



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Bañuelos Márquez, Ana María (1990)
“MOTIVACIÓN ESCOLAR: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA”
en Perfiles Educativos, No. 49-50 pp. 56-63.

MOTIVACIÓN ESCOLAR: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Ana Ma. BAÑUELOS MARQUEZ*

El estudio de la motivación escolar postula que ésta debe verse como un Proceso que involucra variables afectivas y cognitivas: Motivar es incrementar tanto habilidades como conocimientos. El presente escrito contiene una propuesta de didáctica de la motivación escolar útil para profesores de educación media superior y superior, basada en principios teóricos de diversos modelos motivacionales, como el atribucional, de incapacidad aprendida y de autovaloración. La propuesta motivacional señala el qué y el cómo hacer cada uno de los principios presentados.

INTRODUCCIÓN

La motivación escolar es un tema que interesa a profesores, estudiantes, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y, en general, a quienes de una u otra manera están relacionados con la educación. Cabe hacer la distinción de la motivación en dos niveles: general y específico.

Se habla de motivación a nivel general cuando se valora el aprendizaje según el beneficio que puede aportar a la persona. Asistir a la Universidad es motivante en sí mismo, ya que al término de los estudios universitarios se habrán adquirido ciertas habilidades que permitirán obtener empleo, asegurar un futuro económico y status social.

La motivación en situaciones específicas aparece cuando el estudiante se compromete propositivamente a dominar sus materias, es decir, incrementar tanto sus habilidades como su conocimiento (Brophy, 1983). Es en este nivel donde se puede intervenir de manera más directa con el fin de elevar la motivación escolar y el rendimiento académico.

Dado que no existe una "guía didáctica" con bases teóricas que oriente respecto de la forma de motivar a los escolares, el objetivo del presente escrito es dar a conocer diversos modelos teóricos motivacionales y plantear alguna propuesta didáctica útil y plausible al profesor (de enseñanza media superior y superior) para aplicarla en el salón de clases.

Por lo anterior, se describen modelos ya conocidos, desde el atribucional, de Weiner, y el de desesperanza aprendida, de Inmaculada, hasta modelos como el de autovaloración, de Covington y Nicholls, para finalizar con la propuesta didáctica mencionada.

* Investigadora del CISE.

Modelo atribucional de Weiner

Creado en la década de los setenta, este modelo se propone explicar en una matriz de 2 x 2 los factores principales que determinan lo que la gente percibe de sí misma, las predicciones acerca de ejecuciones futuras, la probabilidad de tratar con mayor o menor esfuerzo determinada actividad, así como la percepción de las causas de éxito y fracaso que pueden influir en ejecuciones futuras (Weiner, 1979), causas que pueden ser atribuidas a la habilidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea.

La matriz se explica con base en dos dimensiones: estabilidad y locus de control. La primera se refiere al origen de las causas percibidas; el locus de control abarca lo relacionado con el lugar donde se deposita el control que manifiestan las personas acerca de sus éxitos o fracasos.

La dimensión estabilidad comprende dos modalidades: causas estables e inestables. Las primeras se mantienen constantes con el paso del tiempo, como la habilidad para desempeñar la tarea y la dificultad propia de la tarea, mientras que el esfuerzo y la suerte se consideran atribuciones inestables, que pueden incrementarse o disminuir por algún motivo.

La dimensión locus de control también comprende dos modalidades: locus de control interno y externo. Las personas manifiestan un locus de control interno cuando el fracaso o el éxito se deben a características personales, como la habilidad y el esfuerzo, esto es, son atribuciones que dependen totalmente de la persona.

Locus de control externo se refiere a atribuciones como la suerte o la dificultad de la tarea, es decir, causas que escapan del control personal.

La tabla 1 muestra la matriz que postula las causas que se estiman como los determinantes del éxito y el fracaso en sus dimensiones y modalidades.

E S T A B I L I D A D	LOCUS CONTROL		
		Interno	Externo
	Estable	Habilidad	Dificultad de la tarea
	Inestable	Esfuerzo	Suerte

Tabla 1. Causas de atribución de éxito o fracaso

En dicha matriz no es ciento por ciento atribuible el éxito o el fracaso a una sola casilla. El fracaso de un alumno en un examen puede atribuirse a diversas causas: que no estudió lo suficiente (poco esfuerzo), que el maestro elaboró un examen muy difícil (alta dificultad de la tarea), o bien que "le cae mal" al maestro (mala suerte), o no entendió completamente el tema (poca habilidad).

Estas dimensiones juegan un papel importante en el modelo, pues tienen implicaciones sobre la conducta de los individuos: las emociones que pueden manifestar y las expectativas.

