

COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN ACADÉMICA

LUIS ÁLVAREZ, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ, JESÚS HERNÁNDEZ,
JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA Y ENRIQUE SOLER *

La motivación es uno de los determinantes del rendimiento académico y, aunque se le achacan muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, no se la tiene suficientemente en cuenta desde el punto de vista de la intervención educativa. Por este motivo, en el presente artículo, se delimitan los componentes de la motivación: metas, percepción de competencia, atribuciones y reacciones emocionales, para, a continuación, proponer algunos instrumentos de evaluación de cada ámbito y profundizar en estrategias de intervención que pueden ser muy útiles tanto para el profesor como para los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Motivation is one of the academic output agents and, on spite of being the cause of many learning difficulties, it is seldom taken in account within educational intervention. In this paper, motivation components are set: goals, aptitude feeling, attribution, and emotional response, to propose next some instruments to evaluate each field and to deal with educational strategies.

Es ya un tópico entre el profesorado de los diferentes niveles educativos quejarse de la falta de motivación de los alumnos, de su escaso o nulo interés por una disciplina concreta o por el estudio en general; lo que convierte a la desmotivación en una de las principales causas del bajo rendimiento académico, como se ha corroborado en diversos estudios.

En el inicio de todo proceso de aprendizaje, además de poder atender, es necesario querer aprender, lo que implica una cierta predisposición o motivación inicial. De aquí, que la importancia que se le ha

* LUIS ÁLVAREZ, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ y JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA son Profesores del Departamento de Psicología; JESÚS HERNÁNDEZ y ENRIQUE SOLER son Profesores del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

venido dando a la motivación a lo largo del tiempo haya sido grande y que cualquier modelo de aprendizaje conlleve tácita o explícitamente una teoría de la motivación (Walbert, 1981; Fyans y Maehr, 1987).

Se han ido sucediendo múltiples teorías para explicar la motivación, incluso desde posiciones contrarias. Según González Torres (1997: 18), el concepto de motivación ha ido evolucionando desde una perspectiva más cuantitativa (teorías basadas en la reducción o ampliación del impulso) hacia otra más cualitativa, centrada en la interacción entre el estilo del alumno para aprender y los condicionantes de la propuesta educativa. Así, la motivación extrínseca es más dependiente de las recompensas y sanciones externas, la motivación intrínseca está más vinculada a la tarea, y la motivación internalizada (Harter, 1992) es un tipo de motivación muy adaptativa, mediante la cual los alumnos llegan a implicarse en tareas que en sí mismas no son motivadoras. Esta última aparece no como un reto o disfrute propios de la motivación intrínseca, sino cuando el sujeto ha hecho suyas ciertas actitudes, valores y atributos que hacen innecesarias recompensas y sanciones para realizar las conductas que antes necesitaban control externo, como en la motivación extrínseca.

Por este motivo, conviene entender la motivación como un continuo que va desde la regulación externa de la conducta (motivación extrínseca, metas de rendimiento), pasando por la regulación o motivación internalizada, hasta llegar a la regulación por integración (motivación intrínseca, metas de aprendizaje) o autorregulación personal (Raffini, 1993; Ryan, Connell y Grolnick, 1992 y Núñez y González-Pumariega, 1998).

En este sentido, desde un enfoque exclusivamente académico, Pintrich y De Groot (1990) identifican en la motivación cuatro componentes; a saber: el valor que los alumnos dan a las metas, la percepción que tengan de sus competencias, las atribuciones causales que realicen y las reacciones emocionales que surjan en torno a la tarea. A continuación, estudiaremos cada uno de estos aspectos.

1. Metas

Las metas representan un «constructo» fundamental para predecir la conducta. Pueden agruparse en metas relacionadas con la valoración social, metas relacionadas con la propia tarea y metas relacionadas con el sujeto (González Cabanach, Valle, Núñez, y González-Pienda, 1996).

En el ámbito educativo y siguiendo a Dweck (1986), estas últimas se pueden concretar en metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Las

metas de aprendizaje suponen, por parte del sujeto, el desarrollo y mejora de la capacidad; mientras que las de rendimiento reflejan el deseo del sujeto, más que de aprender, de demostrar a los demás su competencia y obtener juicios positivos acerca de la misma. Los que se orientan hacia metas de aprendizaje tienden a implicarse en tareas que suponen un desafío, mientras que los que se orientan hacia metas de rendimiento evitan aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso. El tender a una u otra meta depende del concepto que el sujeto tenga de su capacidad, bien como algo estático o dinámico. La tabla siguiente resume las características de unos y otros alumnos:

| Alumnos con metas de aprendizaje | Alumnos con metas de rendimiento |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, aun a riesgo de cometer errores. 2. Su atención se centra en la realización de la tarea. 3. Los errores constituyen algo natural, de los que pueden extraerse consecuencias que permitan el aprendizaje. 4. La incertidumbre acerca de los resultados se percibe como un reto. 5. Prefieren tareas en las que pueden aprender. 6. Buscan información precisa sobre lo que conocen y desconocen para poder mejorar la propia habilidad. 7. En la evaluación de la propia actuación, utilizan estándares personales y flexibles, considerando su consecución a largo plazo. 8. Se apoyan en el esfuerzo que están dispuestos a realizar. 9. Consideran al profesor como fuente de información y ayuda. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas, hasta el punto de preferir una valoración positiva sobre una tarea fácil que una negativa sobre una tarea más desafiante y significativa. 2. Su atención se centra fundamentalmente en los resultados. 3. Los errores son considerados como fracasos que ponen en peligro la valía de su capacidad. 4. La incertidumbre acerca de los resultados se percibe como una amenaza. 5. Prefieren tareas en las que puedan sobresalir. 6. Buscan sobre todo el éxito. 7. En la evaluación de la propia actuación, son normativos, inmediatos y rígidos. 8. No se basan en el esfuerzo, sino en la percepción de su competencia actual. 9. Consideran al profesor como un juez sancionador. |

Evaluación de las metas

Existen diferentes escalas para medir las valoraciones que los alumnos hacen de las metas con el fin de que el profesor pueda ayudarles a tomar conciencia de ellas. Mención especial merecen las de Maehr (1983), que van obteniendo el perfil de metas del alumno tras presentarle diversas definiciones subjetivas de éxito o fracaso entre las que tiene que optar. También se dispone de cuestionarios para evaluarlas, como el MAPE-I, MAPE-II y AM de Alonso Tapia (1995) y el CEMA-2 de Núñez et al. (1997):

- El MAPE-I (11-15 años) mide a través de 8 escalas las metas que persigue el alumno: aprendizaje o rendimiento.

- El MAPE-II (15-18 años) valora la motivación por el aprendizaje, la búsqueda de juicios positivos de competencia y el miedo al fracaso.

- El AM (11-14 años) evalúa los diferentes tipos de pensamientos que influyen en la motivación. Consta de dos escalas (automensajes positivos y automensajes negativos) sobre las metas que se persiguen, las creencias sobre el tipo de inteligencia y los modos de pensar frente a una tarea.

- El CEMA-2: evalúa las metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria.

