

Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico.

Aportaciones de la investigación y la literatura especializada

MARTA ROMERO ARIZA
MIGUEL PÉREZ FERRA
Universidad de Jaén - España

1. La motivación por aprender y las actuales demandas formativas

El fracaso académico es un fenómeno complejo que podría ser analizado desde múltiples perspectivas. No obstante, la que nos interesa como profesionales de la docencia y de la investigación aplicada a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, ha de estar necesariamente relacionada con aquellos aspectos en los que podemos intervenir.

El papel decisivo de la motivación en los procesos de aprendizaje queda ampliamente avalado por la investigación educativa, aspecto que queda suficientemente contrastado en la realidad de las aulas, ya que los profesores no encuentran los medios para generar motivación en sus alumnos cuando éstos inician procesos de aprendizaje. Tal vez porque nos hallamos en una etapa transitoria, en la que el profesor aún no ha asumido su función de mentor en los procesos de aprendizaje.

La ausencia de interés por aprender se hace especialmente crítica en el momento presente, donde los modelos educativos están evolucionando para adaptarse a la promoción de habilidades de autoaprendizaje y de formas de conocimiento más complejas, asociadas al desarrollo de competencias. El creciente nivel de especialización científica y la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la vida cotidiana están provocando importantes cambios culturales y laborales, con repercusiones significativas en las formas organizativas y en el tipo de competencias demandadas social y profesionalmente. La rápida evolución y el fácil acceso a una amplia variedad de bases de datos, hacen que cobre relevancia la necesidad de garantizar que los individuos sean capaces de buscar, seleccionar y analizar críticamente la información, así como de continuar aprendiendo y dando sentido al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los mencionados cambios tecnológicos y sociales justifican el proceso de transformación que las universidades españolas están llevando a cabo para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. La implantación del sistema de créditos europeo (ECTS) implica la reducción del número de sesiones presenciales en pos de un mayor tiempo de trabajo autónomo del estudiante que favorezca el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje. Una evolución del sistema educativo hacia un modelo formativo que conceda más independencia y autonomía al alumno, requiere de éste mayores niveles de esfuerzo y responsabilidad, e implica un cambio en los roles discente-docente, de modo que el profesor pasa de ser un transmisor de conocimiento, a ser un promotor y orientador del proceso de aprendizaje

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 50/5 – 10 de octubre de 2009

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

personal del estudiante. El aspecto central de esta cuestión es que en las universidades españolas, *“se ha producido un cambio de acento, que no quiere decir que la enseñanza sea inútil, sino que para que sea eficaz debe reestablecer ciertas relaciones con el aprendizaje basadas, fundamentalmente, en la consideración del profesor como mentor”* (Pérez Ferra, 2009: 9)

Bajo el breve análisis de contexto perfilado más arriba, es fácil entender que la motivación de los estudiantes se hace más necesaria que nunca, no sólo porque aporta el “empuje” necesario para hacer frente a los mayores niveles de esfuerzo asociados a un aprendizaje más autónomo y significativo, sino también, porque constituye la clave para responder a las actuales necesidades formativas centradas en el desarrollo de competencias.

Aunque sucintas, consideramos las premisas previamente definidas como suficientes para proponer la revisión de las aportaciones psicológicas y pedagógicas que sobre motivación y aprendizaje incluimos, con objeto de proporcionar una base teórica para orientar nuestra práctica docente, que nos permita afrontar los actuales retos y evitar el fracaso académico dentro del nuevo modelo educativo.

2. Motivación y aprendizaje en estudiantes universitarios en el ámbito de la literatura especializada

Con el propósito de ahondar en el conocimiento de los aspectos motivacionales y recoger experiencias significativas descritas en la literatura, hemos llevado a cabo una revisión teórica sobre motivación y aprendizaje. El estudio ha sido inspirado por las siguientes cuestiones: ¿Qué es la motivación y de qué depende? ¿Por qué tiene una influencia tan decisiva en el rendimiento académico de los alumnos, o, generalizando, en cualquier empresa que el ser humano se proponga acometer?

Varios autores (Beltrán, 1993:81; González et al., 1996:46), coinciden en definir la motivación como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”.

Sin embargo, las investigaciones científicas asociadas al ámbito de la educación o la psicología, que tratan de relacionar la motivación con el rendimiento académico, ponen de manifiesto que la motivación no es una variable sencilla, sino un constructo influido por una amplia variedad de factores, tales como las experiencias previas, la percepción sobre la propia capacidad o competencia, las creencias de control y las atribuciones causales, los intereses e inclinaciones personales, el valor esperado, el contexto socio-cultural y familiar, etc. Por ello, en la literatura encontramos distintos modelos o aproximaciones al estudio de las interrelaciones entre estos factores, de modo que una visión global de la investigación sobre motivación, muestra un panorama complejo donde coexisten distintas terminologías y constructos, dependiendo del modelo o el enfoque dominante (teoría sobre metas de logro, modelo de atribución causal de Weiner, modelos de autoconcepto, autoeficacia y valor subjetivo de las tareas asociados a la teoría de expectativa-valencia...). Sin embargo, al margen de las diferencias en nomenclatura, consideramos que los diversos modelos no constituyen posturas divergentes, sino más bien complementarias, sentido en el que se orienta este trabajo.