La dimensión de locus de control se relaciona con las emociones que las personas manifiestan de acuerdo con el resultado obtenido. A quien presente un locus interno (atribución a la

habilidad y/o esfuerzo), el éxito le provoca satisfacción, mientras que el fracaso le produce pena o culpa.

A una persona con locus externo (atribución a la suerte o a la dificultad de la tarea) el éxito le provoca sorpresa, y el fracaso, frustración. En este último caso se minimiza la pena, ya que el fracaso pudo deberse al destino, la mala suerte, etc., y no a causas controlables por el sujeto. La tabla 2 resume la relación de dicha dimensión con los sentimientos manifestados por las personas (Weiner, 1974).

La dimensión de estabilidad se relaciona con la expectativa del sujeto, es decir, con la estimación futura de un resultado con base en el esfuerzo invertido. Si el éxito es atribuido a causas estables (habilidad o dificultad de la tarea), en una segunda oportunidad, la expectativa también será de éxito (alta), ya que son atribuciones constantes que no cambian con el paso del tiempo. Lo mismo ocurre cuando se fracasa; la expectativa, en este caso, seguirá siendo de fracaso, ya que se carece de habilidad, o bien la tarea conservará su nivel de dificultad. Pero esto no sucede cuando las atribuciones son inestables (esfuerzo o suerte), ya que no se asegura una constancia con el paso del tiempo. En una situación donde el éxito se atribuye al gran esfuerzo invertido o a la buena suerte, la expectativa puede ser tanto de éxito como de fracaso, debido a que la suerte puede cambiar o el esfuerzo ser menor.

MODALIDAD	ATRIBUCIÓN	RESULTADO	EMOCIÓN EXPRESADA
Locus Interno	Habilidad o Esfuerzo	Éxito Fracaso	Alegría, felicidad satisfacción Culpa, resignación, pena
Locus Externo	Suerte o Tarea	Éxito Fracaso	Sorpresa Frustración, ira y se minimiza la pena

Tabla 2, Relación de la dimensión de locus de control con las reacciones emocionales.

Sin embargo, cuando se fracasa por estas causas, no se asegura fracaso posterior; generalmente la expectativa es de éxito, ya que las personas se esfuerzan más (Weiner, 1985). La tabla 3 muestra la relación de esta dimensión con los cambios en las expectativas.

MODALIDAD	ATRIBUCIÓN	RESULTADO	EXPECTATIVA
Estable	Habilidad	Éxito	Alta y constante

Inestable	o Tarea	o Fracaso	Baja y cambiante
	Esfuerzo	Éxito	
	o Suerte	o Fracaso	

Tabla 3. Relación de la dimensión de estabilidad con los cambios en expectativas

Para el autor, el elemento que prevalece en el modelo es el de expectativa. Ésta repercute en el nivel de motivación y en el rendimiento, dependiendo de lo atractivo de la meta a culminar. Dependiendo de la expectativa que tenga un sujeto será el grado de esfuerzo a invertir, el nivel de motivación para culminar o no la meta y el rendimiento. Sin embargo, el nivel de esfuerzo no es el único elemento relacionado con la expectativa, Vollmer (1986) ha demostrado que ésta depende también de la percepción que el sujeto tenga de su habilidad.

El estudio del venezolano Salom de Bustamante (1984) sobre expectativa rompe en cierta medida con el esquema donde ésta se concibe como elemento cognitivo y como producto de una relación esfuerzo-resultado. En este estudio, la expectativa, en lugar de verse como un elemento cognitivo (elaboración de planes y proyectos de lo que se desea hacer) que conlleva una acción instrumental, como el esforzarse para conseguir algo, actúa más como variable afectiva, afiliativa o como sinónimo de esperanza. Los estudiantes creen que deben esforzarse pero no lo hacen. La expectativa no determina la motivación ni el rendimiento porque no hay asociación esfuerzo-resultado.

¿Qué consecuencias tiene esto? Salom Bustamante considera que al fungir las expectativas como sinónimo de esperanza, éstas siempre son y serán altas en los estudiantes, ya que se desea conseguir el éxito sin mucho esfuerzo.

Este trabajo es apoyado por otro del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (1987), donde se muestra –en relación con el esfuerzo desempeñado que los alumnos repitentes no se esfuerzan lo suficiente aun cuando desean seguir estudiando e ingresar en la Universidad. Esto nos lleva a interrogarnos sobre lo que sucede con los niveles motivacionales o los elementos facilitadores o que interfieren. En este sentido, el modelo de incapacidad aprendida plantea otra serie de causas que pueden estar afectando la motivación escolar.