Intervención educativa

Obtenido el perfil de las metas, conviene introducir pautas de entrenamiento que permitan a los estudiantes orientarse hacia aquellas más motivadoras. En principio, puede parecer que habría que elegir preferentemente metas de aprendizaje. Sin embargo, actualmente, no está claro que el entrenamiento de las metas por separado sea lo más eficaz (Blumenfeld, 1992); es decir, un interés exclusivo por las metas de aprendizaje puede conducir con el paso del tiempo a un perfil motivacional desadaptativo. Existen investigaciones (Bouffard, Boisvert y Vezeau Laurouche, 1995; Urdan y Maehr, 1995) que nos indican que se pueden obtener mejores resultados académicos cuando, además de actuar con metas de aprendizaje, se persiguen también metas de rendimiento (obtener buenas notas, reconocimiento social, responsabilidad, etc.). Por ello, una adecuada coordinación de metas puede conllevar a la larga mayores éxitos académicos. Entre otras, se pueden citar las siguientes pautas de intervención que puede realizar el profesor:

1. *Facilitar cierta tolerancia al error*: Los mensajes del profesor han de facilitar al alumno la tolerancia al error (Alonso Tapia, 1991); por ejemplo: “*Si hacéis estas tareas, seguramente aprenderéis cosas nuevas*” (orientación hacia metas de aprendizaje); o bien: “*A ver lo que sois capaces de hacer*” (orientación hacia metas de rendimiento).

2. *Utilizar el aprendizaje cooperativo frente al competitivo*: Los orígenes de la motivación están en los procesos interpersonales. Así, si la interacción tiene lugar dentro de un contexto de aprendizaje competitivo, se producirán patrones de interacción que provocarán un sistema motivacional con las siguientes características: motivación extrínseca para ganar, bajas expectativas para todos (excepto para los más aptos), incentivo para aprender basado en un beneficio no mutuo sino personal, baja curiosidad por conocer, bajo interés continuado en el aprendizaje, falta de compromiso en el aprendizaje, baja persistencia en la tarea, etc.

Por el contrario, si la interacción tiene lugar dentro de un contexto de aprendizaje cooperativo, provocará un sistema motivacional con las siguientes características: motivación intrínseca, altas expectativas de éxito, alto incentivo para aprender basado en el mutuo beneficio, gran curiosidad por el conocimiento, continuo interés por el aprendizaje, fuerte compromiso para aprender, gran persistencia en la tarea.

3. *Buscar un equilibrio entre motivación intrínseca y extrínseca*: Hay que estudiar las relaciones entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas y buscar el equilibrio entre ellas, para así usar de forma adecuada tanto los refuerzos para motivar extrínsecamente, como otras estrategias para mantener la motivación intrínseca.

A una determinada actuación, siguen unos resultados. Estos resultados se valoran personalmente y por los demás, y estas valoraciones, tanto intrínsecas como extrínsecas, influyen en la motivación para continuar haciendo esa actividad. (Las cosas que me digo, si no están muy arraigadas, pueden ser anuladas por interferencias extrínsecas).

Así, por ejemplo, si un alumno sale a hablar en clase y queda satisfecho de cómo lo hizo (motivación intrínseca) tenderá a repetirlo; pero si, a continuación, algún compañero o el profesor le dice que lo vio nervioso o sin ideas (motivación extrínseca), puede afectarle hasta el punto de no querer salir nuevamente.

En este sentido, deberemos tener en cuenta las siguientes estrategias:

a) *Saber utilizar los premios*: Para mantener la satisfacción intrínseca en la instrucción, conviene usar preferentemente premios derivados de la misma tarea, más que los externos a la misma. Sin embargo, los premios externos no siempre implican una reducción de la motivación intrínseca. Por ejemplo, un profesor espera que se le pague por su trabajo; no obstante, la remuneración no determina su actividad.

De todas maneras, si se utilizan premios extrínsecos, debe hacerse de modo selectivo, de forma que las influencias de control externo no eliminen las satisfacciones intrínsecas: usarlos de una manera no esperada, es decir, no anunciarlos previamente, y de manera no contingente (evitar: “*Si haces esto, te doy aquello*”).

b) *Manejar ambientes reforzantes*: La motivación intrínseca aumenta cuanto más positivo y menos controlado sea el ambiente. La impresión de que se nos está evaluando continuamente, aunque sea de modo favorable, puede resultar irritante. Por eso, en aquellas clases saturadas de exámenes es difícil mantener el interés intrínseco de los alumnos.

Hay que buscar un equilibrio entre las estrategias para mantener la motivación intrínseca -más alabanzas verbales y otros «feedback», y menos vigilancia y control externo de resultados- y los criterios competitivos que la sociedad espera de la escuela.

c) *Proporcionar «feedback» de manera adecuada* (Tosti, 1978): El «feedback» positivo, referido a aquellos aspectos aceptables en la actuación del alumno, debe proporcionarse inmediatamente después de la actuación. Por el contrario, el «feedback» negativo, que se refiere a las actuaciones que están por debajo de lo admitido, debe proporcionarse cuando es útil, es decir, justo antes de la siguiente actuación.

4. *Asignar tareas variadas*: Las tareas han de ser variadas y deben estar relacionadas con la vida, la experiencia de los estudiantes o la realidad cotidiana, e incluir elementos novedosos, creativos, humorísticos, lúdicos, etc.

Por último, el establecimiento de metas ha de ser planificado convenientemente teniendo en cuenta, entre otras, los siguientes aspectos:

- a) Formulación del objetivo.
- b) Especificación de la tarea.
- c) Especificación del modo en que se va a medir la actuación: unidades físicas (cantidad de trabajo realizado, cantidad de errores, calidad de trabajo, etc.), unidades temporales o ambas.
- c) Establecimiento del nivel de rendimiento, señalando el tiempo que se requiere o necesita para determinado nivel.
- d) Evaluación de las metas según su dificultad, complejidad e importancia.
- e) Establecimiento de prioridades entre las metas.
- f) Coordinación de las metas de los diferentes sujetos, con el fin de que no se generen conflictos.

2. Percepción de Competencia

El segundo componente de la motivación, íntimamente relacionado con las metas, es la percepción que el sujeto tiene de su capacidad o competencia. La importancia de una buena percepción de competencia es enorme, ya que los estudiantes con una percepción positiva muestran mayor interés por aprender, gustan de los retos y, en general, obtienen mejores resultados en su rendimiento académico (Harter, 1981a, 1981b).

En este sentido, conviene tener en cuenta que, por un lado, la percepción de la competencia depende del tipo de motivación de la persona, y, por otro, de la percepción que, sobre su propia competencia, proyecten los demás. Es difícil encontrar alumnos que presenten una motivación pura, ya sea intrínseca, extrínseca o internalizada.

Harter (1992) ha identificado diferentes grados de percepción de competencia relacionados con estas diferentes combinaciones motivacionales, tal y como se señala en la tabla siguiente:

| Motivación. Percepción de Competencia | Intrínseca | Internalizada | Extrínseca |
|---|------------|---------------|------------|
| Alta | ↑ | ↑ | ↓ |
| | | | |

| | | | |
|--------------|---|---|---|
| Media | ↓ | ↓ | ↑ |
| Baja | ↓ | ↓ | ↓ |

Por otro lado, los alumnos están más motivados cuando hay un equilibrio entre lo que se exige hacer y las capacidades que perciben tener para enfrentarse a ello; es decir, existe una clara relación entre la orientación hacia metas intrínsecas y la percepción de competencia (Csikszentmihalya y Nakamura, 1989; Csikszentmihalya, 1990).