3. Motivación intrínseca y motivación extrínseca

Una primera forma de aproximarse al estudio de los aspectos motivacionales, podría ser atendiendo a si la conducta se ve predominantemente favorecida por inclinaciones personales o por variables contextuales (González, 2005). Desde esta perspectiva, se puede distinguir entre dos tipos de motivación: la motivación intrínseca asociada a factores internos del individuo que la experimenta (por ejemplo gusto o interés por la tarea en sí) y la motivación extrínseca, cuya causa puede buscarse en factores externos. En relación a la última, la persona no se siente motivada por la naturaleza de la tarea, sino que concibe a ésta como un medio para conseguir otros fines (un título, un trabajo, reconocimiento social...).

Se puede establecer un paralelismo entre estas dos formas de motivación y la teoría de metas de logro aplicada al ámbito académico, de modo que asociaríamos motivación intrínseca y metas de aprendizaje y motivación extrínseca y metas de resultado o rendimiento.

4. Teoría de metas de logro y motivación

De acuerdo con Dweck y Leggett (1988) una meta está vinculada al propósito que estimula un determinado comportamiento y se apoya en un conjunto de creencias, atribuciones y emociones que condicionan la intención de conducta y que se plasman en un modo diferenciado de responder, implicarse y embarcarse en determinadas actividades.

En este sentido, se habla de alumnos orientados hacia el aprendizaje, para referirse a aquellos, cuya meta es aprender, es decir, el motor de su actuación es que valoran la tarea en sí como una oportunidad de crecer, desarrollarse, progresar y mejorar. Por el contrario, se dice que los discentes están orientados hacia el resultado, cuando lo que les mueve a actuar no es el valor intrínseco de la tarea como camino de aprendizaje, sino que conciben el estudio como un medio para alcanzar otros objetivos externos (altas calificaciones, empleo, satisfacer a sus padres...). Por ello, los alumnos orientados hacia el resultado se mueven bajo una motivación extrínseca.

En la investigación sobre metas vinculadas al ámbito académico, aunque actualmente se están abordando modelos más complejos que se comentarán más adelante, tradicionalmente se ha distinguido entre los dos tipos de metas mencionados: metas de aprendizaje y metas de resultado. De acuerdo con este modelo, los alumnos han sido catalogados como orientados al aprendizaje u orientados al resultado. Estas dos clases de orientación tienen implicaciones muy distintas en aspectos tales como el tipo de estrategias cognitivas empleadas, los criterios que se emplean para estimar el grado de éxito, la capacidad de regulación de la propia conducta y la persistencia frente a factores adversos. También se ve afectado el concepto que se tiene de uno mismo (creencias de autoeficacia y sensación de control). Sin embargo antes de profundizar en las diferencias entre los alumnos orientados al resultado y aquellos orientados al aprendizaje, es oportuno detenerse en el significado de un aspecto claramente vinculado con la motivación: el autoconcepto.

5. Influencia del autoconcepto y las atribuciones causales sobre la motivación

El autoconcepto hace referencia a las creencias que el individuo tiene sobre sí mismo, tanto relacionadas con la propia competencia, como con su capacidad de control o influencia sobre las cosas. Shavelson (citado en Shavelson y Bolus, 1982:3) definió el autoconcepto en relación con el ámbito académico como “el conjunto de percepciones que un alumno mantiene sobre sí mismo y que se han formado a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, influenciadas por los esfuerzos y evaluaciones de otras personas significativas y las atribuciones respecto a la propia conducta”. Por lo tanto, el autoconcepto incluye tanto aspectos descriptivos relacionados con la propia percepción (autoimagen), como aspectos valorativos vinculados a la evaluación que el individuo hace de su propia imagen (autoestima). La autoestima implica también juicios de valor sobre la propia capacidad o eficacia, y se ve condicionada por las experiencias previas del sujeto y por la opinión y actitud de los demás, los cuales se convierten en una fuente crítica de información auto-referente.

La percepción de autoeficacia de la persona, se ha revelado en varias investigaciones como el factor motivacional con mayor incidencia en el rendimiento académico. Estos resultados se pueden justificar aceptando que las creencias que uno tiene sobre sí mismo ejercen un efecto determinante en todos los procesos internos relacionados con la motivación, predisponiendo al individuo hacia aquellas tareas en las que se siente competente. Además, la influencia sobre el rendimiento académico podría explicarse considerando que la autoeficacia provoca también una activación de los procesos cognitivos que favorecen el rendimiento (interés, atención, dedicación y esfuerzo...). Así, de acuerdo con Bandura (1997), citado en González (2005:17), *“la elevada percepción de eficacia para una actividad (por ejemplo, para la resolución de problemas matemáticos) se asocia con una menor ansiedad ante el posible fracaso en ella (mediador afectivo), con la utilización de mayor número de estrategias en su realización (mediador cognitivo), con una más frecuente elección de actividades o materias relacionadas con ella (mediador conductual) y con un más elevado interés por esa tarea. Como consecuencia de todo ello, es probable que el alumno obtenga unos niveles superiores de aprendizaje y de rendimiento académico en matemáticas”*.

