ser significativa.

El análisis gráfico para observar relaciones entre variables es una metodología descriptiva, y un punto de partida para comenzar a ver la naturaleza de los datos y obtener las primeras conclusiones.

Se puede ver en los gráficos que pareciera que existiera una relación entre los autoconceptos negativos y las variables motivacionales. En los autoconceptos positivos no se ve tan claro que existiera una relación con las variables motivacionales.

Es por todo esto que resulta de interés para determinar a ciencia cierta si existe relación entre estas variables calcular coeficientes de correlación y testear en base a estos coeficientes si existe relación o no.

A continuación se calcula el coeficiente de correlación para cada combinación de variables, para estudiar la asociación entre las mismas.

Este coeficiente indica el grado de asociación. Que valga 0 implica que no existe asociación. Que valga 1 implica una asociación positiva perfecta y que valga -1 implica una asociación inversa perfecta.

Se plantea la hipótesis de que no existe asociación entre las variables, y mediante la probabilidad asociada se testea dicha hipótesis, en donde si la probabilidad asociada es menor que 0,05 podemos afirmar que existe relación entre las variables estudiadas (es decir, se rechaza la hipótesis antes mencionada), con un nivel de confianza del 95%.

<i>Variables</i>	<i>Coeficiente correlacion</i>	<i>Probabilidad asociada</i>
Automensaje negativo-F1	0.30395	0.0759
Automensaje negativo - F2	0.45877	0.0056
Automensaje negativo - F3	-0.32647	0.0556
Automensaje negativo - Motivacion	-0.51218	0.0017
Automensaje positivo-F1	-0.06215	0.7228
Automensaje positivo-F2	-0.12856	0.4617
Automensaje positivo-F3	-0.01337	0.9392
Automensaje positivo- Motivacion	0.10513	0.5478

Observando los valores obtenidos podemos decir que existe relación inversa entre los automensajes negativos de los alumnos y la motivación hacia el aprendizaje, es decir que si un alumno tiene Automensaje negativo tendrá una baja motivación hacia el aprendizaje (nivel de confianza: 95%).

No sucede lo mismo con los automensajes positivos y la motivación hacia el aprendizaje, ya que no existe relación entre estas variables, es decir que un alumno con Automensaje positivo no necesariamente va a tener una alta motivación hacia el aprendizaje (nivel de confianza: 95%).

5.3. Observaciones

A continuación se expondrán algunos datos de relevancia para la investigación.

En la evaluación de los datos obtenidos del cuestionario AM-1, pudimos observar que existe una diferencia entre los varones y las niñas.

En las niñas podemos observar mayor predisposición de automensajes negativos que en los varones. Las niñas tienen un 43% de mensajes negativos, y los varones un 21% de mensajes negativos. En ambos casos predominan siempre los automensajes positivos sobre los negativos.

A continuación se muestran los automensajes negativos que aparecen con más frecuencia en estos niños y niñas:

- Cuando el profesor se dé cuenta de que no me ha salido bien, no sé lo que va a pasar
- La verdad ha sido cosa de suerte
- Todo lo que necesito es cosa de suerte

Los automensajes positivos que aparecen con más frecuencia son:

- Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera
- Si lo intento lograré hacerlo
- Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido, cuando me lo propongo nada se me resiste

5.4. Conclusiones

La presente investigación se ha desarrollado en el marco teórico de la psicología cognitiva, dentro de esta teoría me he basado en los conocimientos de J. A. Huertas. Desde esta perspectiva se considera el estudio de la motivación como una cuestión capital en la comprensión del comportamiento. Esta posición parte de la estrecha relación entre las causas externas que afectan a la acción humana y las representaciones internas que se van formando en la mente del individuo.

En base a estas consideraciones, el objetivo general de este trabajo estuvo orientado a descubrir la relación existente entre la motivación hacia el aprendizaje y los autoconceptos.