En esta misma línea, Schunk (1989 y 1991), siguiendo la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977 y 1982), señala que las expectativas de autoeficacia, es decir, las creencias en las propias capacidades para lograr ciertas metas, influyen en la motivación y, en definitiva, en el esfuerzo del sujeto por aprender, en la calidad del procesamiento, que tiende a ser más profundo, y en el rendimiento, sobre todo en tareas nuevas.

Es claro, a su vez, que en las creencias de eficacia influyen los resultados obtenidos, la comparación social, la información de los demás y los síntomas fisiológicos experimentados al realizar determinada tarea.

Evaluación de la percepción de competencia

Para medir la percepción de competencia, Harter (1982) ha construido una escala multidimensional “The Perceived Competence Scale for Children”, que mide los sentimientos de competencia del sujeto en diferentes ámbitos: cognitivo, social, físico y conductual, así como la autoestima general. Para evaluar los estilos, Ryan, Connell y Grolnick (1992) han construido un cuestionario, “The Academic Self-Regulation Questionnaire”, que valora las razones por las que los estudiantes se implican en diferentes ámbitos de ejecución de tareas dando como resultado el tipo de regulación que más se ajusta a sus características.

Intervención educativa

A fin de conseguir una mejora de la percepción de competencia, se pueden utilizar pautas como las siguientes (González Torres, 1997):

1. *Obtener éxitos continuados*: Si un alumno tiene bajas expectativas de éxito en un área, una serie de experiencias seguidas exitosas en esa área mejorará dichas expectativas. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que estas experiencias usadas para construir expectativas positivas deben ser similares a las de situaciones normales académicas, ya que el éxito en tareas triviales no le ayudaría, es más, le frustraría cuando tuviera que enfrentarse con tareas más difíciles. En definitiva, se deben presentar tareas de dificultad óptima y establecer metas específicas, próximas y claras, indicando los criterios de evaluación.

Para que estas experiencias aumenten las expectativas de éxito, el profesor debe añadir refuerzos, pero no simples refuerzos al estilo de los usados en la enseñanza programada de Skinner, que sirven sólo para mantener una respuesta mientras sea un incentivo para el aprendiz; sí, por contra, refuerzos que lleven a la cognición personal del éxito por parte del alumno, combinando, así, este aspecto puramente conductual –éxitos– con variables cognitivas –éxitos dependientes del esfuerzo– tal y como veremos al hablar de las atribuciones.

2. *Utilizar estrategias de enseñanza variadas*: Los profesores deben dominar una serie variada de estrategias de enseñanza para utilizarlas en el momento adecuado, con el fin de que los alumnos perciban que pueden aprender. Podríamos subrayar las siguientes:

a) *Proponer interrogantes*: Uno de los factores que más incidencia tienen en el aprendizaje es la curiosidad. La novedad, la paradoja, lo absurdo en pequeñas dosis provocan curiosidad. Así, en clase, podemos suscitar curiosidad proponiendo interrogantes, por ejemplo, en forma de preguntas-problema que planteen en los alumnos conflictos entre datos y conceptos, hechos y principios, sucesos y teorías, etc. Sin embargo, no conviene abusar de esta estrategia para que no pierda sus efectos positivos.

b) *Utilizar organizadores*: Para que el alumno perciba que puede aprender con algún grado de significatividad, es necesario que reconozca la nueva información para relacionarla con la conocida; y este reconocimiento de la información depende de los esquemas que tenga el alumno en su estructura cognitiva (MP) codificados de distintas formas: codificación dual, verbal, agrupación en categorías, etc.

Cuando el alumno ya posee los puntos de anclaje de la nueva información -inclusiones-, hay que aprovecharlo y darle la oportunidad de

aprender más sobre ello. A la gente le gusta aprender más sobre lo que ya sabe, ésta es la causa de que nos suscribamos a revistas especializadas y acudamos a mítines de nuestro partido y no de la oposición. Por eso, es importante iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje presentando Organizadores que establezcan puentes de unión entre la nueva información y la conocida para que no existan saltos que hagan perder el hilo conductor del razonamiento.

Si el alumno no tiene estos esquemas, es necesario retroceder en la cadena de aprendizajes hasta llegar a algo conocido que permita proporcionar a los alumnos todos aquellos prerrequisitos que son imprescindibles para abordar nuevos aprendizajes.

c) *Presentar los objetivos*: También la presentación a los alumnos de objetivos de aprendizaje suele clarificar la tarea y, por consiguiente, reduce la ansiedad, aumenta las expectativas de éxito y, en definitiva, la percepción de competencia. Ello siempre y cuando haya coherencia entre los objetivos, la enseñanza y su posterior evaluación, y los objetivos formulados sean los verdaderos objetivos, puesto que a menudo se formulan como tales aspectos triviales, simplemente porque al programador le falta capacidad o imaginación para describir las metas importantes en términos observables.

d) *Usar adecuadamente las estrategias de la enseñanza explicativa*: El profesor puede dar respuesta a los conflictos que pueden aparecer entre la información nueva y la conocida mediante un discurso expositivo. Así, son muy eficaces las “formas primarias”, como los ejemplos y anécdotas, que introduzcan aspectos concretos personales y emotivos en un discurso por lo común excesivamente abstracto; y las “formas secundarias”, como las comparaciones, preferentemente analogías, para ayudar a que el alumno encuentre algo familiar en un material que a primera vista percibe como ajeno y remoto.

e) *Satisfacer la curiosidad a través del descubrimiento*: Los mismos alumnos pueden resolver también los conflictos entre lo nuevo y lo conocido a través del descubrimiento autónomo y, sobre todo, descubrimiento guiado que les proporcione la oportunidad de satisfacer su curiosidad. Para ello, pueden utilizarse las estrategias para enseñar procesos algorítmicos y heurísticos, así como los pasos del proceso hipotético deductivo-inductivo.

Aquí, el peligro está en proponer un problema interesante al principio, y luego no ser capaz de mantener la investigación con el mismo

nivel de interés, provocando así una frustración de graves consecuencias para futuros aprendizajes.

3. *Entrenar al alumno en procesos estratégicos*: Es necesario entrenar al alumno en las estrategias adecuadas con el fin de que pueda poner en práctica sus capacidades con mayor competencia. La capacidad de autorregular el aprendizaje no es un rasgo o estilo de personalidad incontrolable; por lo que se puede mejorar mediante el entrenamiento y adquisición de las siguientes estrategias (Pintrich, 1995):

a) *Estrategias cognitivas*: Son microestrategias (Danserau, 1985) que se aplican a tareas específicas. Se suelen identificar estrategias de repetición (sirven para recordar una información), de organización (sirven para estructurar la información nueva, conectarla con la previa y codificarla con el fin de integrarla y recuperarla para aplicarla) (Weinstein y Mayer, 1986).

b) *Estrategias metacognitivas*: Suponen que el alumno tome conciencia de las variables personales que influyen en el aprendizaje (identificación de sus propias capacidades y dificultades), de las variables propias de la tarea (identificación de las limitaciones para abordarla) y de los recursos que le permitan resolverla.

c) *Estrategias de apoyo*: Destinadas a mantener la concentración, evitar la ansiedad y promover la percepción de autoeficacia.

4. *Autocontrolar los avances*: Un alumno puede tener expectativas positivas de éxito para realizar una tarea dada, por ejemplo, “*terminaré de estudiar el próximo viernes*”; pero si él mismo no es consciente de sus avances, es fácil que no lo consiga. Por ello, es preciso entrenarle para que sea capaz de operativizar las conductas que tienden hacia el objetivo a través de un sistema de registros que le permita controlar su actividad y reforzarse convenientemente.

