
ACTITUD Y CONTEXTO ANTE LOS QUEHACERES ESCOLARES: EL ESTUDIO DE UN CASO EN PRIMARIA EN ESPAÑA

Pedro Gil Madrona, Manuel Jacinto Roblizo Colmenero *
Isabel Gómez Barreto **

SÍNTESIS: A lo largo de los últimos cursos académicos, el profesorado del centro escolar en el que hemos enfocado nuestro estudio ha ido detectando en el alumnado una significativa falta de motivación con respecto a la escuela y las tareas escolares, observable tanto en aquellos estudiantes que tienen «éxito escolar» como en los que tienen ciertas dificultades y precisan apoyos o refuerzos educativos.

Partiendo de esta realidad, y desde una vocación aplicada que trata de mitigar esta carencia para atenuar asimismo sus efectos, el propósito de nuestro trabajo ha sido conocer cuál es la percepción que los distintos colectivos implicados en el proceso educativo tienen acerca de la motivación de los alumnos del centro y cuáles son las condiciones contextuales y los usos o rutinas de los estudiantes que pueden incidir en su actitud frente a las tareas escolares.

Palabras clave: motivación; actitud; contexto; logro.

SÍNTESE: Ao longo dos últimos anos académicos, o profesorado do centro escolar no qual enfocamos noso estudo detectou no alunado uma significativa falta de motivação com respeito à escola e às tarefas escolares, observável tanto naqueles estudantes que têm «sucesso escolar», como nos que têm certas dificuldades e precisam de apoios ou de reforços educativos.

Partindo desta realidade, e do ponto de vista de uma vocação aplicada que trata de mitigar esta carência para, ao mesmo tempo, atenuar seus efeitos, o propósito de nosso trabalho foi conhecer qual é a percepção que os diferentes coletivos implicados no processo educativo têm sobre a motivação dos alunos do centro e quais são as condições contextuais e os usos ou rotinas dos estudantes que podem incidir em sua atitude perante as tarefas escolares.

Palavras chave: motivação; atitude; contexto; consecução.

* Profesores de la Escuela de Magisterio de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, España.

** Profesora de la Escuela de Magisterio de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, España; y titular de la Cátedra de Alteraciones del Desarrollo Infantil, Universidad «José Antonio Páez», Valencia, Venezuela.

ABSTRACT: *All through the last academic years, the faculty of a Spanish primary school has observed a remarkable lack of motivation in its students, both in high and low achievers.*

Considering this reality, and willing to mitigate this lack of motivation in order to minimize its effects, the purpose of our task was to identify the perception that different groups participating in the educational process had of students' motivation. We also wanted to identify the students' context and routines which can affect their attitude towards school assignments.

Key words: motivation; attitude; context; achievement.

1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene su origen en la detección durante los últimos cursos, por parte del profesorado de un centro de Educación Primaria, de una falta de motivación de los alumnos con respecto a la escuela y las tareas escolares que, según los propios docentes, precisaría de un análisis apropiado que permitiera un enfoque adecuado de las soluciones. Por paradójico que pueda parecer, no existen en el centro problemas de disciplina, salvo algún caso aislado, y es precisamente esa falta de estímulo la que ocasionalmente ha generado en las aulas algún conflicto puntual. La propuesta de trabajo ha sido buscar las causas de esa falta de motivación en el contexto de los alumnos ya que, una y otra vez, en las reuniones de la comisión pedagógica el profesorado del centro advierte que el origen del referido desinterés puede estar en las condiciones del entorno del alumno.

La presente investigación nace, entonces, del deseo de los docentes de una mejora educativa en sus aulas y de la búsqueda de un aumento de su eficacia como profesionales. Nuestro planteamiento es el propio de una investigación aplicada que sea capaz de generar actuaciones en base a los siguientes factores:

- Estrategias de activación de la participación en el aula.
- Nuevas potencialidades de los materiales didácticos y de las nuevas tecnologías.

- Dinámicas de estudio (orientaciones para alumnos y para padres con la finalidad de crear hábitos de estudio en el alumno y ambientes propiciatorios del aprendizaje, tanto dentro como fuera del colegio).
- Desarrollo de habilidades sociales para promover la competencia social (conducta verbal, comunicación no-verbal, expresión de emociones, etc.).

El aprendizaje ocupa un sitio importante en el escenario social, y este aspecto es influenciado por la presencia de otros (Greendorfer, 1992; Gracia, Herrero y Musitu, 1995). En este sentido, muchas han sido las investigaciones llevadas a cabo que han tratado de determinar el efecto de las distintas motivaciones (extrínsecas e intrínsecas o motivaciones al ego y a la tarea) de los alumnos sobre el aprendizaje, así como los factores personales de los que depende una motivación adecuada (Alonso Tapia, 1991, 1992, 1995, 1997 y 1999; Kuhl, 1994). Numerosas son también las investigaciones que han puesto de manifiesto el papel que juega la familia como contexto de aprendizaje y de cómo afecta esta a las experiencias de aprendizaje de sus miembros (Paterson, 1992; López Larrosa y otros, 1999; Rodrigo y Acuña, 1998; López Larrosa, 2001). Sin embargo, mucho menos frecuentes han sido las investigaciones que han puesto de manifiesto las condiciones contextuales concretas.

193

2 MARCOTEÓRICO: LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Roberts, Treasure y Hall (1994) indican que la motivación está constituida por:

[...] aquellos factores de la personalidad, variables, sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona emprende una tarea que será evaluada, cuando entra en competición con otras personas o cuando logra unos patrones de excelencia.

Por su parte, Escartí y Cervelló (1994) la definen como la dirección del comportamiento humano y la energía con la que nos empleamos en una conducta. La motivación está relacionada con aspectos biológicos, psicológicos y sociales que se interrelacionan entre sí y

que influyen en la persistencia, la intensidad y la frecuencia de la conducta aumentándola, manteniéndola o disminuyéndola.

En la planificación educativa los profesionales de la educación intentan asegurarse de que sus escolares tienen una suficiente motivación al aprendizaje, porque está totalmente asumido que en la enseñanza para la adquisición de aprendizajes eficaces y la obtención de un buen resultado los niños precisan tanto de la habilidad como de la voluntad –o, lo que es lo mismo, tanto de poder hacerlo como de querer hacerlo– (González Cabanach y otros, 1999, p. 49). Dicha motivación puede tener tanto un carácter intrínseco, más íntimo a la persona, como un carácter extrínseco.