Modelo de incapacidad aprendida

El término de incapacidad aprendida fue inicialmente propuesto por Seligman (1977), citado en Inmaculada y Díaz Loving (1988), quien postula que las conductas de incapacidad aprendida son resultado de un aprendizaje, y que el control sobre el ambiente es difícil o imposible. Así, los estudiantes renuncian a esforzarse dado que suponen su incapacidad para lograr el éxito; consideran que “hagan lo que hagan” fracasarán. Las personas que se encuentran en esta situación generalmente presentan un auto concepto académico bajo (Craske, 1988).

Por otro lado, dicho modelo ha sido reformulado por investigadores mexicanos (Inmaculada y cols., op. cit.), planteando que la incapacidad aprendida es un proceso que involucra la triada: incontrolabilidad, atribución y depresión.

La incontrolabilidad involucra un sentimiento de ausencia de control sobre las situaciones propias del ambiente. La atribución, como se ha explicado, es la manera en que el sujeto confiere a si

mismo, o a otras causas, el control de determinado resultado. Y la depresión es una sensación de tristeza, pasividad, de incapacidad o desesperanza.

El proceso de incapacidad aprendida se da de la siguiente manera: el individuo reconoce su falta de control sobre determinadas situaciones de lo cotidiano atribuye las causas a factores externos que no puede controlar y, consecuentemente, presenta depresión. De manera que el modelo supone que a mayor incontrolabilidad, mayor atribución externa y, por ende, mayor depresión. Esto provoca que el alumno se rija por la ley del menor esfuerzo, aprendiendo que no es capaz de lograr algo por sí mismo, lo que le produce el sentimiento de incapacidad o desesperanza aprendida.

Una posible causa de tal comportamiento es la relación padre-hijo. Imaculada y cols. (op. cit.) han encontrado que cuanto más afectivos son los padres, tanto mayor control tienen los hijos sobre las situaciones cotidianas, ya que desde niños aprenden a independizarse y valerse por ellos mismos. En cambio, padres autoritarios, que normalmente toman todas las decisiones, contribuyen al desarrollo del sentimiento de incontrolabilidad, dependencia e incapacidad aprendida de los hijos.

No obstante, si bien ésta puede ser una de las causas más importantes, cabe preguntarnos ¿hasta qué punto la propia institución escolar, los planes de estudio, el ambiente en el salón de clases, o los profesores, favorecen también un sentimiento de incapacidad aprendida?

Un hecho que se desprende del modelo mencionado es el decremento en la autoestima. Este elemento empieza a ser considerado como eje de modelos cognitivo-motivacionales, donde se concede igual peso a variables tanto cognitivas como afectivas. El siguiente modelo toma en cuenta claramente las autopercepciones de los alumnos como promotores de la motivación y, por ende, del rendimiento académico.

Modelo de autovaloración

Este modelo se crea a partir de algunos elementos de las teorías de motivación al logro, en términos de las autopercepciones de causalidad, y postula los factores que afectan directa o indirectamente la autovaloración del estudiante: el rendimiento, la auto percepción de habilidad y la auto percepción del esfuerzo (Covington, 1984b).

La percepción de habilidad es el elemento central de la teoría; de ésta depende el valor que el sujeto se asigna, por lo que constituye el principal activador del logro de la conducta (Covington y Omelich, 1979a), el eje de un proceso de autodefinición y el mayor ingrediente para alcanzar el éxito (Covington, 1984a; 1984b).

En el contexto escolar, los profesores valoran la habilidad y el esfuerzo académico de distintas maneras: cuando su tarea es averiguar quién aprenderá más y mejor, valoran la habilidad (para elegirlo como su ayudante, o recomendarlo en un trabajo, por ejemplo). Cuando su tarea es enseñar y la de sus estudiantes aprender, valoran el esfuerzo y estimulan la persistencia (Covington, 1984b).

Este juego de valores habilidad-esfuerzo que se establece en el salón de clases se convierte, para los estudiantes, en un juego riesgoso, por la siguiente razón: en todas las personas existe la tendencia a proyectar una imagen elevada de sí mismas, de su estima o valor, y en el salón de clases esto significa mantener un concepto de habilidad elevado; sin embargo, los profesores no lo valoran, sino que ponen más énfasis en el esfuerzo que realizan los estudiantes. En otras palabras, mientras un alumno espera percibirse como hábil, por la importancia que esto tiene para su estima, el profesor percibe su esfuerzo.

Si se tiene éxito, decir que se invirtió poco a nada de esfuerzo implica brillantez, o sea, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se aprecia el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o el valor como estudiantes. En este caso se expresan orgullo y satisfacción.