3. Las atribuciones

El poder motivador de las percepciones de competencia y autoeficacia, que hemos estudiado en el apartado anterior, está modulado

por las atribuciones causales y las creencias que se poseen acerca de la propia inteligencia.

Las atribuciones nos ayudan a interpretar lo que nos ocurre y, así, influyen en nuestras conductas (Weiner, 1985). En este sentido, no son los éxitos o fracasos en sí mismos los que condicionan una conducta posterior, sino la forma en que son valorados. Así, las atribuciones que se realicen de la capacidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea van a condicionar el resultado obtenido según las tres posibles dimensiones causales siguientes:

a) *El lugar de control*: Alude al modo en que los individuos perciben generalmente la causalidad de sus conductas: responsabilizándose de sus resultados o atribuyendo la responsabilidad a la influencia de otras personas, a la suerte, al azar, etc. Hace referencia, pues, al sitio donde se encuentra la causa: dentro (capacidad, esfuerzo) o fuera (suerte o dificultad) de la persona. Si un sujeto, por ejemplo, atribuye el éxito a su inteligencia o esfuerzo, «se crece»; pero si el fracaso lo atribuye a falta de capacidad, «se hunde».

b) *La percepción de las causas* como estables o inestables influye en las expectativas de éxito. Así, si un alumno atribuye el éxito a causas estables (capacidad), pensará que esos mismos resultados se producirán en el futuro; pero si lo atribuye a causas inestables (suerte), puede pensar que esos éxitos no se repetirán en el futuro.

c) *La posibilidad de control*: Se refiere al grado en que el sujeto puede mantener un control voluntario o no sobre una causa; por ejemplo, si se piensa que el fracaso se debe a la mala suerte, es fácil pensar que ello escapará al control personal.

Las atribuciones se centran, por tanto, en cómo el sujeto percibe e interpreta la información que recibe. Weiner (1979, 1985 y 1986) desarrolla la “Teoría atribucional de la motivación de logro”, según la cual el rendimiento estaría determinado por las atribuciones de controlabilidad y estabilidad que los alumnos realizan ante los resultados obtenidos de acuerdo con la habilidad, esfuerzo, azar o facilidad de la tarea.

Así, todas las personas tratan de explicar por qué las cosas sucedieron de una determinada manera e intentan «atribuirles» unas determinadas causas. De este modo, los alumnos tratarán de explicar los resultados obtenidos con preguntas tales como: “¿Por qué me suspendieron en el examen?”, “¿En qué me equivoqué en la redacción?”; relacionándolas

con factores como la capacidad, el esfuerzo, el talante, la suerte, la ayuda, el interés o la claridad de las instrucciones recibidas.

Según las causas a las que el sujeto atribuye los resultados obtenidos, podemos hablar, siguiendo a González y Tourón (1992), de patrones atribucionales adaptativos, que favorecen la motivación académica, y desadaptativos, que la inhiben.

Weiner, por su parte, ha agrupado las diferentes causas a las que los alumnos suelen atribuir el éxito o el fracaso en ocho posibilidades que se recogen en la siguiente tabla, ilustrada con algunos ejemplos aclaratorios:

| | CAUSAS INTERNAS | | CAUSAS EXTERNAS | |
|-----------------------|---|---|--|---|
| | Estables | Inestables | Estables | Inestables |
| Controlables | Esfuerzo típico: <i>Por lo general, estudio mucho.</i> | Esfuerzo inmediato: <i>Sencillamente, no me preparé.</i> | Actitud del profesor: <i>Creo que no le caí bien desde que...</i> | Ayuda infrecuente: <i>Jamás podría haberlo conseguido sin...</i> |
| Incontrolables | Capacidad: <i>Esto me va.</i> | Talante: <i>Hoy no estoy para...</i> | Tarea dura: <i>Ese examen era demasiado difícil.</i> | Suerte: <i>Anoche leí precisamente esa página del libro.</i> |

Los problemas más graves de desmotivación en los alumnos surgen cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas *internas estables incontrolables*, como, por ejemplo, la capacidad, porque en su opinión no existe ninguna solución. Le seguiría atribuir siempre los fracasos a causas externas que no dependen del control personal, como, por ejemplo, la suerte. Lo positivo sería pensar que los problemas son entrenables y modificables.

Evaluación del perfil atribucional

Cuando la atribución es externa y las causas se perciben como inestables, es necesario introducir una reestructuración de los patrones atribucionales a partir de una adecuada evaluación del perfil atribucional del

sujeto. Alonso Tapia (1995) propone tres cuestionarios interesantes para realizar esta evaluación: EAT, EMA-2 y ECO.

– El EAT (Estilos Atributivos): se aplica a alumnos de entre 10 y 15 años y mide el estilo atributivo académico y el interpersonal.

– El EMA-2: se aplica a alumnos de 15 a 18 años y, al igual que el EAT, mide los estilos atributivos en las áreas académica e interpersonal.

– El ECO (Expectativas de Control): tiene muchas semejanzas con el EAT (Académico), pero formula los ítems atendiendo no a resultados pasados, sino con perspectivas de futuro.

Además de estos cuestionarios, se puede utilizar también la Escala de Atribución Causal (SAS) de Marsh et al. cuya adaptación y diseño ha sido realizada por González-Pienda y Núñez (1996).

Intervención educativa

Una vez obtenido el perfil atribucional, en aquellos casos en que sea necesario, se introduce el programa de entrenamiento más indicado. Entre otras, se pueden citar las siguientes estrategias:

1. *Conectar el éxito con el esfuerzo personal.* Es importante que los alumnos asocien la obtención de mejores resultados a trabajar más y no a factores externos como la suerte o la bondad del profesor. Aquí, la habilidad de éste estaría en detectar los aumentos en el esfuerzo y dotar a esos alumnos de manera contingente de los refuerzos adecuados, con el fin de que valoren más su trabajo y sigan superándose.

Esta estrategia es particularmente importante cuando un sujeto no percibe una conexión entre su esfuerzo y las consecuencias del mismo. Por ejemplo, si un alumno que quiere realmente aprender y asiste a clase regularmente se distrae en la explicación de los principios algebraicos y sus operaciones elementales, posiblemente fracase porque ignora la información inicial, que ni siquiera echa de menos porque ni sabe que le falta; puede incluso concluir que no se le «dan» las matemáticas, no percibiendo la relación entre su esfuerzo y lo que le sucede como consecuencia, entre capacidad y perseverancia como clave del éxito, tendiendo, por tanto a dar una atribución «*externa estable incontrolable*» al éxito o fracaso. Esta situación es harto difícil de resolver. Para intentarlo, el profesor puede desarrollar una secuencia de experiencias (problemas u otras tareas) que sean inicialmente fáciles y se vayan complicando progresivamente. Después

de cada éxito, puede también añadir «feedback» para que siga intentándolo; por ejemplo, algo así como: “*Has tenido éxito porque perseveraste en el intento. Eres capaz de hacerlo*”.

2. Obtener resultados positivos: Esta estrategia consiste en intentar que los alumnos vayan adquiriendo resultados positivos de manera equilibrada. Según la Teoría de la Atribución, la motivación aumenta cuando la persona atribuye y ve que el *éxito* es una consecuencia directa de su *esfuerzo*; por tanto, conviene proporcionar oportunidades para que el alumno alcance resultados positivos en condiciones de riesgo moderado.