Hablamos de motivación intrínseca cuando el objeto se adecua a las habilidades e inquietudes del aprendiz, cuando el estado de disposición del alumno le capacita y faculta para conseguir el nuevo o ignorado conocimiento, y está ya como requiriéndolo (Secadas, 2002, p. 77). De esta manera es como se manifiesta el móvil auténtico del aprendizaje escolar, que está en las ganas de saber eso que se enseña. Numerosos han sido los autores que han destacado el papel que juega la motivación del alumno en el aprendizaje (Alonso Tapia, 1991, 1997; Maceiras, 2002, entre otros). Específicamente, Maceiras (2002, p. 258) revela que la motivación no es reductible a la descripción o explicación de procesos físicos o psicológicos, puesto que va acompañada de exigencias reales y prácticas no desvinculadas de la responsabilidad ética. Ciertamente, uno de los agentes que más influye en el aprendizaje en el ámbito escolar es la motivación con la que los alumnos se enfrentan a las actividades escolares, tanto en aquellas tareas que se llevan a cabo dentro del aula como en aquellas otras que el niño tiene que acometer en casa, en el ámbito familiar.

Las aulas, el hogar y otros ambientes envuelven a los niños en situaciones relacionadas con el logro, donde los resultados son importantes y valorados. En estos escenarios las conductas de logro pueden ser valoradas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales, o en relación a cánones establecidos. Las recompensas externas, el reconocimiento y la coacción adulta pueden originar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo conlleva una mejora.

Los aspectos que mejor sintetizan las teorías motivacionales en educación en los últimos años (González Cabanach y otros, 1996; Núñez y González-Pumariega, 1996) están vinculados a la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación. Las creencias sobre las propias capacidades, autoconcepto y autoeficacia, y el juicio acerca de la capacidad para resolver una tarea se materializan a través de la motivación. Estas creencias actúan como determinantes directos de la elección e iniciación de actividad, de la constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognitiva en las tareas de aprendizaje (González y Tourón, 1991).

En ese contexto, el niño, en la esfera educativa, aprenderá no solamente «a hacer» y «saber» determinadas cosas, sino también que es capaz de hacerlas con la ayuda necesaria por parte de su maestro y, en el caso de que sea posible, de sus familias. Es de suma importancia el crear las condiciones para generar actitudes afectivas positivas hacia el campo de aprendizaje de las distintas áreas de conocimientos escolares. No olvidemos que el éxito en el dominio de una materia provoca una aptitud positiva o viceversa. Por ello, el autoconcepto, la autoeficacia y la autoconfianza, son mecanismos que median entre la motivación y la conducta (Weinberg y Gould, 1996).

Ya entrados en el siglo XXI, el papel que debe desempeñar el profesor es el de facilitador de la información y de experiencias de aprendizaje a sus alumnos, pero a su vez debe ser un planificador de la tarea docente en el aula, que se preocupa de cómo los alumnos organizan sus aprendizajes fuera de ella, un evaluador de los aprendizajes de los alumnos, un organizador del entorno del aprendizaje, un motivador constante por la tarea escolar de sus alumnos. Al mismo tiempo, debe ser un buen comunicador a los padres de los trabajos de sus hijos en clase, orientándolos acerca de cómo el alumno debe de organizar sus aprendizajes en el contexto extraescolar, donde hoy en día se producen buena parte de los aprendizajes (conocimientos informáticos, idiomas, nociones musicales, canto, bailes, deportes, etc.). De ahí la suma importancia de la influencia paterna en la competencia (capacidad) de sus hijos y las opiniones sobre las metas que esperan que logren. En un estudio que realizaron Dempsey y sus colaboradores (1993) sobre la influencia paterna en una participación enérgica de los niños en la actividad física en la Escuela Primaria encontró que los niños cuyos padres tenían opiniones sobre la capacidad más elevadas presentaban niveles más altos en actividad física enérgica.

3. MÉTODO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 EL CONTEXTO: CENTRO, ENTORNO, ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO

El marco referencial de la presente investigación se sitúa en el Colegio Público de Educación Primaria Cervantes de la localidad de Tobarra, un municipio rural situado en el sudeste de la provincia de Albacete, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, distante 50 km de la capital, y que cuenta con una población aproximada de 8.000 habitantes. El colegio tiene una matrícula de 280 alumnos, todos de Educación Primaria, no hay ningún alumno de etnia gitana y tan solo una niña y un niño inmigrantes. El número de padres/madres censados en el centro es de 514 y su edad oscila entre los 19 y los 47 años, si bien la media es de 34 años. Su nivel económico es medio alto, ya que la institución está ubicada en el centro de la localidad. El claustro de profesores está formado por 19 miembros, 14 maestras y 5 maestros, de los cuales 12 son tutores, 4 especialistas y 3 compartidos con los otros dos centros de la localidad. La media de edad del profesorado es de 45

196

TABLA 1
Participantes en el estudio: número de maestros, padres/madres y alumnos

Ciclos: 1.º, 2.º y 3.º	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
Maestros/as	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres
89	156	91	170	19	94	148

años y su media de tiempo de permanencia en el centro está en 14 cursos académicos.

La investigación e intervención se han desarrollado en el primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. El objeto de estudio ha quedado configurado por todos los alumnos y alumnas que cursan estos ciclos, sus padres y madres y sus maestros y maestras. El trabajo se llevó a cabo durante el curso académico 2005/2006 y contó con la participación del conjunto de la comunidad educativa, con las

cifras indicadas en la tabla 1. El creciente interés del profesorado del centro por abordar la desmotivación o apatía del alumnado propició que se involucrara con un alto grado de interés en la presente investigación.

3.2 PROPÓSITOS Y OBJETIVOS ENUNCIADOS

Partimos de la convicción de que el niño aprenderá mejor aquello por lo que muestra un mayor grado de interés y motivación, y lo hará mejor, a su vez, si dispone de un ambiente o entorno de aprendizaje óptimo y adecuado. El conocimiento de estas circunstancias educativas es el que se erige en eje de nuestro enfoque investigador, que concretamos en las siguientes cuestiones formuladas a padres, maestros y alumnos.

- Cuál es la motivación del alumnado a la hora de enfrentarse a las tareas escolares en clase, si la misma es de carácter intrínseco o extrínseco, y el papel motivador en el aula de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Cómo se enfrentan los niños a las ocupaciones escolares en clase: si solicitan continuamente la atención del maestro, si inician las actividades de forma autónoma, si afrontan las tareas con curiosidad, o si el rendimiento y la actitud del alumno mejora según sea la presentación y organización de las actividades en clase por parte del maestro (actividades en gran grupo, pequeños grupos, individuales), o la distribución de asignaturas a lo largo de la jornada escolar.
- Qué importancia se concede a valores como el esfuerzo, la comprensión de la desigualdad entre compañeros, la tolerancia, el compañerismo a la hora de compartir el material o facilitar y pedir ayuda ante las dudas e incertidumbres para resolver un problema, la sinceridad o la aceptación de sugerencias ante los errores cometidos y, finalmente, el *fair play* o juego limpio, que va más allá de la norma, en áreas como la Educación Física.
- Cuál es el tiempo dedicado en casa a las tareas escolares por parte de los niños, dónde realizan dichas tareas, si los niños requieren de la presencia y ayuda de un adulto para su ejecución o si, por el contrario, son totalmente autónomos, si en casa preparan diariamente el material escolar que

necesitan para el día siguiente, en qué medida los padres revisan el trabajo llevado a cabo por sus hijos en la escuela y con qué frecuencia los padres asisten a las reuniones en el centro escolar convocadas por los tutores de sus hijos para informar sobre el progreso de los alumnos en las distintas materias escolares.