Este trabajo se propuso como primer objetivo específico identificar patrones motivacionales relacionados con el aprendizaje.

A partir de la evaluación de los datos obtenidos, específicamente mediante el cuestionario MAPE-1, pudimos observar los patrones motivacionales de este grupo de niños. Los tres patrones motivacionales evaluados en este trabajo fueron:

- Orientación al resultado Vs. Orientación al aprendizaje
- Vagancia Vs. Disposición al esfuerzo
- Motivación de lucimiento Vs. ausencia de la misma

Los resultados nos muestran que no existe una alta motivación hacia el aprendizaje.

Las personas que tienen motivación por el aprendizaje como dice Huertas (2006), se plantean metas relacionadas con la búsqueda de conocimiento, con adquirir o perfeccionar ciertas habilidades. Este tipo de motivación es de carácter intrínseco, se orienta a metas personales y autónomas mediante las cuales pueden actuar a partir de elecciones propias.

En este caso no es lo que sucede, sino todo lo contrario, estos niños poseen motivación orientada al resultado, este tipo de motivación es la que llamamos extrínseca. La motivación extrínseca tiene que ver con la finalidad de la acción, la meta y el propósito, relacionados con un beneficio tangible y exterior. Se relaciona con lo que el autor antes citado describe como refuerzo e incentivo, estos elementos intervienen e influyen en la motivación.

En la evaluación del segundo patrón motivacional vimos que estos niños poseen una baja predisposición al esfuerzo. Considerando lo expuesto en el punto anterior, es decir, que estos niños poseen una motivación extrínseca, debemos mencionar lo que Huertas (2006) dice acerca de la motivación con metas de ejecución, es decir efectuadas para conseguir un beneficio externo.

Este autor expone que los sujetos orientados a metas de ejecución, en sus dos vertientes, tanto búsqueda de juicios positivos como miedo al fracaso, les interesa demostrar que son capaces de realizar una tarea y qué imagen obtendrán de sí mismos al ejecutarla. En estos casos los logros y los fracasos tienen un componente de aceptación social muy importante, estas personas se regulan por la preocupación del “qué dirán”.

Considerando estas cuestiones, debemos pensar que la capacidad de cada uno se demuestra en cada acción, y estas personas se ponen a prueba todo el tiempo. Un fracaso revela incapacidad, en esta línea el esfuerzo es considerado como un riesgo que puede dejarlos expuestos a evaluaciones negativas, que los demás los vean poco inteligentes. Entonces, si uno no se esfuerza y no consigue un buen resultado, el nivel de inteligencia no quedará en tela de juicio.

La motivación de lucimiento es baja, al igual que en los patrones motivacionales anteriores. La situación óptima planteada tanto por Huertas (2006), como por Dweck y Elliot (1983), sería una alta motivación por el aprendizaje y una baja motivación de lucimiento. Aquí no sucede, de hecho, en este caso los dos tipos de motivación son bajos.

En este caso la teoría no concuerda con lo evaluado en los datos. Es decir, los resultados no concuerdan con lo esperado por los autores mencionados.

Para concluir con este punto, lo que podemos destacar de este grupo es que predomina absolutamente la motivación extrínseca, no existe un alto grado de motivación, no hablamos de niveles altos de la misma. Es decir la motivación que existe es baja y predominantemente extrínseca.

El segundo objetivo específico planteado en este trabajo fue examinar los autoconceptos que influyen en la motivación.

A partir del cuestionario AM-1, que nos proporciona los automensajes más frecuentes antes, durante o después de realizar una tarea, pudimos observar los autoconceptos de este grupo de niños.

Siguiendo a Hurtado M. consideramos a los autoconceptos como un conjunto de sentimientos, percepciones y valoraciones que un individuo tiene sobre sí mismo. En este punto nos referimos específicamente a la valoración de sí mismo en relación al aprendizaje.