Una aplicación de esta estrategia consiste en que el profesor establezca inicialmente una «línea base» para cada alumno y, a partir de ahí, proponga variedad de metas para dar la posibilidad de que cada uno obtenga alguna calificación positiva que permita el autorrefuerzo. Es importante que los avances los registren y valoren en su justa medida tanto el mismo sujeto como los que le rodean, ya que, en la medida en que el individuo percibe que los demás juzgan su actividad como importante, valorará más su progreso porque añadirá a las necesidades personales, las culturales.

4. Las reacciones emocionales

La investigación sobre las posibles reacciones emocionales, un componente más de la motivación, ha de enfocarse desde la interacción entre el alumno y la propuesta educativa. En este ámbito, las dos variables con más peso son el autoconcepto y las tasas de ansiedad.

4.1. Autoconcepto

El autoconcepto es, según Shavelson, Hubner y Stanton (1976), 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, influenciada por los refuerzos, el «feedback» y las atribuciones.

Estas percepciones configuran un perfil o estructura de autoconocimiento o autoesquemas que se utilizan para reconocer e interpretar la información procedente del contexto social inmediato. Los autoesquemas se caracterizan por su carácter multidimensional, jerárquico y con entidad propia. Los autoesquemas se vuelven más elaborados cada vez

que se incorpora más información significativa. Cuando la información resulta incoherente, el sujeto tiende a desecharla.

Entre las funciones más importantes del autoconcepto, está la de regular la conducta mediante procesos de autoevaluación (Machargo, 1991; Bandura, 1986) que dependen del autoconcepto que se tenga en ese momento.

Esta regulación está realizada no de forma global, sino por autoesquemas que son generalizaciones cognitivas activas de la conducta pasada y demandan la responsabilidad respecto de la conducta futura. Es decir, se fundamentan en la conducta pasada y definen lo que puede hacer en el futuro dirigiendo la atención selectiva sobre los aspectos autorrelevantes de la situación social. Por lo tanto, los autoesquemas pueden tener contenidos futuros (Markus y Wurf, 1987), que son elementos del autoconcepto que representan metas, objetivos, ansiedades, temores del sujeto que pueden ser primarios y activar directamente la conducta (hambre, sed, etc.), o mediatizadores que no la inician directamente (motivación de logro).

La discusión para saber si el autoconcepto determina el rendimiento (Marsh, 1990) o el logro académico es el que determina el autoconcepto (Chapman y Lambourne, 1990) no está resuelta. En la actualidad, Skaalvik y Hagtvvet (1990) hablan de una determinación recíproca, y Helmke y Van Aken (1995) ni siquiera encuentra relación. Pero nuestra posición es clara: la experiencia configura los autoesquemas a partir de una elaboración cognitivo-afectiva de los resultados de dicha experiencia; configurados ya los autoesquemas, éstos influyen sobre nuevas experiencias académicas de manera inmediata.

En este sentido, la relación autoconcepto-rendimiento conviene plantearla según los logros académicos y los procesos atribucionales, puesto que investigaciones con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje durante largo tiempo demuestran que también presentan déficit en su autoconcepto (Skaalvik y Hagtvvet, 1990; Helmke y Van Aken, 1995).

La importancia, por tanto, del autoconcepto respecto del rendimiento académico es evidente. Cuando el alumno confía en sus propias capacidades, tiene expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje, presenta un aprendizaje con un mayor grado de significatividad y funcionalidad (Núñez et al., 1995).

Evaluación del autoconcepto

Algunos de los instrumentos más utilizados para evaluar el autoconcepto son los siguientes:

1. PH (Escala Piers-Harris, de Piers, 1984): Evalúa el comportamiento con otras personas, el autoconcepto intelectual, físico, autocontrol, habilidades de comunicación e integración.

2. AFA (Autoconcepto Forma-A, de Musitu, García y Gutiérrez, 1991): Nos da una puntuación general de autoconcepto y la dimensión académica, social, emocional y familiar. Se aplica a alumnos de E. Secundaria, de forma individual o colectiva, con una duración de 15 minutos aproximadamente.

3. SDQ (Self Description Questionnaire, de Marsh, 1988): Esta prueba está fundamentada en el Modelo Multidimensional-Jerárquico, de Shavelson y Bolus (1982). Existen 3 versiones: SDQ-1 (6-12 años), SDQ-2 (12-18 años) y SDQ-3 (18 años en adelante) adaptadas al castellano por Elexpuru et al. (1992). Tiene una fiabilidad promedio de 0.87 y una validez adecuada (Núñez y González-Pienda, 1994: 329). Consta de 8 escalas: habilidad física, apariencia física, relaciones con los padres, dimensión verbal, dimensión matemática, dimensión resto de asignaturas, autoconcepto general.

4. A-26 (Escala de autoconcepto, de Villa, 1990): Mide el autoconcepto en adolescentes de 14-17 años y consta de 26 ítems con 3 dimensiones: autoestima, relación social y autoconcepto académico.

Entrenamiento del autoconcepto

Para entrenar el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima, existen varios programas, como el de Vallés Arandiga (1997) para segundo y tercer ciclo de E. Primaria, el de Villa (1992) para alumnos de 8-11 años y de 11-14 años, y todos los que recogen Núñez y González (1994: 367-397) para mejorar el autoconcepto desde el punto de vista educativo.

Por otro lado, Pope, McHale y Craighead (1988) proponen que, antes de introducir un programa de entrenamiento del autoconcepto, es muy importante conocer previamente el nivel de autoestima, el estado anímico del sujeto, la opinión que tiene de sí mismo, sus puntos fuertes y débiles, etc. Este conocimiento se hace a través de entrevistas, observaciones y pruebas, como las que hemos comentado anteriormente.

Conocido el perfil que presenta el alumno, la intervención no pretende una acción directa sobre el autoconcepto (Machargo, 1991), sino sobre aquellas variables que lo determinan. Estas variables, según Pope et al. (1988), tienen que ver con el ámbito personal y social del sujeto. En el ámbito personal, intervienen, fundamentalmente, la autoimagen, las autoinstrucciones y el autocontrol. En el ámbito socio-educativo, habría que tener en cuenta la solución de problemas, proponer objetivos realistas y relacionarse con habilidad.

Entrenamiento del autoconcepto personal

Como ya se ha comentado, la mejora del autoconcepto relacionado con uno mismo pasa por desarrollar la autoimagen, las autoinstrucciones y el autocontrol.

a) *La autoimagen*: Es el punto de partida y la base donde se asientan las otras variables del autoconcepto. El peso de la autoimagen es más fuerte durante la adolescencia y puede llevar a conductas extremas como la anorexia cuando la percepción de uno mismo es demasiado negativa.

La intervención sobre este ámbito supone: ajustar los modelos del sujeto, hacerle ver las posibilidades físicas reales, modificar las atribuciones y el lenguaje autodirigido.

b) *Las autoinstrucciones*: Son una consecuencia de lo que le dicen a uno los demás o de que uno imita lo que otras personas se dicen a sí mismas. Cuando un alumno encuentra dificultades o fracasa, se dice frases negativas que, si no se cortan, se pueden generalizar y configurar un tipo de pensamiento en sí mismo muy negativo.