En este sentido, y aunque no se llevó a cabo en el ámbito universitario, cabe destacar el trabajo de Spinath et al. (2006), donde se realizó una investigación, con 1678 alumnos del Reino Unido, con el objetivo de establecer si era posible predecir el rendimiento académico a partir, no sólo de la capacidad intelectual de los estudiantes, sino también de factores motivacionales tales como las creencias de autoeficacia y el gusto por la tarea. Los análisis mostraron que en matemáticas o lengua inglesa, ambos aspectos motivacionales se asociaban con altas calificaciones, y la autoeficacia, en mayor medida que el gusto por la tarea. Estos resultados ponen de relieve que cualquier propósito serio de mejorar el aprendizaje y el rendimiento ha de tener en cuenta la influencia crítica de aspectos motivacionales tales como el concepto de autoeficacia.

Sin embargo, el autoconcepto también está relacionado con las creencias acerca de la propia capacidad de control o influencia sobre las cosas. Estas creencias tienen su origen en la incidencia del contexto sociocultural y las experiencias vividas por el individuo (Pekrun, R., 2006) y condicionan las atribuciones causales, es decir, la interpretación que la persona hace sobre cuales han sido las causas a las que se puede atribuir un determinado suceso (Weiner, 1986). De este modo, un alumno con una importante sensación de control, interpretará un resultado académico atendiendo a causas controlables por él (por

ejemplo el esfuerzo o la propia habilidad). Por el contrario, un estudiante con débiles creencias de control utilizará atribuciones causales externas, ajenas a la propia influencia, (por ejemplo la mala suerte, la falta de ayuda por parte de otros, el diseño de la tarea y su grado de dificultad...)

La incidencia del autoconcepto sobre la motivación se puede comprender fácilmente si observamos que una persona raramente se involucrará en una tarea si considera que no es capaz de realizarla (pobre autoestima), o que no puede influir sobre las circunstancias que permiten conseguir el objetivo marcado (baja percepción de control y realización de atribuciones causales externas o atribuciones a causas internas, pero no modificables).

De este modo, los estudiantes que atribuyen el resultado de su aprendizaje a factores internos, tales como la propia habilidad o el esfuerzo personal, se implican y responsabilizan de su rendimiento académico. Sin embargo, aunque la habilidad y el esfuerzo son, ambas, atribuciones internas, cada una de ellas tiene consecuencias diferentes tras un fracaso. Si el alumno interpreta sus resultados académicos como la consecuencia de su capacidad personal y ésta es concebida como una cualidad estable e incontrolable, cuando falla fácilmente cae en el desaliento. De ahí la importancia de fomentar en el alumnado la creencia de que toda habilidad es mejorable a través del trabajo. En cambio, el esfuerzo personal es siempre un elemento variable y controlable, por lo que cuando tiene lugar un fracaso y éste se atribuye a la falta de dedicación, esta interpretación sugiere que los resultados se pueden mejorar invirtiendo más tiempo y esfuerzo, lo que redundará en una buena regulación y garantiza la mejora en futuros intentos. No obstante, ambas atribuciones internas (la propia capacidad o el esfuerzo invertido), provocan un aumento de la motivación si el resultado obtenido es bueno, ya que las interpretaciones que realiza el individuo refuerzan el mérito personal. Por el contrario, los alumnos que utilizan atribuciones causales externas para explicar sus calificaciones no se responsabilizan de sus resultados académicos, asociándolos a causas ajenas tales como la suerte, la mayor o menor dificultad de la tarea o la presencia o no de ayuda externa. Desde esta concepción, no tiene sentido implicarse ya que, de todas formas, el desenlace final no depende de uno mismo.

Debido al efecto negativo que las atribuciones causales externas tienen sobre la implicación de los individuos en los procesos de aprendizaje, han surgido diversas investigaciones encaminadas a corregirlas a través de programas de re-entrenamiento atribucional (González, 2005). Una de los últimos trabajos desarrollados en este sentido es el de Haynes et al. (2006), en el que se aplicó el programa de intervención a aquellos alumnos en los que se había detectado un excesivo optimismo. Estos estudiantes consideraban que el éxito académico dependía de factores externos y en este caso, favorables, por lo que se involucraban y trabajaban poco, confiando todo a la suerte.

Conocidos algunos de los aspectos que inciden significativamente en la motivación (el autoconcepto y las atribuciones causales), vamos a proceder a comentar las diferencias más significativas entre los alumnos motivados por aprender y aquellos motivados por alcanzar un determinado resultado externo.

6. Diferencias entre los alumnos motivados por aprender y los orientados hacia el resultado

La orientación hacia el aprendizaje está asociada al intento de comprender aquello en lo que se está trabajando, desarrollar habilidades y mejorar el nivel de competencia. Por lo tanto, este tipo de meta induce una actitud favorable a involucrarse en cualquier actividad que permita conseguir los objetivos mencionados; por el contrario, la orientación hacia el resultado pone el énfasis en la consecución de un determinado objetivo final (obtener altas calificaciones, prestigio social, una titulación, un puesto de trabajo). Por ello, las tareas se conciben como un mero camino o trámite para lograr la meta, no como una vía de crecimiento y desarrollo personal.