- Qué tiempo dedican los niños en casa a ver la televisión, qué tipo de programas suelen ver y si lo hacen solos o en compañía de un adulto.
- A qué tipo de actividades extraescolares dedican los niños más tiempo y qué importancia se les concede en base a su contribución a la formación del niño.
- Cuánto tiempo dedican los niños a dormir.

33 LA METODOLOGÍA: DESCRIPCIÓN, FORMA, TEMPORALIZACIÓN Y TÉCNICAS EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS Y EN LA REDACCIÓN DEL INFORME

Para la realización de esta investigación se constituye un seminario de investigación compuesto por los maestros del centro. De los propios objetivos de nuestra investigación se derivan, de forma genérica, características como el carácter experimental limitado a un caso o la utilización de la encuesta como instrumento operativo básico; de otro lado, atendiendo al tipo de datos que se obtienen, el diseño de nuestra investigación viene a responder a una estrategia de tipo transversal (todos los maestros, alumnos y padres y madres de un centro) en la que disponemos de una sola medida realizada en un único momento temporal (en un curso académico).

La elección de nuestro objetivo determina que la naturaleza de la investigación pueda calificarse, a la vez, de cuantitativa y cualitativa. La elección de la encuesta –la técnica cuantitativa por antonomasia– como elemento básico de nuestra investigación hace que debamos definirla en base al primero de los dos objetivos metodológicos indicados, que tendrá su sustento en los datos numéricos derivados de la cuantificación de las respuestas dadas a cada uno de los diversos ítems. Asimismo, la relevancia otorgada a la expresión lingüística de las distintas opiniones de los sujetos de la investigación hace que la denominación

cuantitativa sea igualmente acertada. El instrumento de recogida de datos que hemos utilizado ha sido **el cuestionario mixto**, que incluye, para cada uno de los tres colectivos, tanto preguntas abiertas como cerradas –de manera predominante preguntas de elección múltiple–.

Para la confección y aplicación de los cuestionarios partimos de la literatura existente y definimos las dimensiones que deberían tener, así como el modo de llevarlos a cabo (Gil Madrona, 1999; Gotees y Lecompte, 1988; Buendía, Colás, y Hernández Pina, 1999).

El seminario de maestros, creado para este fin, conjuntamente con la orientadora del centro y el asesor de formación del Centro de Profesores y Recursos (CPR), en primer lugar analizó varias escalas:

- Las subescalas de Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) (Caldwell y Bradley, 1984).
- El Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM II) (Roces, González y Tourón, 1995 y 1997), que es una adaptación del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich y otros, 1991, 1993).
- Trabajos en los que se han utilizado diferentes cuestionarios (Ames y Ames, 1984a y 1984b; Deci, 1975; Maehr y Braskamp, 1986; Maehr y Midgley 1991; Treasure y Roberts, 2001; García-Merita y Fuentes, 1998; Gómez, Mir y Serrats, 1999; Girela, García y Castro, 2003).

A partir de esta tarea de análisis y observación se optó por diseñar los cuestionarios dirigidos a padres-madres y alumnado y cuyos ítems se ajustarán a las situaciones concretas del centro, a las características de los alumnos, de las familias y a las pretensiones formuladas. Estos dos cuestionarios contienen preguntas similares con el fin de poder contrastar luego las respuestas. En ellos se trata de recoger información relativa al contexto familiar y al tiempo libre, es decir todo el lapso en el que el alumnado no permanece en la escuela.

Siguiendo un criterio compartido en la literatura sobre el tema, se optó, en aras de una mayor objetividad, por que el cuestionario dirigido a los maestros fuera elaborado por parte de los asesores del CPR. La intención era recoger en él las informaciones y percepciones que los maestros y maestras tienen del uso que se hace del tiempo que comparten con el alumnado en la jornada escolar.

En las respuestas a las preguntas cerradas las opiniones o valoraciones se han agrupado en una escala de 1 a 5 o de 1 a 4, siguiendo una gradación en la que el valor numérico más alto indica un mayor grado de acuerdo con la afirmación propuesta o una valoración más alta con el aspecto formulado, y a la inversa. Las respuestas dadas en este orden de apreciación serán presentadas en los resultados en porcentajes o en número de elecciones. Los cuestionarios se validaron por un juicio de expertos y se llevó a cabo una primera aplicación piloto, a partir de ahí los cuestionarios fueron directamente entregados a los participantes de los diferentes colectivos, con la salvedad del alumnado del primer ciclo que, por su menor nivel de comprensión, recibió la asistencia de los maestros en el momento de la cumplimentación.

Una vez recogidos los cuestionarios se procedió a su tabulación, a triangular, a categorizar la información, a la elaboración del informe y a la extracción de conclusiones, lo que sirvió de base para orientar y enfocar el trabajo siguiente (intervención o asesoramiento a las familias y programa escolar enfocado u orientado al aumento de la motivación en los aprendizajes escolares de los alumnos). La temporalización de los procesos de la investigación ha permitido a las partes –investigadores e **investigados** o informantes– conocer el momento preciso en que las distintas acciones se debían llevar a cabo, así como planificar adecuadamente las distintas tareas de la investigación y el uso de instrumentos de recogida y análisis de la información.

200

4 SÍNTESIS DE RESULTADOS

Los datos obtenidos tras los análisis de los cuestionarios de los alumnos y de los padres serán presentados por ciclos, mientras que los dictámenes de los maestros del centro se presentarán de manera global. Nos limitaremos a presentar aquellos resultados más relevantes para la temática del artículo, evitando descripciones exhaustivas del grueso de datos obtenidos. Cuando realicemos citas textuales de opiniones de los participantes en la investigación, incluiremos las iniciales correspondientes al código y categoría de los datos textuales (véase Anexo).