La intervención sobre este ámbito supone: modificar los pensamientos negativos por pensamientos positivos (reestructuración cognitiva), instruir al alumno para que aprenda a autorreforzarse.

c) *El autocontrol*: El control de los sentimientos y de la conducta hace que el sujeto se sienta competente y seguro ante los demás. La falta de control repercute negativamente sobre el rendimiento académico porque disminuye la capacidad de atención sostenida y los «feedback» positivos del profesor y del resto de los compañeros.

La intervención sobre el autocontrol supone: planificar metas realistas, regular y dominar la conducta, comprender y, por último, aceptar y cumplir las normas.

Entrenamiento del autoconcepto social

La mejora del autoconcepto social y escolar implica saber solucionar problemas sociales, proponer objetivos realistas y ser capaz de relacionarse con los demás con cierta habilidad.

a) *Solucionar problemas sociales*: En el contexto escolar y social, los alumnos suelen tener discusiones, dificultades de adaptación, experiencias de rechazo, etc., que, cuando no se saben solucionar convenientemente, generan falta de confianza y de seguridad.

En el proceso de solución de estos problemas, intervienen aspectos afectivos (malestar porque algo va mal), cognitivos (estudiar el problema y buscar soluciones) y conductuales (ejecutar el plan). D'Zurilla y Goldfriend (1971) proponen un modelo de siete pasos para entrenar a los alumnos a solucionar problemas sociales:

- 1º Aprender a resaltar los focos que originan su estado de ánimo.
- 2º Precisar los límites y características del problema.
- 3º Plantear los objetivos que se han de seguir.
- 4º Aportar posibles soluciones.
- 5º Analizar cada una de las soluciones propuestas.
- 6º Escoger la más indicada.
- 7º Fijar un plan y ponerlo en práctica.

El objetivo último será que el alumno aprenda a identificar y manejar hábilmente las mejores soluciones.

b) *Proponer objetivos realistas*: Cuando las metas son excesivamente altas y no se adecuan a las características del sujeto, el alumno puede experimentar fracasos frecuentes y escasos éxitos. Por ello, las metas han de estar adaptadas a sus posibilidades reales. En este sentido, la tarea de los profesores es diseñar metas adaptadas a las capacidades del sujeto. Por este motivo, el diseño de las programaciones de aula se hará con una estructura de capacidades sobre contenidos. La selección de contenidos ha de ser adecuada al nivel de desarrollo del alumno, pero, además, cada

contenido ha de abordarse con el grado de profundidad que permita cada una de las capacidades del sujeto. El diseño de objetivos con estas características, según Álvarez y Soler (1997), permitirá adaptarlos con facilidad a las posibilidades reales de cada alumno.

c) *Relacionarse con habilidad*: La dimensión social dentro de la estructura del autoconcepto es una variable esencial porque, cuando la persona va aprendiendo a relacionarse con habilidad, experimenta una mejora de la opinión que tiene de sí mismo.

Por este motivo, la capacidad para comprender el punto de vista de los demás es básica en las relaciones interpersonales. Una forma de conseguirlo es tener en cuenta las recomendaciones de Pope et al. (1988) que se detallan a continuación:

- Escuchar, prestar atención, no interrumpir, mostrar interés, manifestar que se atiende, hacer preguntas, hacer gestos de asentimiento, etc.

- Compartir las cosas, prestar y pedir prestado.

- Participar y cooperar en las actividades de grupo.

- Elogiar y aprobar lo que otros hacen bien e, igualmente, saber recibir elogios de los demás.

- Saber cuándo se puede unir a las actividades y trabajos de los demás, y saber cuándo es el momento oportuno para retirarse de una actividad en la que hay otros implicados sin perjudicarlos.

- Saber participar en una conversación.

El proceso se puede realizar en grupo pequeño tanto con alumnos con dificultades como con alumnos sin dificultades de interacción teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- 1º Presentar un modelo.

- 2º Simular situaciones como las del modelo.

- 3º Generalizar la práctica en situaciones reales.

- 4º Reforzar después de cada intento.

4.2. Ansiedad

La influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico es muy importante, porque una tasa de ansiedad por encima de los límites normales reduce la capacidad para procesar la información (Bermúdez, 1986),

disminuye el nivel de retención de esta información (Craik y Lockbart, 1972; Schwartz, 1975) y produce déficit organizativo (Mueller, 1976).

Para mejorar la capacidad y calidad de procesamiento (Easterbrook, 1959), es preciso concentrar la atención en los aspectos más relevantes de la tarea, prescindiendo de los irrelevantes; aunque, para Kahneman (1973), los efectos ansiosos no se traducen necesariamente en un peor rendimiento si el sujeto aumenta el esfuerzo para contrarrestar los efectos negativos de la ansiedad, esto es:

- Cuando la ansiedad no se asocia a la naturaleza de la tarea.
- Si el sujeto cree que hay posibilidades de éxito.
- Si piensa que las consecuencias de la conducta dependen de factores personales y ligados a la propia conducta (habilidad, esfuerzo, etc.).

En cuanto a la *capacidad de retención*, ésta va desde un nivel más superficial, debido a una codificación de características estructurales del estímulo, hasta un nivel más profundo, donde la codificación de la información es semántica. La ansiedad es negativa para ambos niveles de codificación, aunque hay experimentos donde sale más favorecida una que la otra (Craik y Lockhart, 1972; Schwartz, 1975). Para Bermúdez (1986), la retención a niveles más profundos depende de otros factores, como son: el esfuerzo cognitivo, la distintividad y la relevancia de la información.

Las dificultades para *organizar y estructurar la información*, cuando existe cierta tasa de ansiedad, se dan cuando la información requiere una codificación tanto estructural como semántica (Schwartz, 1975). Las estrategias cognitivas adoptadas en un estado emocional de este tipo persisten y condicionan el funcionamiento cognitivo (Leight y Ellis, 1981) en situaciones similares posteriores, aun cuando haya cambiado la naturaleza del estado emocional.

Ansiedad y modelos

Dada la influencia que la ansiedad tiene sobre el rendimiento, es preciso profundizar más en sus orígenes. El término ansiedad se remonta a Freud (1936), el cual lo tomó del término alemán «angst» que, desde un principio, gozó de gran ambigüedad. Encaja su concepción dentro del *enfoque clínico aplicado* (Goldstein, 1939; May, 1950; Rogers, 1951; Sullivan, 1953), para el que la ansiedad es el resultado de la percepción de un peligro de forma más o menos consciente.

Un segundo enfoque es el de la *perspectiva de la personalidad* (Spielberger, 1966, 1971; Lazarus, 1971; Cattell, 1972) que tuvo significados seguidores durante los años sesenta y se centró fundamentalmente en la distinción y medida de los «constructos» estado-rasgo de ansiedad («State-Trait Anxiety Inventory: STAI» de Spielberger), en el estudio del estrés como estímulo desencadenante y en la importancia dada a los procesos cognitivos, como mediadores entre el estímulo desencadenante y la respuesta emocional de ansiedad.

El *enfoque conductual* considera la ansiedad como un estado emocional o como una respuesta del organismo aprendida a través del condicionamiento clásico (Pavlov, 1927; Mowrer, 1939). Posteriormente, Mowrer (1950, 1960) introdujo el condicionamiento instrumental como forma de aprendizaje y persistencia de la conducta de evitación (teoría de los dos factores). Otros autores (Estes y Skinner, 1941; Amsel y Mallman, 1950; Kimble, 1969; Blackman y Scruton, 1973) investigaron, en relación con las propiedades de impulso de los estados de ansiedad, el efecto paralelo de supresión de conductas previamente aprendidas y no relacionadas por parte de la respuesta emocional condicionada de miedo y ansiedad.