En los automensajes negativos pudimos ver que los alumnos de séptimo grado tienen autoconceptos relacionados con: la falta de capacidad propia para que les vaya bien en las tareas, con la falta de habilidades y capacidad para poder estudiar, y ausencia de destrezas para lograr que una buena nota sea merito propio, del esfuerzo, de sus habilidades y capacidades personales.

En este punto podemos referirnos a Huertas cuando habla acerca del tipo de defensa de las personas con motivación extrínseca. Para este autor estas personas tienen una única forma de defenderse y es atribuir lo negativo a causas externas. Los resultados arrojados permiten observar que lo positivo se atribuye a una causa externa. Podemos hablar de un autoconcepto muy negativo en relación a las habilidades personales para el aprendizaje y de la presencia de distorsiones cognitivas, ya que ni siquiera lo positivo es atribuido a la propia persona. Siguiendo las ideas de Sánchez J. consideramos a estas distorsiones como errores en el procesamiento de la información derivados de los esquemas cognitivos personales, estos son pensamientos negativos, distorsionados, exagerados, ilógicos y generalmente poco realistas.

Estas distorsiones condicionan la motivación y el desenvolvimiento de los niños, ya que si un niño piensa que no es capaz de realizar determinadas tareas, que no posee la inteligencia suficiente para resolverlas, que jamás podrá aprender nada, que es menos inteligente y capaz que sus compañeros, este niño lógicamente no estará motivado y estos pensamientos y este concepto que tiene de sí mismo, que es distorsionado, condicionará su desempeño.

Los automensajes positivos más frecuentes nos muestran autoconceptos relacionados con la capacidad de cumplir las metas, pero ésta capacidad va asociada a la perseverancia, el esfuerzo y la voluntad.

Con respecto a este punto es importante mencionar lo que señala Hurtado M. en relación a la influencia de la escuela en el autoconcepto. La larga permanencia del niño en la escuela condiciona la formación del autoconcepto. La escuela ofrece después de la familia la mejor oportunidad para probar sus habilidades y ganar el respeto de los demás. El profesor es visto por el niño como una persona especialmente significativa, ya que es quien evalúa sus aptitudes escolares. Esto da al profesor un notable poder de influencia que se refleja en la formación del autoconcepto.

Podemos pensar que en estos niños, tanto las maestras como la escuela, colaboraron en la formación de autoconceptos positivos, ya que son los que predominan sobre los negativos, salvo en algunos casos muy puntuales. Mas allá de la diferencia que notamos entre los varones y las mujeres (en las mujeres es mayor el porcentaje de automensajes negativos), el porcentaje de los automensajes positivos es siempre mayor.

Para finalizar, recordamos que La hipótesis planteada en esta investigación se basa en que *Los niños y niñas con un autoconcepto negativo, están menos motivados que los niños y niñas con un autoconcepto positivo.*

A partir de los resultados obtenidos mediante la evaluación de las respuestas a los cuestionarios, llegamos al siguiente resultado:

Los niños y niñas con autoconcepto negativo están menos motivados que los que NO tienen autoconcepto negativo. Pero no se ve la relación inversa, es decir, que los niños y niñas con un autoconcepto positivo no necesariamente están más motivados, o poseen una motivación alta.

Estos resultados confirman la hipótesis planteada al principio del trabajo, pero lo sorprendente para mí, es que no se da la relación inversa, es decir, esperaba que la relación entre autoconcepto positivo y motivación alta hacia el aprendizaje fuera proporcional.

En la teoría está planteado de esta manera, los autoconceptos positivos deberían generar mayor probabilidad de éxito en las diferentes tareas, además de ajuste emocional y social, esto es lo que expone Hurtado M. Los resultados nos muestran otra cosa, esta relación que se plantea en la teoría no se da. Esto puede deberse a las limitaciones del

trabajo, ya que es una muestra pequeña, quizás en una muestra más grande puede verse esta relación, o quizás no exista.