Pero hay otro rasgo diferenciador a considerar entre los dos tipos de metas; es aquel que hace referencia a los criterios que el individuo utiliza para valorar el grado de éxito o de consecución del objetivo. Las personas orientadas al aprendizaje suelen utilizar criterios internos, de modo que valoran el propio progreso atendiendo a su evolución en el nivel de competencia o habilidad. Esto supone que los errores no son concebidos como fracasos, sino como oportunidades de superación y mejora, como caminos de aprendizaje; en definitiva, los errores proporcionan, también, aprendizaje. Sin embargo, los alumnos orientados hacia el resultado emplean criterios externos y comparativos para valorar los resultados alcanzados, normalmente en términos de calificación, de modo que el grado de éxito tiene que ver con el hecho de hacer las cosas mejor que otros o superar unos estándares impuestos socialmente.

El modo diferente de concebir el éxito o el fracaso tiene implicaciones importantes en la capacidad de regulación y en la persistencia ante situaciones adversas. Cuando se posee una meta de resultado y éste no se alcanza, se puede caer fácilmente en el desánimo y en la disminución de la autoestima, mientras que cuando el objetivo es aprender, cualquier inversión de esfuerzo supone un avance en el aprendizaje, y una satisfacción.

Sin embargo, no se puede afirmar que cualquier persona orientada hacia el resultado tenga menor capacidad de autorregulación o persistencia que las orientadas al aprendizaje, ya que en este campo entran en juego otros factores como son las creencias de control. Un ejemplo ilustrativo de dicha influencia lo constituye el trabajo desarrollado por Perry et al. (2005). Estos investigadores han llevado a cabo un estudio longitudinal, a lo largo de tres años, en el que han relacionado el rendimiento académico de los alumnos universitarios, con sus creencias de control y su preocupación por el resultado. Los análisis muestran que los estudiantes que consiguen mejores calificaciones son aquellos que, además de poseer fuertes creencias de control, piensan en el posible éxito o fracaso. Los autores interpretan estos datos haciendo uso de la teoría atribucional de Weiner (1986), de manera que consideran que los alumnos que se preocupan por los resultados, están más pendientes de analizar las calificaciones obtenidas y de reflexionar sobre sus causas. Además, puesto que en este caso se trata de individuos con elevadas creencias de control, las causas las atribuyen siempre a factores modificables, de modo que si se encuentran con una calificación negativa, la consideran una falta de esfuerzo y esto, a su vez, redundará en la determinación de dedicar más tiempo al estudio.

Una diferencia realmente significativa entre los alumnos orientados hacia el aprendizaje y los orientados hacia el resultado es la forma de abordar las tareas y el tipo de estrategias cognitivas empleadas. Cuando lo que importa a un individuo es el resultado final, la vía para llegar a él es más

práctica, cuanto más rápida sea y menos esfuerzo conlleve: Desde esta perspectiva, las actividades de aprendizaje son meros trámites que se han de soslayar de la forma más simple posible. Por eso la orientación hacia el resultado se ha asociado tradicionalmente con el empleo de estrategias cognitivas superficiales tales como la memorización y la repetición (Meece et al., 1988; Nolen, 1988), las cuales generan un aprendizaje de corta duración.

Por el contrario, los estudiantes motivados por aprender y desarrollar habilidades, encuentran en las actividades un valor intrínseco y suelen abordar estrategias cognitivas más elaboradas, con un elevado grado de reflexión y de relación de conocimientos (Ames, 1992; Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Nolen y Haladyna, 1990), lo que conduce a un aprendizaje más significativo y de mayor calidad. Pero además, esta forma de afrontar las actividades favorece el desarrollo de la metacognición, que permite tomar conciencia de las distintas estrategias cognitivas empleadas y de sus efectos. De este modo, se desarrolla un criterio fundamentado sobre cuál se debe aplicar en cada momento, aumentando el nivel de control del alumno sobre el propio proceso de aprendizaje y mejorando su capacidad de regulación (Masui y De Corte, 2005). La compleja relación entre motivación, estrategias de aprendizaje, autorregulación y los mensajes egocéntricos o las creencias de control queda claramente reflejada en el trabajo publicado en esta revista por Espinosa (2008).

Definida la concepción de motivación en la que se fundamenta el presente trabajo y tras haber comentado algunos de los aspectos motivacionales más significativos (metas, autoconcepto y atribuciones causales), consideramos necesario profundizar en el panorama actual relacionado con la investigación sobre motivación y metas académicas.