4.1 MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

En cuanto al tipo de motivación por la que se mueven los alumnos a la hora de afrontar las tareas escolares, el profesorado ve que la mayoría de los alumnos tienen una motivación extrínseca (62,50%) y

que «Realizan las tareas con el fin de verse recompensados por el exterior y por el no castigo» (ME) (maestra). Frente a estos alumnos existe otro grupo, integrado por el 37,50%, con una motivación intrínseca que una maestra expresa del siguiente modo: «Desempeñan las tareas para aumentar la estima y sentirse mejor con ellos mismos» (MI). Los porcentajes son calculados a través de la percepción que el maestro tiene sobre el comportamiento de sus alumnos y que vierte en el cuestionario.

Sin embargo, matiza claramente el profesorado, el 100% del alumnado aumenta su motivación cuando cambian las estrategias rutinarias en la forma de presentar las tareas por parte del profesorado o en la misma organización del aula: «La motivación aumenta cuando utilizamos como recurso el juego dramático en Lengua, desarrollamos actividades de cooperación en Conocimiento del Medio o utilizamos los juegos modificados en el aprendizaje de un deporte en Educación Física» (MCT) (maestro), lo que nos indica que si el maestro deja de trabajar de forma sistemática en un «espacio uniforme» y, aun trabajando para todo el grupo, se dirige a cada niño de forma individual y, a su vez, plantea actividades semiestructuradas, la motivación hacia la tarea aumenta: «Cuando tenemos que hacer una obra de teatro, cantar un nuevo villancico para Inglés o hacer un nuevo juego en Educación Física toda la clase está muy interesada en ello, pero si los trabajos son siempre igual y la rutina de la clase es siempre la misma, somos los mismos los que atendemos» (alumna de 6.º curso) (MCT).

De ahí que tratáramos también de conocer en qué medida la organización de las actividades en clase podía influir en la mejora del rendimiento de los alumnos. A este respecto, la opinión de los maestros queda puesta de manifiesto en la tabla 2, que muestra la percepción que los docentes tienen de qué rendimiento alcanza cada uno de sus alumnos

TABLA 2
Actividades en las que los alumnos alcanzan
un mayor rendimiento según la opinión de los maestros.
 Datos expresados en % por grupo-clase

Actividades de grupo-clase	12,50
Actividades de gran grupo	6,25
Actividades de pequeño grupo	43,75
Actividades individuales	37,50

si las tareas se presentan de la forma que se indica en la tabla. Como puede observarse, el rendimiento mejora notablemente cuando las actividades se realizan en pequeños grupos y cuando se presentan de forma individual y por separado, disminuyendo cuando las tareas están expuestas o conciernen a todo el grupo-clase.

Idéntica situación, con un significativo aumento de la motivación, se produce cuando los recursos que se utilizan tienen que ver con la introducción de las nuevas tecnologías en las tareas escolares. Sirva de ejemplo la siguiente afirmación: «Cuando los niños se enfrentan a un problema de matemáticas o a la construcción de un rompecabezas del cuerpo humano o de un mapa de España en el ordenador, la motivación es intrínseca y máxima en todo el grupo-clase» (maestra) (MNT), lo que confirma la validez de los diferentes perfiles profesionales que plantean Lera y González (1998) entre los maestros a la hora de desarrollar la tarea en clase.

42 RELEVANCIA OTORGADA A LA EDUCACIÓN EN VALORES: ESFUERZO, COMPAÑERISMO, COMPRENSIÓN Y TOLERANCIA, SINCERIDAD Y RESPETO A LAS NORMAS

202

Quisimos conocer también cuál era la opinión de los alumnos y de sus familias, de una parte, y la de los maestros, de otra, acerca de la valoración que se otorga a los valores y a su rol en el proceso educativo. Para ello pedimos a los tres colectivos que puntuasen de 1 (poco) a 4 (mucho) los valores **esfuerzo, compañerismo, comprensión y tolerancia, sinceridad y respeto a las normas establecidas**. Dichas valoraciones aparecen recogidas en la tabla 3.

TABLA 3
Relevancia otorgada a distintos valores humanos.
Datos expresados en suma de puntuaciones

	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo		Maestros
	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres	
Esfuerzo	160	128	145	138	214	198	54
Compañerismo	134	133	154	159	203	204	43
Comprensión y tolerancia	133	84	137	134	196	231	38
Sinceridad	146	74	135	154	217	258	35
Respeto de la norma (<i>fair play</i>)	164	155	150	154	210	240	40

Al observar los datos quizás llame la atención la elevada valoración que tanto padres como alumnos otorgan al **respeto de la norma**, que en primer ciclo se convierte en la opción más valorada en los dos colectivos. En el segundo ciclo es superado por el compañerismo y en el tercer ciclo por la sinceridad, pero por muy estrecho margen. El dato puede resultar significativo porque está muy comúnmente asumida la creencia en la idea de que las nuevas generaciones de discentes, en los distintos niveles, carecen de una actitud positiva hacia valores vinculados a la responsabilidad colectiva. Cabe pensar que las actitudes de los colectivos implicados en la educación están cambiando hacia una mayor consideración de este tipo de valores, o que los problemas tantas veces detectados no se refieren tanto a la relevancia que se da a la norma en sí, sino a la forma de asegurar o propiciar su adecuado seguimiento.

Desde nuestro punto de vista, el hecho de que el **esfuerzo** sea el único valor que, en el caso de las opiniones expresadas por los maestros, obtiene una suma total de puntuaciones por encima de los 50 puntos refleja también, en términos numéricos, una valoración que el colectivo de docentes en su conjunto establece especialmente en los últimos tiempos. Los padres otorgan a este valor unas puntuaciones igualmente elevadas, pero no así los alumnos, que le conceden una relevancia más discreta y, en el caso de los de tercer ciclo, lo puntúan de tal manera que resulta ser el único valor que no alcanza las dos centenas en la suma de puntuaciones, con las connotaciones preocupantes de cara a la motivación intrínseca que ello implica.

*4.3 FRECUENCIA CON LA QUE ASISTEN AL CENTRO LOS PADRES
PARA INTERESARSE POR LOS ASPECTOS EDUCATIVOS
Y LA EVOLUCIÓN DE SUS HIJOS EN LOS PROCESOS
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS AULAS*

Preguntamos a los padres cuál era su «nivel» o «grado» de asistencia a las reuniones convocadas por los maestros (tutores y especialistas) para conocer las evoluciones y logros académicos de sus hijos en las actividades escolares. Los resultados aparecen recogidos en la tabla 4, donde podemos advertir que la asistencia de los padres a las reuniones convocadas por el centro es elevada, destacando en dichas asistencias los padres del primer ciclo. Estos datos aparecen corroborados por el profesorado que expresa que un 77% de los padres asiste con «bastante frecuencia» a las reuniones convocadas, mientras que el otro 23% restante «asiste solo lo suficiente».