Se considera pertinente mencionar las fortalezas y debilidades del presente estudio:

Entre las fortalezas de este trabajo hay que mencionar la confirmación de la relación entre autoconcepto negativo y la motivación hacia el aprendizaje, esta es una de las cuestiones que puede desembocar en el fracaso escolar, problemática de gran relevancia hoy en nuestra sociedad. Si bien la confirmación de esta relación no soluciona el problema, nos da pautas para pensar por donde comenzar nuestras intervenciones. Además de abrir puertas a otras investigaciones relacionadas.

Pienso que esto incluye una problemática de gran importancia: la motivación de los alumnos en los colegios, tema abandonado por parte del sistema educativo.

Así vemos la importancia de la conformación de gabinetes o espacios para los psicólogos dentro de los colegios.

Estos chicos son de clase social baja y media-baja, hijos de padres trabajadores, donde a veces, el presupuesto no alcanza para mandar al niño a un psicólogo.

Entonces me parece de fundamental importancia poder tener este espacio en los colegios, donde poder trabajar de forma individual y grupal el tema de la motivación y muchas cuestiones que hacen a la educación en general y a lo personal de cada niño.

No obstante debo mencionar las debilidades de este trabajo, las mismas hacen referencia a las limitaciones del tamaño de la muestra, obviamente en una muestra más grande, estas relaciones se podrían ver mejor.

Como sugerencia para otras investigaciones, sería beneficioso tener en cuenta a los padres de los niños, a los maestros, hacer una diferencia entre contextos sociales diferentes, y tomar muestras más grandes, para ver si se sostienen las relaciones encontradas en este trabajo.

Se espera generar interés en las personas que lo lean, y me encuentro a total disposición de posibles opiniones ampliatorias del tema elegido como también a posibles críticas y comentarios.

CAPITULO VI

6. Bibliografía

- * Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- * Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall. Traducción castellana *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Rosa, 1987.

- * Berk, Laura E. *Desarrollo del niño y del adolescente*. 4ª ed. Barcelona. Prentice hall iberia, 1999

- * Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza (comp.). Madrid. Alianza, 1984

- * Cia Alfredo. *Estrategias para superar el pánico y la agorafobia*. [s. l.]. [s.n.]. [1990?].

- * Cattell, R. B. y Kline, P. (1982) *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.

- * Decharms R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Nueva York: Irvington.

- * Decharms, R. (1968). *Personal causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. Nueva York: Academic Press.

- * Deci, E. L. y Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Nueva York: Plenum Press.

- * Deci, E. L. y Ryan R. M. (1991). A motivational Approach to self: integration in personality. En: R. Dienstbier (Ed.): Nebraska Symposium on motivation. Perspectives on motivation (vol. 38). Lincoln: University of Nebraska Press.

- * Dweck, C. y Elliot, D. S. (1983). Achievement motivación. En: P. H. Musen (gen. Ed.) y E. M. Hetherington (vol. Ed.): Handbook Of Chile Psychology. Vol IV.-Social and personality development (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.

- * Escoriza Nieto J. Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona, 1998.

- * Feuerstein, R., The theory of structural cognitive modificabiliti. En B. Presseisen (ed.) Lear

- * Huertas Juan Antonio. Motivación: querer aprender. 2da ed, 1ra reimp. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. 2006.

- * Hull, C. L. (1943). Principles of behavior: an introduction to behavior tehory. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

- * Hull, C. L (1952). A Behavior system- An introduction to behavior theory. Nueva haven: Yale University Press.

- * Kozulin, A., Experiencia de Aprendizaje Mediatizado y las bases socioculturales del desarrollo humano, conferencia ofrecida en el II simposio de Epistemología y metodología en ciencias humanas y sociales. Mendoza. 1993.