7. Evolución de la teoría de metas de logro en el ámbito académico

Aunque hemos empezado comentando la existencia de dos grandes tipos de orientación, hacia el aprendizaje o hacia el resultado, las investigaciones más recientes en cuestión de metas de logro ponen de manifiesto que es importante distinguir entre dos clases de orientación hacia el resultado, una negativa y otra positiva (Pintrich y Schunk, 2002). La primera está asociada a las personas que se encuentran influenciadas por su miedo a hacer el ridículo, a no dar la talla o a quedar mal, de modo que su actitud o actuación responde al deseo de evitar esta situación. Por el contrario, otros individuos se encuentran positivamente motivados a actuar de una determinada manera para demostrar su competencia o superioridad delante de los demás. Una u otra orientación hacia el resultado, tienen efectos muy dispares en el ámbito emocional y afectivo, en la concentración y en el rendimiento.

Las investigaciones llevadas a cabo por Sideridis (2006a y 2006b) han puesto de manifiesto que la imposición de grandes sentimientos de obligación en estudiantes de ciclos elementales de la escuela obligatoria, está asociada a tipos de motivación basada en la evitación del fracaso. Los alumnos presionados por intensos sentimientos de deber, mostraron importantes niveles de ansiedad y depresión, peor concentración y, en definitiva, un detrimento de su capacidad de regulación del aprendizaje y de persistencia frente a las dificultades. Todo esto llevó al autor a concluir que la fuerte imposición externa es una forma inmadura de motivación que no se ha de promover.

Aunque la orientación hacia la evitación de resultados negativos está ampliamente aceptada en la literatura como una forma de motivación poco adaptativa, existen trabajos que ponen de manifiesto que nos encontramos ante un tema complejo cuyas implicaciones no se pueden juzgar a la ligera (Kim y Park, 2006). En un individuo con baja sensación de control, la preocupación por el fracaso redundaría en emociones negativas, como la ansiedad o la inhibición. Por el contrario, un sentimiento de elevado control frente a un resultado negativo redundaría en una reacción encaminada a incidir sobre la causa para evitar que vuelva a ocurrir, ejerciendo una influencia positiva en la capacidad de regulación.

En la literatura actual, está ampliamente aceptada la necesidad de distinguir entre la orientación hacia la obtención de buenos resultados y la orientación a la evitación del fracaso. Esta distinción implicaría la consideración de, al menos, tres tipos de metas (de aprendizaje, de obtención de resultados positivos y de evitación de resultados negativos), lo que constituye una modificación del modelo inicial.

Más aún, en los últimos años, hay autores que apuntan a que se pueden dar casos de metas de aprendizaje con aspectos negativos de evitación (Elliot, 1999). Entonces, la actuación del individuo respondería a la necesidad de eludir el sentimiento de insatisfacción asociado a no alcanzar el nivel de aprendizaje auto impuesto. Este tipo de motivación suele darse en personas muy exigentes consigo mismas y está asociada a fuertes estados de ansiedad y crisis de autoestima, que repercuten negativamente (Elliot y McGregor, 2001).

Pocos estudios se han llevado a cabo considerando cuatro tipos de orientación, es decir, distinguiendo entre aproximación y evitación, tanto en la orientación hacia el resultado como en la orientación al aprendizaje. Elliot y McGregor, en 2001, probaron varios modelos usando el análisis factorial confirmatorio y pusieron de manifiesto que un modelo que considere cuatro tipos de metas ajusta mejor los datos que los que consideran dos, o incluso tres. Llegados a este punto, queda por abordar una cuestión fundamental: ¿es posible que en un mismo individuo se den simultáneamente varios tipos de orientación? Y si esto pudiera ocurrir, ¿qué consecuencias tiene?

En la formulación teórica original se distinguía entre objetivos de aprendizaje y de resultado, concibiéndolos como los dos extremos opuestos de una continua gama de posibles orientaciones en los alumnos. Cuando se procedió a sistematizar e investigar las metas que condicionaban el comportamiento y rendimiento de los estudiantes, se desarrollaron numerosos trabajos que los clasificaban en orientados al aprendizaje o al resultado y trataban de correlacionar cada tipo de motivación con factores tales como los resultados académicos.

Sin embargo, tal y como comentan Pintrich et al. (2003), estos diseños no permiten analizar lo que ocurre cuando en un mismo individuo coinciden objetivos de aprendizaje y de resultado, ni posibilitan el estudio de las potenciales interacciones, ya que los sujetos se clasifican como pertenecientes a uno u otro tipo de orientación.

No obstante, si se mantiene una perspectiva acorde con la posibilidad de adoptar múltiples metas, coincidimos con Harackiewicz et al. (2002), en que es necesario distinguir entre los principales efectos o interacciones de, al menos, tres tipos de orientaciones: hacia el aprendizaje, hacia la obtención de resultados positivos y contra la obtención de resultados negativos.

Aunque hay poca controversia sobre las consecuencias negativas de la motivación por evitar resultados desagradables, sí la hay sobre la naturaleza adaptativa o no, de la orientación hacia resultados positivos. Del mismo modo, encontramos opiniones dispares sobre si ésta última interacciona con la orientación al aprendizaje de forma provechosa o perjudicial (Harackiewicz et al., 2002; Kaplan y Middleton, 2002; Midgley et al., 2001).