Un maestro indica: «El nivel de asistencia de los padres a mi tutoría cuando los convoco es mayoritario, algunas madres de las que no han podido venir se interesan al día siguiente por lo tratado y justifican su ausencia; eso sí, el 99% de los asistentes a las reuniones son madres y abuelas, sin embargo esta “masiva” asistencia no se traduce en un “masivo interés” de los alumnos por las tareas escolares» (ANA), de ahí el presente seminario de investigación-acción.

Una madre manifiesta: «Yo siempre que puedo voy, si el trabajo me lo permite y a no ser que tenga otra cosa urgente, y observo que la clase está llena de familiares del resto de alumnos (abuelos, abuelas o hermanos mayores)» (ANA), «Otra cosa distinta es cuando nos convoca la asociación de padres y madres que solemos estar en la reunión de todo el centro no más de diez ó quince personas» (BNA).

TABLA 4
Participación de los padres en las reuniones con los maestros para conocer la evolución de su hijo/a en los aprendizajes escolares.
 Datos expresados en %

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Siempre	87,50	78,50	80
A veces	12,50	21,50	17,30
Nunca	0	0	2,60

4.4 TIEMPO DEDICADO A LAS TAREAS ESCOLARES EN CASA POR LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El tiempo dedicado a las tareas escolares en casa por los alumnos de Educación Primaria queda del siguiente modo tras analizar las opiniones vertidas por padres y alumnos (véase tabla 5):

En el primer ciclo de Educación Primaria las familias indican que sus hijos dedican diariamente a las tareas escolares, por término medio, entre media hora (45,80%) y una hora (43,70%), si bien un reducido grupo (8,30%) afirma que la dedicación es de dos o más horas: «Todos los días, después de merendar, dedicamos una hora a que mi hijo lea conmigo la página que al día siguiente tiene que leer en el colegio» (UHD) (madre). Estas opiniones son muy similares a las facilitadas por los niños, ya que el 39,58% indica que dedica una hora, el 52,08% media

TABLA 5
Tiempo dedicado, por término medio,
a las tareas escolares en casa.
 Datos expresados en %

	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres
2 horas o más	6,25	8,30	3,44	19,60	18,29	29,30
1 hora	39,58	43,70	63,79	58,90	64,63	40
½ hora	52,08	45,80	31,03	21,40	17,07	29,30
Nada	2,08	0	1,72	1,70	0	0

hora y el 6,25% dos o más horas. En este ciclo la respuesta más frecuente en cuanto a tiempo empleado es media hora, cuestión esta que tiende a cambiar cuando «subimos» o pasamos de ciclo; es decir, a medida que avanzamos en niveles (del primer al segundo ciclo y de este al tercero), el tiempo dedicado en casa a las tareas escolares aumenta. En opinión de los maestros es en los cursos superiores cuando los niños deben ir dedicando más tiempo en el hogar a repasar lo tratado en clase.

205

4.5 AYUDA DEL ADULTO PARA REALIZAR TAREAS EN CASA

A su vez, se hacía preciso conocer si los niños necesitaban y requerían en casa de la ayuda de un adulto para realizar las tareas escolares o si, por el contrario, no precisaban de dicha ayuda y ellos mismos eran autocompetentes para realizar autónomamente sus ocupaciones. Los datos aparecen expresamente visibles en la tabla 6, donde podemos comprobar cómo en el tercer ciclo de Educación Primaria la autonomía de los niños es mayor, seguidos de los alumnos del segundo ciclo. Sin embargo, son los niños más pequeños, los del primer ciclo, quienes precisan y dependen más de los adultos para repasar la lectura, los números o hacer caligrafías. Sirva de ejemplo el comentario que hace una madre: «Mi hijo, que está en primer curso, necesita de la ayuda mía o de mi marido para repasar la lectura y los números siempre» (ATE), «pero mi hija, que está en sexto curso, no me solicita la ayuda, de todas formas hay cosas de música, inglés o algunas de matemáticas en las que yo no podría ayudarle por no saber cómo» (NATE).

TABLA 6
Ayudas precisadas por el niño por parte de un adulto
para realizar las tareas en casa.
 Datos expresados en %

	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres
Solo	10,50	29,60	19,60	10,60	45,30	39,58
Con ayuda	14,50	31,25	19,10	10,54	5,30	4,68
De ambas maneras	75	40,15	60,30	78,86	49,40	55,74

4.6 ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES LLEVADAS A CABO POR LOS ALUMNOS EN EL TIEMPO LIBRE Y VALOR CONCEDIDO A ESTAS EN LA MEDIDA QUE CONTRIBUYEN A LA FORMACIÓN DEL NIÑO Y DE LA NIÑA

Quisimos conocer, también, en qué tipo de actividades extraescolares ocupaban el tiempo de ocio/tiempo libre los alumnos. El dato adquiere una especial relevancia por el hecho de que en la actualidad existe una importante proporción de centros de enseñanza que tienen una jornada única o continuada, con el consentimiento de las familias, y esa organización temporal permite ofertar al alumnado un mayor número de actividades extraescolares que, frecuentemente, profundizan en determinadas áreas curriculares (Torres, 2001). Por otro lado, una desventaja de la jornada única en los centros públicos es que las tardes quedan demasiado libres, al menos a juicio de algunas familias, y son estas las que tienen que encargarse de organizar el horario de tarde de sus hijos entre las ofertas que tienen a su alcance, en función del interés de los mismos alumnos, en unos casos, o en base a las preferencias de los padres, en otros. Los datos del estudio aparecen recogidos en las tablas 7 y 8.

Dado el espectacular auge y demanda que están alcanzando en la actualidad las actividades extraescolares no regladas o no formales, quisimos conocer cuál era la opinión de los alumnos y de sus familias sobre el valor otorgado a estas actividades en la formación del niño y en la ocupación del tiempo fuera del período lectivo escolar. Para ello,

TABLA 7
Actividades extraescolares llevadas a cabo por los niños
en su tiempo libre.

Datos expresados en número de elecciones

	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres
Deporte	19	24	21	30	32	45
Idiomas	15	16	20	24	24	24
Informática	6	6	10	16	24	26
Música	15	20	16	25	20	25
Lectura	27	30	24	30	26	27
Videjuegos	14	14	23	34	45	41
Salir con amigos/as	23	29	27	40	51	58

pedimos a los padres y a los alumnos que puntuasen de uno a cuatro el valor que les concedían. Dichas puntuaciones aparecen en la tabla 8.