- * McClelland, D. C.(1985). Human motivation. N. Y.: Scott Foresman. Traducción española: estudios de la motivación humana. Madrid: Nancea, 1992.
- * McClelland, D. C.; Atkinson, J. W.; Clark, R. W. y Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. Nueva York,Appleton-Century-Crofts..
- * McClelland, D.C. y Pilon, D. A. (1983). Sources of adult motives in patterns of parent behavior in early childhood. Journal of personality ans social Psychology, 44,564-574.
- * McDougall, W. (1912). Psychology: the study of behavior. Londres: William and Norgate. Trad. Cast. Introduccion a la psicología, estudio de la conducta. Buenos Aires: Paidos, 1948.
- * Murray, H. A. (1984) Explorations in personality. Nueva Cork: Oxford University Press.
- * Peralta Olga A. El rol del contexto en el desarrollo cognitivo, la perspectiva sociocultural. *La educación en los primero años*. Vol. 14
- * Piaget, J., Psicología de la inteligencia, Buenos Aires, Psique, 1977.
- * Rodoff, B, Aprendices del pensamiento, adrid, Paidos, 1993.
- * Sherif, M. y Sherif, C. W. (1969) Social Psychology. Nueva York: Harper and Row.
- * Sherif, M. (1936) The Psychology of social norms. Nueva York: Harper and Row.

- * Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation: the costs of pleasure and the benefits of pain. *American psychologist*, 35, 691-712.

- * Spiro, M. E. (1987 a). Social system, personality and functional analysis. En: M. E. Spiro, B. Kilborne and L. L. Langness of Chicago Press.

- * Spiro, M. E. (1987 b). Collective representations and mental representation in religious symbol systems, En: M.E. Spiro, B. Kilborne and L. L. Langness (eds.): *Culture and Human Nature: Theoretical Papers*. Chicago: University of Chicago Press.

- * Vygotsky, L., *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole; S. Jhon-Steiner y E. Souberman, comp y trad.), Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

Información obtenida desde Internet

- * Bataller Salvador Alario (2006). Pensamientos automáticos y distorsiones cognitivas. [doc. www] Recuperado el 12 de septiembre de 2011. <http://nohaymentesincerebro.blogspot.com/2006/01/distorsiones-cognitivas.html>

- * Cabrera Coral Gonzáles. (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria. [doc. www] Recuperado el 23 de Septiembre de 2011. <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>

- * Cibeles Lorenzo Viego. Influencia de sobre el desarrollo de los escolares. [doc. www] Recuperado el 5 de Octubre de 2011. http://www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo_s.asp?texto=art54001

- * Diccionario Real academia española. Aprendizaje. [doc. www] Recuperado el 5 de Octubre de 2011. http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO_BUS=3&LEMA=aprendizaje

- * Gonzáles Julio, Perez Calos Nuñez Glez, Soledad y García Marta. Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. [doc. www] Recuperado el 25 de Octubre de 2011. <http://www.psicothema.es/pdf/97.pdf>

- * Gonzáles Nuria Sánchez, (2006). Motivación e instrucción: efectos relativos y combinados de dos tipos de intervención con el profesorado en la motivación y el aprendizaje de las matemáticas por parte de los alumnos. [doc www] Recuperado el 5 de octubre de 2011. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820070001571resumen.pdf>

- * Guarch Joana i Doménech. Teoría cognitivo conductual. [doc. www]. Recuperado el 5 de octubre de 2011. <http://www.forumclinic.org/actualidad/la-terapia-cognitivo-conductual-bfque-es-fundamentos-teoricos-y-principios-de-aplicacion-related>

- * Gutiérrez Isaac Garrido, Calvo Carmen, (1996). Motivación cognitiva y rendimiento. [doc. www]. Recuperado el 10 de septiembre de 2011. http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2358079

- * Hurtado Maria de las Nieves Ferro. La importancia del autoconcepto. [doc. www]. Recuperado el 5 de octubre de 2011 desde http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_autoconcepto.htm

- * Merino Antonio Pardo y Tapia Jesús Alonso. Estrategias para el cambio motivacional. [doc. www]. Recuperado el 20 de Agosto de 2011. http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/estrategias_cambio_motiv.pdf