Barron y Harackiewicz (2001), han propuesto cuatro posibles modos de relación entre las metas de aprendizaje y las de obtención de resultados positivos, eludiendo la posibilidad de que se den simultáneamente otros tipos de orientación tales como la evitación de resultados negativos. Los cuatro tipos de relación, propuestos por Barron y Harackiewicz son: efectos aditivos, efectos específicos, efectos interactivos y efectos selectivos. Vamos a proceder a comentar cada una de ellas relacionándolas con investigaciones disponibles en la literatura.

La hipótesis sobre los efectos aditivos asume que, tanto las metas de aprendizaje, como las de obtención de buenos resultados, tienen una influencia positiva independiente, sobre el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo en Wolters et al. (1996), se puso de manifiesto que ambas clases de motivación asociadas a las asignaturas de matemáticas, lengua inglesa y ciencias sociales se vinculaban con consecuencias beneficiosas sobre el rendimiento de los alumnos. Puesto que los dos tipos de orientación habían sido introducidos como predictores en la misma ecuación de regresión, se interpretó que cada uno de ellos provocaba efectos independientes con respecto al otro.

El siguiente modelo de interacción, propuesto por Barron y Harackiewicz, es el llamado de efectos específicos, que implica que cada uno de los tipos de orientación tiene implicaciones diferentes en los alumnos. Esta hipótesis es coherente con algunas investigaciones en las que se ha profundizado en la influencia de cada meta sobre distintos aspectos, no sólo las calificaciones académicas. Por ejemplo, el trabajo llevado a cabo por Harackiewicz et al. (1998), puso de manifiesto de forma consistente que la orientación hacia el aprendizaje se asociaba con el interés y la motivación intrínseca, mientras que la orientación a la obtención de resultados positivos estaba vinculada a altas calificaciones académicas. En esta misma línea Zusho et al. (2003), mostraron que la motivación hacia el aprendizaje permitía predecir un incremento en el uso de estrategias cognitivas elaboradas, mientras que la orientación hacia el resultado producía un incremento de técnicas de estudio basadas en la repetición, que no obstante, en el caso estudiado, repercutía en altas calificaciones académicas.

Sin embargo, aunque el artículo anterior señala efectos específicos asociados a cada tipo de meta y establece una correlación positiva entre la orientación hacia la obtención de buenos resultados y las altas calificaciones académicas, pensamos que la idoneidad de uno u otro tipo de motivación para conseguir un aprendizaje significativo necesita un seguimiento del dominio de conocimientos por parte de los estudiantes a lo largo del tiempo, de modo que se garantice que no se ha adquirido un aprendizaje de corta duración. Asimismo, sería conveniente realizar un estudio sobre la capacidad de transferencia y aplicación de lo aprendido.

El trabajo de Pintrich et al. (2001), defiende la presencia de ambas clases de relación entre los dos tipos de motivación que nos ocupan (efectos aditivos y efectos específicos). Considera que en algunos aspectos como los relacionados con las técnicas cognitivas empleadas, con el nivel de ansiedad a lo largo del curso o con las estrategias de autorregulación, la orientación hacia el aprendizaje y la orientación hacia

el resultado tienen efectos diferentes (efectos específicos). Sin embargo, parece darse un efecto aditivo en relación con el esfuerzo invertido en las tareas, cuando existe una motivación, tanto por aprender como por obtener buenos resultados.

El tercer modelo de relación, propuesto por Barron y Harackiewicz, es el de efectos interactivos, que supone que la presencia de ambos tipos de orientación en un individuo es más compleja que una simple adición de efectos positivos. Para entender esta tercera hipótesis hay que tener en cuenta que la teoría original sobre metas de logro defendía que cualquier tipo de orientación hacia el resultado, incluso la dirigida a la obtención de buenos resultados, tenía efectos negativos. Esto se justificaba considerando que en esos casos, la meta que movía al estudiante a actuar tenía que ver con la preocupación por la imagen que ofrecía a los demás. La teoría asumía que la importancia que se concedía a la opinión de otros sobre la propia persona provocaba una disminución de la concentración y del rendimiento. De acuerdo con este punto de vista, el grado de implicación de una persona orientada al aprendizaje se vería menguado cuando el individuo se encontrase preocupado por el resultado, ya que esto provocaría una distracción y una bajada de rendimiento. Por lo tanto, desde este análisis reduccionista, la mejor combinación de diferentes metas sería aquella que incluyese una alta motivación por aprender con una baja orientación hacia el resultado.

Sin embargo, cuando se han llevado a cabo investigaciones buscando este tipo de interacciones no siempre se han encontrado, y en el caso de hallarse las conclusiones extraídas han sido variadas (Harackiewicz et al., 2002). Por ejemplo, Wolters et al. (1996), estudiaron las relaciones entre ambos tipos de orientación en términos de análisis de regresión, y no detectaron demasiadas interacciones significativas entre las metas de aprendizaje y las de resultado, sin embargo, las pocas que aparecieron eran coherentes con la predicción clásica.

Otros trabajos han optado por realizar estudios más centrados en las personas en lugar de en las variables, estableciendo *clusters* o dividiendo la población en función de sus metas. En esta línea, Meece y Holt (1993), observaron que los alumnos que mostraban mejor patrón adaptativo en relación con el empleo de estrategias cognitivas y logro académico eran aquellos con una alta motivación por aprender y una baja orientación hacia el resultado.