El modelo conductual precisa, más que el enfoque de la personalidad, los dos elementos básicos implicados en la ansiedad: la situación estimular desencadenante y las respuestas producidas en el sujeto. Por ello, hoy en día se habla de un contenido multidimensional del término que implica tres componentes de respuesta: motora, cognitiva y fisiológica (Ballesteros y Carrobbles, 1987).

Las principales manifestaciones en cada uno de estos tres sistemas de respuesta son (Burns, 1982):

1. Sistema cognitivo: sentimientos de miedo y preocupación; pensamientos derrotistas e ideas irracionales; distorsiones cognitivas como la personalización; dar vueltas a la situación temida, que desmoraliza.
2. Sistema psicofisiológico: tensión muscular, tasa cardíaca elevada, sudoración, presión sanguínea alta, etc.
3. Sistema motor: escape o evitación de la situación o tartamudeo y temblor si hay contacto.

Evaluación de la Tasa de ansiedad

Existen diferentes pruebas para medir la ansiedad según el modelo teórico descrito. En este sentido, una de las más útiles a partir de los 16 años

es el ISRA. Para edades inferiores, se pueden aplicar otras pruebas más sencillas como el CAS y el STAIC, entre otras.

1. ISRA (Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad, de Tobar y Vindel, 1986): Es una de las pruebas que más fielmente sigue el modelo multidimensional de la ansiedad. Se aplica a partir de los 16 años a sujetos con un nivel cultural suficiente para comprender las instrucciones y poder ejecutar la tarea que se les exige. Tiene una duración aproximada de 50 minutos.

Está compuesto por 22 situaciones y 24 respuestas de ansiedad. El sujeto debe evaluar la frecuencia con que manifiesta una serie de respuestas de ansiedad ante cada una de las 22 situaciones que se le presentan, de la forma siguiente: 0, casi nunca; 1, pocas veces; 2, una vez sí y otras veces no; 3, muchas veces; y 4, casi siempre.

Las 24 respuestas de ansiedad están divididas en tres subescalas que nos proporcionan un perfil en el que aparecen los tres componentes de la respuesta de ansiedad ante distintas situaciones: reactividad cognitiva, fisiológica y motora y, además, el nivel general de ansiedad o ansiedad rasgo.

2. CAS (Child Anxiety Scale, de Gillis, 1980): Procede del «Institute for Personality and Ability Testing. IPAT», Champaign, III, USA. Ha sido adaptada por el Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología de la Universidad de Santiago y el S.O.E.V. de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

Se aplica a alumnos de entre 6 y 8 años, de forma individual y colectiva, con una duración de entre 20 y 30 minutos.

3. STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children, de Spielberger, 1973, 1989): Se aplica a niños de entre 9 y 15 años, de forma individual y colectiva, con una duración de entre 15 y 20 minutos. Evalúa la ansiedad estado y la ansiedad rasgo.

Entrenamiento de la ansiedad

Según sea el patrón de respuesta predominante, el entrenamiento se enfocará del siguiente modo (Vila, 1984):

— Para un *patrón de respuesta fisiológico*, los tratamientos más eficientes son la desensibilización sistemática (Wolpe, 1958), la exposición

y la inundación (Mallenson, 1959; Stampfl y Levis, 1967), así como las técnicas de «biofeedback» (Kamiya, 1968; Schwartz, 1995).

— Para un *patrón de respuesta conductual*, las técnicas más utilizadas son la práctica reforzada (Leitenberg, 1976) y el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) (Twentyman y Zimering, 1979).

— Para un *patrón de respuesta cognitiva*, convendrían la reestructuración cognitiva (Beck, 1976), la inoculación del estrés y las autoinstrucciones (Meichembaum, 1977).

Referencias Bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1991).** *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pesar.* Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1995).** *Orientación educativa.* Madrid: Síntesis.
- Álvarez, L. y Soler, E. (1997).** *¿Qué hacemos con los alumnos diferentes? Cómo elaborar adaptaciones curriculares.* Madrid: SM.
- Ames, C. (1992).** Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En Robert, G. (Ed.) *Motivation in sport and exercise.* Champaign, IL: Human Knetics.
- Ames, C. (1992).** Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Ames, C. (1992).** Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En Robert, G. (Ed.) *Motivation in sport and exercise.* Champaign, IL: Human Knetics.
- Ames, C. (1992).** Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Amsel, A. & Mallman, J. (1950).** The effect upon generalized drive strength of emotionality as inferred from the level of consummatory responde. *Journal of Experimental Psychology*, 40, 563-569.
- Ballesteros, R.F. y Carrobbles, J.A.I. (Comp.) (1987).** *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (3ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1977).** Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- Bandura, A. (1982).** The Self and Mechanisms of Agency, pp. 3-39. En Suls, J. (Ed.) *Psychological Perspectives on the Self*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1986).** *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Beck, A.T. (1976).** *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Bermúdez, J. (1986).** *Psicología de la personalidad* (Tomo II). Madrid: UNED.
- Blackman, D.E. & Scruton, P. (1973).** Conditioned suppression and discriminative control of behavior. *Animal Learning and Behavior*, 1 (2), 90-92.
- Blumenfeld, P.C. (1992).** Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 272-281.
- Bouffard, T., Boisvert, J. & Vezeau Laurouche, C. (1995).** The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Burns, R.B. (1982).** *Self-Concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Catell, R.B. (1972).** The sixteen personality factor and basic personality structure: a reply to Eysenck. *Journal of Behavior Science*, 1, 169-187.
- Chapman, J.W. & Lambourne, R. (1990).** Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Craik, F.J. & Lockhart, R.S. (1972).** Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Csikszentmihalya, M. (1990).** *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalya, M. & Nakamura, J. (1989).** The Dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents. En Ames, R. & Ames, C. (Eds.) *Research on Motivation in Education. Vol. II: Goals and Cognitions*. Boston: Academic Press.
- D’Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R. (1971).** Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Danserau, D.F. (1985).** Learning Strategy Research, pp. 209-239. En Segal, J.V., Chipman, S.F. & Glaser, R. (Eds.) *Thinking and Learning Skills. Vol. 1: Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C.S. (1986).** Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- Easterbrook, J.A. (1959).** The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66, 183-201.
- Ellexpuru, I., Garma, A.M., Marroquín, M. y Villa, A. (1992).** Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Estes, W.K. & Skinner, B.F. (1941).** Some quantitative properties of anxiety. *Journal of Experimental Psychology*, 29, 290-400.
- Freud, S. (1936).** *The problem of anxiety*. New York: Norton.