- * Navarro Leonor Prieto. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. [doc. www]. Recuperado el 17 de Octubre de 2011. <http://des.emory.edu/mfp/Prieto.doc>

- * Padon Cecilia del Carmen. (2007). La importancia del contexto familiar en el aprendizaje. [doc. www]. Recuperado el 25 de Agosto de 2011. http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1294

- * Peralta Sánchez Francisco Javier, María Dolores Sánchez Roda. Relación entre autoconcepto y rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. [doc. www]. Recuperado el 10 de Octubre de 2011. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf

- * Pérez Pablo Miñano y Costa Juan Luis Castejón. Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. Vol.:11, num.: 28. [doc. www]. Recuperado el 28 de Agosto de 2011. <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/texto.html>

- * Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n. °1. [doc. www]. Recuperado el 17 de Octubre de 2011. <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121521/114201>

- * Rojas Héctor Lamas. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento escolar. [doc. www]. Recuperado el 18 de Octubre de 2011. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

- * Rosario, Santa fe. [doc. www]. Recuperado el 20 de octubre de 2011. http://es.wikipedia.org/wiki/Rosario_%28Argentina%29

- * Sánchez Juan José Ruiz y Sánchez Justo José Cano. Manual de psicoterapia cognitiva. Parte I: Teoría y fundamentos. [doc. www]. Recuperado el 20 septiembre de 2011. <http://www.psicologia-online.com/ESMUbada/Libros/Manual/manual2b.htm>

- * Sánchez Pilar. (2007). Influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar. [doc. www]. Recuperado el 17 de Octubre de 2011. <http://www.copoe.org/blog/04199/pilar-sanchez-alvarez/influencia-del-autoconcepto-en-el-rendimiento-escolar>

- * Vila Ignacio. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. [doc. www]. Recuperado el 5 de agosto de 2011. <http://www.rieoei.org/rie22a02.htm>

ANEXO 1

Cuestionario de AUTOMENSAJES MOTIVACIONALES.

Apellidos:

Nombre:

Colegio:

Curso:

Edad:

Fecha:

Este cuestionario contiene una serie de frases que expresan pensamientos que a veces nos vienen a la cabeza cuando vamos a hacer una tarea, mientras la estamos haciendo, o cuando ya la hemos terminado; o, simplemente, cuando pensamos en lo que podemos o no podemos hacer con nuestro esfuerzo o nuestra inteligencia.

Tu tarea consiste en señalar la FRECUENCIA con que tales pensamientos te vienen a la cabeza. Para ello debes rodear con un círculo el número correspondiente en la hoja de respuestas, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0....Nunca 1....Casi nunca 2....Algunas veces 3....Muchas veces 4....Muchísimas veces

1. Tendré mucha o poca inteligencia, pero la que tengo se debe a mi esfuerzo
2. Si me lo propusiera lograría ser más inteligente de lo que soy
3. Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes
4. Estoy convencido de que el listo nace y no se hace
5. Sólo los más inteligentes saben hacer bien las cosas
6. Estoy convencido de que uno no puede hacer nada para mejorar su inteligencia
7. Con frecuencia envidio la suerte de los más listos y pienso que nunca llegaré a ser como ellos
8. Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera
9. En realidad no sé por qué me preocupo; sé que esto no me saldrá bien
10. No creo que tenga problema; esto es muy fácil
11. Vamos a ver cómo puedo solucionar esto
12. No sé por dónde empezar; esto es demasiado difícil para mí
13. La verdad es que no sé cómo podré hacer esto
14. Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien

15. No sé por qué me preocupo; lo mío no tiene solución
16. Siempre me toca hacer a mí lo más difícil
17. Si lo intento, lograré
18. No sé por qué me preocupo; esto no es demasiado importante
19. Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie
20. Esto es una tontería; no sé para qué lo ponen si lo hace cualquiera
21. Esto es demasiado difícil para mí; nunca lo podré hacer
22. Si esto me sale mal se reirán de mí todos mis compañeros
23. Esto es muy fácil; no tengo más que pensarlo un poco
24. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste
25. Seguramente me ha salido mal; la verdad es que nunca cambiaré
26. He tenido muy mala suerte; he de evitar que esto me vuelva a ocurrir
27. La verdad es que esto no es lo mío
28. Cuando el profesor se dé cuenta de que no me ha salido bien, no sé lo que va a pasar
29. La verdad es que ha sido cosa de suerte
30. Por fin acabé; soy el mejor
31. Esto ha sido rápido; con un poco de esfuerzo sale enseguida
32. Esto marcha; a ver si consigo que no se me olvide cómo lo he hecho; voy a repasarlo
33. Todo lo que necesito es un poco de suerte
34. Los demás se burlarán de mí si no lo consigo
35. Por fin he terminado, estoy contento; realmente he aprendido mucho con esta tarea
36. Esto está claro; creo que si tengo que hacer otra tarea como esta no tendré ningún problema

37. Me salió mal; no creo que valga para estas cosas
38. Está visto; por mucho que me esfuerce nunca lo conseguiré
39. Ya he acabado; ha sido un desastre; desde luego, sirvo para poco
40. Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga
41. Nunca he tenido suerte para estas cosas
42. Lo que salga de todo esto es sólo una cuestión de suerte
43. Me ha salido bien; desde luego, el que vale, vale
44. Soy un desastre

ANEXO 2

CUESTIONARIO M.A.P.E.- I

J. Alonso Tapia y J. Sánchez Ferrer (1992)

Apellidos:

Nombre:

Centro:

Curso:

Fecha:

INSTRUCCIONES

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar. Para cada frase existen dos alternativas.

Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SÍ. En caso de no estarlo señala, por favor, NO.

SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTION SIN CONTESTAR

1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.....Sí No
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.Sí No
3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.Sí No
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.Sí No
5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.Sí No
6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.....Sí No
7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola..... Sí No
8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.....Sí No
9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.....Sí No
10. Prefiero preguntar algo que no sé, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.....Sí No
11. Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.....Sí No

12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.Sí No
13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo..... Sí No
14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que se, prefiero lo segundo.Sí No
15. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas las puede hacer cualquiera.Sí No
16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.Sí No
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.....Sí No
18. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.Sí No
19. Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.....Sí No
20. Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.Sí No
21. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.....Sí No
22. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.....Sí No
23. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta. Sí No
24. Normalmente estudio más que mis compañeros.....Sí No

25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.....Sí No
26. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.....Sí No
27. Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.....Sí No
28. Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.....Sí No
29. Mis amigos dicen que estudio demasiado.....Sí No
30. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.....Sí No
31. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.....Sí No
32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.....Sí No
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.....Sí No
34. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.....Sí No
35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.....Sí No
36. Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.....Sí No
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.Sí No
38. Me gustaría no tener que estudiar.....Sí No
39. Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.....Sí No
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas..... Sí No
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.Sí No
42. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.....Sí No

43. Estudiar me parece siempre muy aburrido.....Sí No
44. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.....Sí No
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.....Sí No
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.....Sí No
47. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.....Sí No
48. Me gustan las tareas difíciles, aunque pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.....Sí No
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.....Sí No
50. Cuando tengo tareas difíciles, pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.....Sí No
51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.Sí No
52. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.Sí No
53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.....Sí No
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.Sí No
55. Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.....Sí No
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.Sí No
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.....Sí No

58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.....Sí No
59. En la clase tengo fama de vago.Sí No
60. Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.....Sí No
61. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.....Sí No
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.Sí No
63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.....Sí No
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto.....Sí No
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.Sí No
66. El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.....Sí No
67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.Sí No
68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.....Sí No
69. Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.....Sí No
70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.Sí No
71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.....Sí No
72. Creo que soy un vago.....Sí No