No obstante, otras investigaciones más recientes, con un planteamiento similar, llegan a conclusiones diferentes. Bouffard et al. (1995), encontraron que el mejor grupo atendiendo al grado de interés e implicación, empleo de estrategias cognitivas, capacidad de autorregulación y logro académico era aquel que presentaba una alta orientación hacia el aprendizaje junto con una alta orientación hacia el resultado. A continuación le seguía el grupo caracterizado por alta orientación al aprendizaje y baja orientación al resultado, luego el de baja orientación al aprendizaje y alta orientación al resultado y por último, el que presentaba peores rasgos adaptativos era el que mostraba una baja orientación, tanto al aprendizaje como al resultado. Estos datos parecen indicar que una fuerte motivación, tanto por aprender como por obtener buenos resultados, tiene siempre consecuencias más beneficiosas que una baja motivación, aunque las metas de aprendizaje parecen tener una influencia aún mayor, que las destinadas a obtener resultados positivos.

El trabajo desarrollado por Pintrich (2000), está de acuerdo con las observaciones anteriores, de modo que los resultados más positivos fueron obtenidos para el grupo con alta orientación tanto al resultado como al aprendizaje. Además, este autor llevó a cabo un estudio sobre los niveles de ansiedad y encontró

que el grupo mencionado no difería de forma significativa en este aspecto en comparación con el de alta orientación hacia el aprendizaje y baja orientación al resultado. En relación a este último punto, hemos de tener en cuenta que el tipo de motivación hacia el resultado que se está trabajando es aquella que está enfocada a la obtención de buenos resultados y por lo tanto, se está excluyendo el otro tipo de tendencia a evitar resultados desagradables, que es el que genera emociones negativas y tiene consecuencias perjudiciales sobre el rendimiento cuando va asociado a pobres creencias de control.

El último modelo de interacción, establecido por Barron y Harackiewicz, es el del efecto selectivo. Este modelo propone que aunque en un individuo se pueda dar tanto una orientación al aprendizaje como al resultado, la prevalencia de una u otra se va a ver condicionada por las circunstancias que rodean a la persona. Esta hipótesis apunta a la posibilidad de modular la motivación del alumno en función del contexto, de manera que puedan inducirse las condiciones más adecuadas para mejorar el rendimiento y el aprendizaje y justifica el desarrollo del trabajo "Cómo motivar a aprender: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos"¹. En el mencionado artículo se pretende ofrecer una serie de directrices prácticas, basadas en trabajos de investigación presentes en la literatura especializada, acerca de que aspectos de la actuación del profesor, del diseño del proceso formativo o del ambiente en el aula favorecen la motivación por aprender

8. Consideraciones finales

La revisión y análisis de la literatura científica sobre motivación y aprendizaje muestra un panorama complejo donde coexisten numerosos modelos explicativos, que difieren no sólo en la terminología y constructos empleados, sino también en el enfoque. Sin embargo, al margen de las diferencias entre las distintas teorías psicológicas relacionadas con los aspectos motivacionales, se ha pretendido mostrar una visión integradora de las diversas aproximaciones, considerando que se trata de aportaciones complementarias que ponen el énfasis en distintos factores vinculados con la motivación (autoconcepto, atribuciones causales, metas...).

El principal propósito de este esfuerzo de revisión y síntesis ha sido aportar un fundamento teórico que permita al docente entender la complejidad de los procesos motivacionales, de modo que sea capaz de incidir sobre ellos con criterio. Es por ello que coincidimos con González (2005), en que *"las teorías y las intervenciones en el aula basadas sólo en uno de estos aspectos, resultarán insuficientes para comprender y tratar de modificar un fenómeno tan complejo como el de la motivación académica"*(p. 21). Así, se ha puesto de manifiesto la importancia de conocer las creencias de autoeficacia y control de nuestros alumnos, de modo que reforcemos su autoestima y la asunción de responsabilidad, evitando la falta de implicación derivada de pensar que no son capaces o que no pueden controlar las causas que definen el resultado. En este sentido, es interesante intervenir corrigiendo atribuciones causales erróneas o poco realistas, transmitiendo el valor del esfuerzo como principal garante para conseguir metas y proyectando en el estudiante nuestras mejores expectativas sobre él.

Además, se han mostrado importantes diferencias entre los alumnos orientados al resultado y aquellos con metas de aprendizaje. Entre ellas, cabe destacar las relacionadas con el tipo de estrategias

¹ Ver *Revista Iberoamericana de Educación*, número 51, Septiembre – Diciembre 2009.

cognitivas utilizadas y los criterios que emplean para valorar el grado de éxito. Dichas diferencias tienen importantes repercusiones, tanto en la calidad del aprendizaje desarrollado como en el autoconcepto y la capacidad de regulación y persistencia frente a factores adversos, mostrando, de nuevo, la relevancia de despertar en los alumnos el interés por aprender. Esta necesidad cobra especial importancia en el nuevo modelo educativo asociado al Espacio Europeo de Educación Superior, donde se está promoviendo un proceso formativo más autónomo por parte del estudiante, que demanda mayores niveles de esfuerzo y compromiso, difícilmente adoptables sin la debida motivación. Por otro lado, una enseñanza enfocada al desarrollo de competencias es incompatible con un almacenamiento superficial de información; por el contrario implica la capacidad de transferencia del conocimiento, asociada a aprendizajes profundos y significativos propios de un individuo motivado por aprender.