- Fyans, L.J. & Maehr, M.L. (1987).** *Sources of Student Achievement, Student Motivation, School Context and Family Background.* Unpublished research report, Illinois State Board of Education and University of Illinois. Urbana-Chapman, IL.
- García Ros, R. (1993).** *Instrucción en estrategias de aprendizaje en el aula: Bases teóricas, diseño de un programa de resumen.* Tesis doctoral. Microfilm. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Gillis, J.S. (1980).** *Child Anxiety Scale.* Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing; traducción: *Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS).* Madrid: TEA, 1982.
- Goldstein, K. (1939).** *The organism: a holistic approach to biology.* New York: American Book.
- González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996).** Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992).** Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1966).** *Escala de Atribución Causal (SAS) "Sydney Attribution Scale".* Oviedo: Departamento de Psicología.
- González Torres, M.C. (1997).** *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención.* Navarra: EUNSA.
- Harter, S. (1982).** The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1992).** The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change, pp. 77-114. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective.* New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1981a).** A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17, 3, 300-312.
- Harter, S. (1981b).** A Model of Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change. En Collins (Ed.) *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 14. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1992).** The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change, pp. 77-114. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective.* New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1992).** The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of

- Change, pp. 77-114. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1992)**. The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change, pp. 77-114. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Helmke, A. y van Aken, M.A.G. (1995)**. The casual ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Kahneman, D. (1973)**. *Attention and effort*. Englewood cliffs: Prentice-Hall.
- Kamiya, J. (1968)**. *Conscious control of brain waves*. *Psychology Today*, 1, 57-60.
- Kimble, G.A. (1969)**. *Condicionamiento y aprendizaje*. México: Trillas.
- Lazarus, A.A. (1971)**. Depression: a preventive or predictive implication? *Psychological Reports*, 29, 994.
- Leight, K.A. & Ellis, H.C. (1981)**. Emotional mood states, strategies, an state depending in memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 20, 251-266.
- Leitenberg, H. (1976)**. Behavioral approaches to ratment of neuroses. En Leitenberg, H. (Ed.) *Handbook of behavior modification*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Machargo, J. (1991)**. *El profesor y el autoconcepto de los alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Maehr, M.L. (1983)**. On Doing Well in Science: Why Johnny no longer excels; Why Sarah never did?, pp.179-210. En Paris, S., Olson, G. & Stevenson, H. (Eds.) *Learning and Motivation in Classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mallenson, N. (1959)**. Panic and phobia: a possible method of treatment. *Lancet*, 1, 225-227.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987)**. The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. (1988)**. Multitrait multimethod analysis. En Keeves, J.P. (Ed.) *Educational research, methodology and measurement: An international Handbook*. New York: Pergamon Press.
- Marsh, H.W. (1990)**. Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- May, R. (1950)**. *The meaning of anxiety*. New York: Ronald Press.
- Meichembbaum, D. (1977)**. *Cognitive behavior modification: an integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Miguel Toval, J.J. y Cano Vindel, A.R. (1986)**. *Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad, ISRA*. Madrid: TEA.

- Mowrer, O.H. (1939).** A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-556.
- Mowrer, O.H. (1950).** *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald Press.
- Mowrer, O.H. (1960).** *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Mueller, J.H. (1976).** Anxiety and cue utilization in human learning and memory, pp. 197-229. En Zuckerman, M. & Spielberger, C.K. (Eds.) *Emotions and anxiety*. Hillsdale, NJ: Lea.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994).** *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J.C., González-Pumariega, S., González-Pienda, J.A. (1995).** Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587-604.
- Núñez, J.C., González Pienda, J.A., González Pumariega, S., García M.S., Rocés, C. y Álvarez, L. (1997).** *Cuestionario de evaluación de metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria*. Oviedo: Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1998).** Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje (págs. 279-308). En Santiuste, V. y Beltrán, J.A., *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Pavlov, I.P. (1927).** *Conditioned reflex*. New York: Clarendon Press.
- Piers, E.V. (1984).** *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles: Sestern Psychological Services.
- Pintrich, P.R. (1995).** Understanding Self-Regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63. Ann Arbor, Mi: Jossey-Bass Inc Pub.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990).** Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33-40.
- Walberg, H.J. (1981).** A Psychological Theory of Educational Productivity. En Farley, F. & Gordon, N. (Eds.) *Psychology and Education*. Berkeley: McCutchan.
- Pope, A.W., McHale, S.M. & Craighead, W.A. (1988).** *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Raffini, J.P. (1993).** *Winners without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation to Learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reeve, J. (1995).** *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rogers, C.R. (1951).** *Client-centered therapy*. New York: Houghton-Mifflin.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. & Grolnick, W.S. (1992).** When Achievement is not Intrinsically Motivated: A Theory of Internalization and Self-regulation in School, pp. 167-188. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement*

- and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Schunk, D.H. (1989)**. Self-Efficacy and Cognitive Skill Learning. En Ames, C. & Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in Education, Vol. 3. Goals and Cognitions*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1991)**. Goal Setting and Self-Evaluation: A Social Cognitive Perspective on Self-Regulation. En Maehr, M.L. & Pintrich, P.R. *Advances in Motivation and Achievement, Vol. 7*. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Schwartz, M.S. (1975)**. Individual differences in cognition: some relationship between personality and memory. *Journal of Research in Personality, 9*, 217-225.
- Schwartz, M.S. (Ed.) (1995)**. *Biofeedback a Practitioner's Guide* (2nd ed.). Nueva York: The Guilford Press.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976)**. Validation of construct interpretation. *Review of Educational research, 46*, 407-441.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982)**. Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74* (1), 3-17.
- Skaalvik, E.M. & Hagtvet, K.A. (1990)**. Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 2, 292-307.
- Spielberger, C.K. (1966)**. Theory and research on anxiety. En Spielberger, C.D. (Ed.) *Personality at the crossroads: current issues in interactional psychology*. Hillsdale: Lea.
- Spielberger, C.D. (1971)**. Trait-state anxiety and motor behavior. *Journal of motor behavior, 3*, 265-279.
- Spielberger, C.D. (1973)**. *STAIC, State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D. (1989)**. *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. Madrid: TEA.
- Stampfl, T.G. & Levis, D.J. (1967)**. The essentials of implosive therapy: a learning-theory-based psychodynamic behavioral therapy. *Journal of Abnormal Psychology, 72*, 496-503.
- Sullivan, H.S. (1953)**. *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Tosti, D.T. (1978)**. Formative feedback. *NSPI Journal, Oct.*, 19-21.
- Twentyman, C.T. & Zimering, R.T. (1979)**. Behavioral training of social skills: a critical review. En Hersen, M., Eisler, R.M. & Miller, P.M. (Comps.) *Progress in behavior modification, vol. 7*. Nueva York: Academic Press.
- Urda, T.C. & Maehr, M.L. (1995)**. Beyond a Two Goal Theory of Motivation and Achievement. A Case for Social Goals. *Review of Educational Research, 65*, 3, 213-245.

- Vallés Arándiga, A. (1997).** *Me gusta quién soy. Programa para mejorar el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima.* Educación Primaria (2º y 3º ciclos). Madrid: Escuela Española.
- Vila, J. (1984).** Técnicas de reducción de la ansiedad, págs. 228-263. En Mayor, J. y Labrador, F.J. *Manual de modificación de conducta.* Madrid: Alhambra.
- Villa, A. (1990).** *Reforma de las Enseñanzas Medias. Evaluación del primer ciclo del Plan Experimental en la C.A. Vasca (1986-1988).* Bilbao: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villa, A. (Coord.) (1992).** *Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica.* Bilbao: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Weiner, B. (1979).** A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985).** An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 584-573.
- Weiner, B. (1986).** *An attributional theory of motivation and emotion.* New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985).** An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 584-573.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.F. (1986).** The Teaching of Learning Strategies, pp. 315-327. En Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching.* New York: McMillan.
- Wolpe, J. (1958).** *Psychotherapy by reciprocal inhibition.* Stanford: Stanford University Press.