Si analizamos la tabla, observamos cómo aquellos alumnos que asisten a este tipo de actividades, y que al registrar las revelaciones vertidas en esta pregunta oscilan entre el 60% en el primer ciclo y el 80% en el tercer ciclo, les otorgan un alto valor tanto en la medida que contribuyen a su formación como en la ocupación del tiempo libre: «Yo, junto con un grupo de amigos míos a los que nos gusta el deporte, al salir de clase vamos a la escuela deportiva de fútbol, y luego, dos días a la semana por la exigencia de mis padres a Inglés» (AAE), «En fútbol me

207

TABLA 8
Valor otorgado a las actividades extraescolares.
 Datos expresados en suma de puntuaciones

	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres	Alumnos	Padres
Valor otorgado en la medida que dichas actividades contribuyen a la formación del alumno	156	80	160	154	252	262
Valor otorgado en la ocupación del tiempo libre	164	155	150	154	238	270

gusta y me lo paso bien» (GVE), «pero en inglés, como es una exigencia, pues... ¡como en el colegio!» (PVE) (alumno de 5.º curso).

5. CONCLUSIONES

La percepción de los docentes del centro en el que se ha desarrollado la investigación ofrece un diagnóstico acerca de los niveles de motivación del alumnado que indica que podrían calificarse de mejorables. Aunque según el profesorado la mayoría de los alumnos afronta las tareas escolares con un nivel elevado de motivación, la existencia de grupos amplios de alumnos con una actitud no tan favorable aparece como un factor de preocupación.

Con respecto a la motivación se observa que, básicamente, el alumnado presenta una de tipo extrínseco –vinculada como tal al juego de estímulos positivos y negativos procedentes de su entorno– que, ciertamente, es perfectamente susceptible de generar implicaciones positivas nada desdeñables en el proceso formativo. En lo atinente a la motivación intrínseca se perciben carencias notables en los discentes –que se deriva de la satisfacción personal que experimentan por el mismo hecho de estar inmersos en las distintas actividades formativas–, lo que constituye un aspecto en el que, más allá del papel de las familias, los profesionales del centro pueden intervenir, siempre desde la perspectiva de que este tipo de motivación resulta ser potencialmente muy favorecedora de unas actitudes estables y positivas hacia los procesos de aprendizaje.

En este sentido, la coincidencia en las percepciones de maestros y alumnos acerca del mayor rendimiento educativo de las actividades orientadas en un formato distinto al **gran grupo**, así como la conveniencia de diversificar el uso de las técnicas docentes como elemento de atracción del interés del alumno, proporcionan dos indicadores de cómo abordar la mejora de la motivación intrínseca. Se aprecia la alta potencialidad de las nuevas tecnologías para ofrecer actividades que estimulen la motivación. Cabe pensar que el mayor uso de estas estrategias de incentivo de la misma pueda contribuir a atenuar el problema, detectado igualmente en la investigación, de la carencia de autonomía en el alumnado de cara a abordar las tareas de clase, o, en todo caso, cabrá entender que las formas de afrontar tanto el aumento de la motivación

intrínseca como la generación de mayores niveles de autonomía pueden abordarse de forma convergente.

El hecho de que el alumnado sitúe al **respeto a la norma** como uno de los valores humanos más apreciados, mientras que haga lo opuesto con el **esfuerzo** puede considerarse coherente con lo expresado anteriormente en la medida en que ambos aparecen respectivamente vinculados a las motivaciones extrínseca e intrínseca. En concreto, el **esfuerzo** –precisamente, de manera significativa, el valor destacado por el profesorado con la mayor puntuación– va ocupando posiciones relativas más desfavorables entre el alumnado a medida que consideramos un ciclo superior. El vínculo entre motivación intrínseca y esfuerzo es nítido, y cabe pensar que, abordada la primera con efectividad, el resultado sobre el segundo pueda ser apreciable.

En términos que podríamos llamar **puramente estadísticos** no cabría hablar de una actitud inadecuada por parte de los padres, en la medida en que muy mayoritariamente prestan la atención debida a las reuniones relacionadas directamente con la actividad docente en la que sus hijos están inmersos. Sin embargo, los porcentajes que indican una participación limitada a «a veces», a pesar de ser numéricamente minoritarios arrojan unas cifras significativas y preocupantes, como lo son la amplia desatención que reciben las actividades de la Asociación de Padres y Madres, no directamente enfocadas al caso concreto de cada uno de los alumnos pero, ciertamente, de relevancia para un adecuado funcionamiento del centro. En el apartado siguiente acerca de las **actuaciones emprendidas tras los resultados**, se mencionan medidas enfocadas a los padres que esperamos puedan contribuir a corregir estas pautas.

También en lo referente al **tiempo dedicado a las tareas escolares en casa** es posible pensar que la incidencia de los padres pueda corregirse. Los datos de la encuesta indican cómo a medida que avanzamos hacia un ciclo superior la dedicación horaria es mayor a consecuencia de los propios contenidos docentes. La categoría de respuesta «dos horas o más» ofrece diferencias muy apreciables entre las percepciones de los padres y las de los propios alumnos, en las que aquéllos más que sextuplican el porcentaje de estos en segundo ciclo y ofrecen una muy amplia diferencia de once puntos en el tercero. Cabe razonablemente pensar que los progenitores puedan estar orientados en mayor medida a responder en la encuesta siguiendo pautas de deseabilidad social, expresando, por lo tanto, respuestas más próximas

a lo deseable que a lo real, mientras que las contestaciones de los alumnos pudieran seguramente estar más ajustadas a la realidad. Las cifras son susceptibles de mejora con una mayor atención a las tareas escolares en casa, y las actividades con los padres, siguiendo la línea de las recomendaciones habituales del profesorado, habrían de tender a convertir lo deseable en puramente real.

Las diferencias no resultan ser tan significativas en una cuestión vinculada a la anterior pero no tan nítidamente numérica, como la preparación del material escolar para el día siguiente, en donde aparece un porcentaje cuantitativamente menor de alumnado que no lo prepara que, sin embargo, debe merecer la atención adecuada por parte de profesorado y padres por tratarse de un aspecto esencial para un exitoso seguimiento del proceso educativo. Igualmente, aspectos mejorables en los que los padres aparecen directamente implicados son los que se refieren a la revisión del trabajo escolar diario. En este caso, como en el de la ayuda adulta precisada por el niño para las tareas en casa, se observa cómo a medida que se avanza en los ciclos, la revisión y la ayuda tiende a ser menor. Seguramente ello es consecuencia de la creciente complejidad de los contenidos que, en todo caso, no impediría que los progenitores mostrasen una atención que, según se deduce de las investigaciones citadas en apartados anteriores, incide de una manera positiva en los resultados educativos y se revela como síntoma de un contexto motivador hacia el aprendizaje.