9. Bibliografía

- AMES, C. (1992): "Classrooms Goals structures and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261–271.
- BARRON, K. y HARACKIEWICZ, J. (2001): "Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models". *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 706–722.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BOUFFARD, T., BOISVERT, J., VEZEAU, C. y LAROCHE, C. (1995): "The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students". *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 317–329.
- DWECK, C. y LEGGETT, E. (1988): "A social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*, 95, pp. 256–273.
- ELLIOT, A. y MCGREGOR, H. (2001): "A 2x2 achievement goal framework". *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 501–519.
- ELLIOT, A. (1999): "Approach and avoidance motivation and achievement goals". *Educational Psychologist*, 34, pp. 169–189.
- ESPINOSA, K. (2008): "Aportes de la Psicología Sociocultural y genética al aprendizaje autorregulado". *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), pp. 1-7.
- GONZÁLEZ, A. (2005): *Motivación académica, teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo ANAYA S.A.)
- GONZÁLEZ, R., VALLE, A. y NÚÑEZ, J.C. (1996): "Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar". *Psicothema*, 8, pp. 45-61
- HARACKIEWICZ, J., BARRON, K. y ELLIOT, A. (1998): "Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?" *Educational Psychologist*, 33, pp. 1–21
- HARACKIEWICZ, J., BARRON, K., PINTRICH, P., ELLIOT, A. y THRASH, T. (2002): "Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating". *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 638–645.
- HAYNES, T., RUTHIG, J.C., PERRY, R.P., STUPNISKY, R.H. y HALL, N.C. (2006): "Reducing the academic risks of over-optimism: The longitudinal effects of attributional retraining on cognition and achievement". *Research in Higher Education*, 47, pp. 755-779
- KAPLAN, A. y MIDDLETON, M. (2002): "Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002)". *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 646–648.
- KIM, U. y PARK, Y.S. (2006): "Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents, and culture". *International Journal of Psychology*, 41(4), pp. 287-292.
- MASUI, C. y DE CORTE E. (2005): "Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning". *British Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 351-372.

- MEECE, J. y HOLT, K. (1993): "A pattern analysis of students' achievement goals". *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 582–590.
- MEECE, J., BLUMENFELD, P.C y HOYLE, R.H. (1988): "Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities". *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 514–523.
- MIDGLEY, C., KAPLAN, A. y MIDDLETON, M. (2001): "Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?" *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 77–86.
- NOLEN, S. (1988): "Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies". *Cognition and Instruction*, 5, pp. 269–287.
- NOLEN, S. y HALADYNA, T.M. (1990): "Motivation and studying in high school science". *Journal of Research on Science Teaching*, 27, pp. 115–126.
- PEKRUN, R. (2006): "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice". *Educational Psychology Review*, 18, pp. 315–341.
- PEREZ-FERRA, M. y CALLADO, J.A. (2009): *El crédito europeo: un nuevo modo de concebir la formación en la universidad. Colección: Pedagogía no Ensino Superior*. Coimbra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Coimbra.
- PERRY, R., HLADKYJ, S., PEKRUN, R.H., CLIFTON R.A. y CHIPPERFIELD, J.G. (2005): "Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment". *Research in Higher Education*, 46 (5), pp. 535–569
- PINTRICH, P. (2000): "Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement". *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 544–555.
- PINTRICH, P. y SCHUNK, D. (2002): *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Merrill.
- PINTRICH, P., CONLEY, A.M. y KEMPLER, T.M. (2003): "Current issues in achievement goal theory and research". *International Journal of Educational Research*, 39, pp. 319–337
- PINTRICH, P., ZUSHO, A., SCHIEFELE, U. y PEKRUN, R. (2001): "Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison". En *Student motivation: The culture and context of learning* (pp. 149–169). New York: Plenum.
- SHAVELSON, R. y BOLUS, R. (1982): "Self-concept: The interplay of theory and methods". *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 3–17.
- SIDERIDIS, G. (2006a): "Goal orientations and strong oughts: Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities?" *Learning and Individual Differences*, 16 (1), pp. 61–77
- SIDERIDIS, G. (2006b): "Achievement goal orientations, oughts and self-regulation in students with and without learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 29 (1), pp. 3–18
- SPINATH, B., SPINATH, F.M., HARLAAR, N. y PLOMIN, R. (2006): "Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value". *Intelligence*, 34 (4), pp. 363–374
- WEINER, B. (1986): *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. Londres: Springer-Verlag.
- WOLTERS, C., YU, S. y PINTRICH, P. (1996): "The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning". *Learning and Individual Differences*, 8, pp. 211–238.
- ZUSHO, A., PINTRICH, P. y SCHNABEL, K. (2003): "Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry". *International Journal of Science Education*, 25(9), pp. 1081–1094