En general, el uso del tiempo libre de una manera formativamente provechosa, y cuyo valor –según vemos en los datos– es reconocido tanto por padres como por alumnos, debe ser orientado por parte de los profesionales de la docencia y se debe tender a hacer desaparecer el número de alumnos que no utiliza el tiempo de ocio en ninguna actividad complementaria a la de la escuela que, a la vez que entretenga y divierta al niño, le estimule o favorezca formativa y, por lo tanto, humanamente. Conviene enfatizar el particular valor que este tipo de actividades puede tener de cara al desarrollo de habilidades sociales y al estímulo de la autoestima que se genera cuando el niño lleva a cabo con satisfacción una actividad en la que se encuentra a gusto.

6. ACTUACIONES EMPRENDIDAS TRAS LOS RESULTADOS

Tras las conclusiones o resultados finales de esta investigación se propuso y se llevaron a cabo una serie de actuaciones en el colegio desde el prisma de la necesidad de difundir una cultura de colaboración, de una parte, entre los maestros y los alumnos y, de otra, entre las familias y la escuela, así como abrir las puertas a otros colectivos sociales interesados por la educación.

Los resultados se han presentado a los agentes de la comunidad educativa del centro (maestros, padres, alumnos del segundo y tercer ciclo y Ayuntamiento). Como todo este proceso se ha dilatado en el tiempo y la solución al tema de la motivación y el interés por la educación no puede ser inmediata, se contempla un plan más ambicioso que, lógicamente, nos lleva a continuar nuestra actuación en los próximos cursos, con el compromiso manifiesto del profesorado del centro de llevar a cabo un programa de motivación del alumnado por los quehaceres escolares, de desarrollo de habilidades sociales y de educación en valores.

En este sentido, para los próximos cursos se ha ideado un plan de trabajo entre el profesorado que, a modo de esbozo, consistirá en:

- Formación para el profesorado que contemple el estudio y abordaje de conceptos generales relacionados con el tema de la competencia motivacional, interpersonal y las habilidades de interacción social en la infancia y en los fundamentos de la teoría de la autoeficacia, de la teoría cognitiva social y sus relaciones prácticas con la motivación.
- Elaboración de material curricular que consistirá en la realización de unos materiales –fichas, textos breves, composiciones, láminas ilustrativas, etc.– que posteriormente se trabajarán con los alumnos en acción tutorial y cuyo fin último es estimular e intentar despertar el interés en los escolares de Primaria desde la perspectiva de que el interés hace posible un tipo de aprendizaje que tiene significado para el sujeto que aprende. En definitiva, intentar trabajar por una escuela que enseñe a pensar, a sentir, a hacer.
- Información y orientación a padres: como primera medida de actuación hemos mantenido una charla-coloquio con los

padres con el fin de informarles de todo el proceso, del momento en el que estamos y cómo se piensa continuar. Además, hemos aprovechado la ocasión para ofrecer unas orientaciones y consejos prácticos para situaciones concretas sobre el proceder en la educación de sus hijos e hijas y sobre cómo pueden ayudarlos a mejorar su rendimiento escolar.

Dado que hoy posiblemente sea verdad que, como suele decirse, educar es más difícil que nunca, si cabe más que en ningún otro periodo histórico, se hace imprescindible aprender el **oficio** de ser padres desde los postulados de la disciplina educativa. En este sentido son muchas las voces que se están oyendo en los últimos años, de un lado, sobre la suma importancia de la familia en la educación de la infancia (López Larrosa y otros, 1999; y López Larrosa, 2001) y, de otro, sobre la idea de que escuela y familia son dos mundos llamados a trabajar en común:

La escuela que necesitamos considera que la idea de «educación pública» no solo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también su educación fuera de ella. La colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible (Bolívar, 2002, p. 120).

Los resultados obtenidos ponen de relieve circunstancias que interrelacionan factores del contexto social y familiar del alumno con sus actitudes y pautas de comportamiento en lo referente a cuestiones vinculadas con su proceso formativo. El trabajo realizado ha permitido

ANEXO
Códigos y categorías de los datos textuales de alumnos, padres y maestros y el recuento en % de aparición

Objetivo e indicadores	Códigos y categorías	Total de %: alum., padr. y maest.	Total de %: maestros	Total de %: padres	Total de %: alumnos
La motivación (intrínseca o extrínseca) del alumnado a la hora de enfrentarse a las tareas escolares en clase y el papel motivador en el aula de las nuevas tecnologías y la creación de nuevos ambientes de aprendizaje	Motivación intrínseca (MI) Motivación extrínseca (ME) Motivación de nuevas tecnologías (MINT) Motivación por las nuevas tareas (MCT)	20% 30% 30% 20%	15% 45% 25% 15%		25% 15% 35% 25%
Cómo se enfrentaban los niños a las ocupaciones escolares en clase	Poca autonomía del alumno para las tareas (MAT) Desarrollo de habilidades sociales (DHS)	10% 70% 20%	5% 70% 25%		15% 70% 15%
Valía otorgada a la educación en valores: esfuerzo, compañerismo, comprensión y tolerancia, sinceridad y respeto a las normas.	Valor otorgado al esfuerzo (VE) Valor otorgado al compañerismo (VC) Valor otorgado a la tolerancia (VT) Valor otorgado a la norma: <i>fair play</i> (VFP)	30% 35% 10% 25%	30% 30% 10% 25%	40% 25% 15% 25%	20% 45% 5% 25%
Frecuencia de asistencia al centro de los padres para interesarse por la evolución de sus hijos en las aulas.	Alto nivel de asistencia (ANA) Bajo nivel de asistencia (BNA)	85% 15%	80% 20%	90% 10%	
Tiempo dedicado a las tareas escolares en casa por los alumnos de Educación Primaria.	Una hora diaria (UHD) Dos o más horas diarias ((DHD) Solo ocasional mente (SO)	60% 30% 10%		40% 50% 10%	80% 10% 10%
Espacio dedicado en el hogar para realizar las tareas escolares; ayuda del adulto para realizar dichas tareas en casa y revisión diaria por parte de los padres del trabajo desarrollado en clase.	Tienen espacio fijo (TEF) No tienen espacio fijo (NTEF) Ayudan a sus hijos en las tareas (ATE) No ayudan a sus hijos en las tareas (NATE) Revisan diariamente el trabajo (RDT) No revisan diariamente el trabajo (NRDT)	70% 30% 50% 50% 60% 40%		68% 32% 45% 55% 60% 40%	72% 28% 55% 45%
Tiempo dedicado por los niños a ver la televisión y tipo de programas de televisión que ven los escolares.	Ven mucho la televisión (VMT) Ven poco la televisión (VPT) Ven la televisión acompañados (VTA) Ven la televisión solos (VTS)	55% 45% 35% 65%		60% 40% 40% 60%	50% 50% 30% 70%
Actividades extraescolares llevadas a cabo por los alumnos en el tiempo libre y el valor concedidas a estas en la medida que contribuyen a la formación del niño y de la niña.	Asistencia a las actividades extraescolares (AAE) No asistencia a las activad. extraescolares (NAAE) Gran valor de las actividades extraescolares (GVE) Poco valor de las actividades extraescolares (PVE)	65% 35% 82,5% 17,5%		65% 35% 90% 10%	65% 35% 75% 25%
Número de horas dedicadas al sueño por los alumnos.	Duermen lo suficiente (DS) No duermen lo suficiente (NDS)	77,5% 27,5%		80% 20%	75% 25%

ofrecer un diagnóstico más preciso que el que pudiera derivarse de la mera percepción personal de los agentes implicados en el proceso educativo, lo que representa una primera fase que está teniendo su continuidad en las actuaciones emprendidas tras los resultados, sin las cuales la investigación quedaría limitada a un mero ejercicio intelectual o académico alejado de la vocación aplicada con la que nació.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- (1992): *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- (1995): *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- (1997): *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- (1999): *Evaluación del conocimiento y su adquisición. Volumen I: Ciencias sociales. Volumen II: Ciencias naturales*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa/Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE/MEC).
- AMES, C. y AMES, R. (1984a): «Systems of Student and Teacher Motivation: Toward a Qualitative Definition», en *Journal of Educational Psychology*, agosto, vol. 76, n.º 4, pp. 535-556.
- (eds.) (1984b): *Research on Motivation in Education: Student Motivation*. Vol. 1. Nueva York: Academic Press.
- BOLÍVAR, A. (2002): «La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas», en S. Castillo (coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1999): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CALDWELL, B. M. y BRADLEY, R. H. (1984): *Home Observation for Measurement of the Environment: Administration Manual*. (Rev. ed). Little Rock, AR: University of Arkansas.
- DECI, E. L. (1975): *Intrinsic Motivation*. Nueva York: Plenum.
- DEMPSEY, J. y OTROS (1993): «Since Malone's Theory of Intrinsically Motivating Instruction: What's the Score in the Gaming Literature?», en *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 22, n.º 2, pp. 173-183.
- ESCARTÍ, A y CERVELLÓ, E. (1994): «La motivación en el deporte», en I. Balaguer (dir.), *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros Educación.

- GARCÍA-MERITA, M. L. y FUENTES, I. (1998): «Un estudio de estilos de vida de los estudiantes valencianos de BUP, COU y FP». Proyecto de Investigación y Desarrollo Técnico. Valencia: Generalitat Valenciana (GV94-2424).
- GIL MADRONA, P. (1999): *La evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria*. Madrid: Gymnos.
- GIRELA, M. J. GARCÍA, M. E. y CASTRO, J. (2003): «Expectativas sobre el desarrollo de la labor docente desde la perspectiva de género. La selección de los contenidos». Granada: Comunicación presentada al II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida.
- GÓMEZ, M. T., MIR, V. y SERRATS, M. G. (1999): *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ CABANACH, R. y OTROS (1996): «Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar», en *Psicothema*, vol. 8, n.º 1, pp. 45-61. (En línea). Disponible en: <<http://www.psicothema.com/tabla.asp?Make=1996&Team=1001>>.
- (1999): «Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico», en *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 17, n.º 1, pp. 47-70.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURON, J. (1991): *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- GOTEES, J. P. y LECOMPTE, A. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GRACIA, E., HERRERO, J. y MUSITU, G. (1995): *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- GREENDORFER, S. L. (1992): «Sport Socialization», en T. HORN (ed.), *Advances in Sport Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- KUHL, J. (1994): «A theory of action and state orientation», en J. Kuhl y J. Beckmann (eds.), *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- LERA, M. J. y GONZÁLEZ, M. (1998): «La vida en las aulas», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 274, pp. 62-66.
- LÓPEZ LARROSA, S. (2001): «La familia como contexto de aprendizaje de padres e hijos: límites, estructura y condiciones individuales» en *Bordón*, vol. 53, n.º 1, pp. 75-88.
- LÓPEZ LARROSA, S. y OTROS (1999): «Family Context and Spanish Preschoolers Language Development». Island of Spetses: Comunicación presentada en la IX European Conference on Developmental Psychology, 1-5 septiembre de 1999.
- MACEIRAS, M. (2002): «Perspectivas de la motivación», en *Revista de Educación, Número Extraordinario 2002, Educación y Futuro*, pp. 257-270.
- MAEHR, M. L. y BRASKAMP, L. A. (1986): *The Motivation Factor. A Theory of Personal Investment*. Lexington, MA: Lexington Books.

- MAEHR, M. L. y MIDGLEY, C. (1991): «Enhancing Student Motivation: A School wide Approach», en *Educational Psychologist*, vol. 26, n.º 3 y 4, pp. 399-427.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996): «Motivación y aprendizaje escolar». La Coruña: Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción.
- PATERSON, C. J. (1992): «Children of Lesbian and Gay Parents», en *Child Development*, n.º 63, pp. 1025-1042.
- PINTRICH, P. R. y OTROS (1991): *A Handbook for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- PINTRICH, P. R. Y OTROS (1993): «Reliability and Predictive Validity of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)», en *Educational and Psychological Measurement*, vol. 53, n.º 3, pp. 801-813.
- ROBERTS, G. C., TREASURE, D. C. y HALL, H. (1994): «Parental Goal Orientations and Beliefs About the Competitive-Sport Experience of Their Child», en *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 24, n.º 7, pp. 631-645.
- ROCES, C., GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1995): «Validación preliminar del CEAM II (cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II)», en *Psicológica*, vol. 16, n.º 3, pp. 347-366.
- (1995): «Self-Regulated Learning of University Students: Motivation, Learning Strategies and Achievement». Atenas: Paper Presented at the IV European Congress of Psychology.
- (1997): «Expectativas de aprendizaje y de rendimiento de los alumnos universitarios», en *Revista de Psicología de la Educación*, n.º 22, pp. 99-123.
- RODRIGO, M. J. y ACUÑA, M. (1998): «El escenario y el currículo educativo familiar», en M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- SECADAS, F. (2002): «Aprender a enseñar (a propósito de las matemáticas)», en *Tendencias Pedagógicas*, n.º 7, ejemplar dedicado a orientación educativa y tutoría, pp. 49-97.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata. (Pedagogía).
- TREASURE, D. C. y ROBERTS, G. C. (2001): «Students' Perceptions of the Motivational Climate, Achievement Beliefs and Satisfaction in Physical Education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 72, n.º 2, pp. 165-75.
- WEINBERG, R. y GOULD, D. (1996): *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.