Hasta aquí se ha visto que en una situación de éxito las autopercepciones de habilidad-esfuerzo no perjudican, ni la estima ni el valor que el profesor otorga. Cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. El esfuerzo empieza a convertirse en arma de doble filo, en una amenaza para los estudiantes. Éstos deben esforzarse para evitar un castigo del profesor, pero no demasiado, ya que provocaría un sentimiento de humillación e inhabilidad si se fracasara (Covington y Omelich, 1979b, 1979c; 1984a). La tabla 4 muestra lo mencionado entre las percepciones de habilidad y esfuerzo.

RESULTADO	ESFUERZO	HABILIDAD	SENTIMIENTO
Éxito	Mucho	Mucho	Orgullo
Fracaso	Mucho	Poco	Humillación

Tabla 4. Relación del rendimiento escolar y las emociones manifestadas.

Dado que una situación de fracaso pone en duda la habilidad, es decir, la autovaloración, el estudiante comienza a emplear algunas estrategias, como la excusa y la manipulación del esfuerzo, con el propósito de no parecer inhábil.

Algunas de estas estrategias pueden ser: mínima participación en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demora en la realización de una tarea (el alumno que estudia una noche antes y, si fracasa, se debió a falta de tiempo y no de habilidad), ningún intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque en este caso no es sinónimo de inhabilidad), el sobreesfuerzo, la copia en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa no estuvo bajo control del sujeto) o muy fáciles, de manera que se asegure el éxito (Covington, 1984a; 1984b)

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso al fracaso y se llega a él tarde o temprano.

Conviene señalar que los elementos manejados en este modelo se refieren a concepciones que los adultos tienen sobre la habilidad y el esfuerzo, esto es, su valor o concepción varía con la edad. Habilidad y esfuerzo son sinónimos para los niños; poner mucho esfuerzo es, para ellos, ser listo, y se asocia con el hecho de ser hábil (Covington, 1984a; Nicholls, 1984b). Esto se debe a que su capacidad de procesamiento, aún en desarrollo, no les permite tener un control personal ni valorar causas de éxito o fracaso, pues no pueden establecer relaciones causales. En la adolescencia, los conceptos de habilidad y esfuerzo empiezan a distinguirse, pero aún se relaciona el esfuerzo con el rendimiento. En la juventud, y sobre todo en la vida adulta, el esfuerzo no garantiza el éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. El hecho de que en la vida adulta y en la juventud esté clara la diferencia entre habilidad -esfuerzo, dependiendo de la situación de éxito-fracaso, se debe (y es el aspecto cognitivo de las teorías) a la elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo (Covington, *op.cit.*).

En la educación formal, para los niños no existe conflicto entre las valoraciones escolares y las del profesor; el conflicto aparece en el nivel medio superior, donde la concepción y valoración de habilidad y esfuerzo entre alumno y profesor cambian. Sin embargo, en los niveles avanzados de

educación, la valoración y demostración de la habilidad puede presentarse en dos niveles distintos: cuando se desarrolla y demuestra a uno mismo y cuando el fin es demostrar superioridad a otros (Nicholls, 1984b). Estos dos momentos de demostración de habilidad se denominan, según Nicholls, respectivamente: Compromiso con la tarea (*task involvement*) y con el ego (*ego involvement*). Existe una serie de diferencias e implicaciones entre estos dos tipos de percepciones, pero antes de describirlas conviene recordar lo siguiente.

En general, para los estudiantes es importante proyectar una buena imagen, en términos de habilidad. Además, como mencionan Nicholls, Chung, Laver y Pataslinich (en prensa), en la medida en que alguien se perciba con habilidad (competencia), se encontrará favorablemente motivado y tenderá hacia un aprendizaje significativo. Así, la manera en que se maneje o prevalezca uno u otro tipo de demostración de habilidad, dependerá de la meta que se tenga en el aprendizaje (aprender sólo para conseguir una "MB" o para dominar un tema) y de las diferencias individuales de opinión acerca de las causas de éxito.

La diferencia de percepciones radica en lo siguiente: Cuando se está comprometido con la tarea como tal, se busca dominar el conocimiento, se aprende en las oportunidades que se presentan; el aprendizaje es libre, placentero y se convierte en un atributo endógeno (Kruglan ski, 1975, citado en Nicholis, op. cit.). El fin en sí mismo es incrementar la habilidad y aprender por aprender. En cambio, cuando prevalece un compromiso con el ego, se busca demostrar capacidad superior; no se procura el aprendizaje como tal, y éste se vuelve así un atributo exógeno supeditado a factores externos. En este caso priva la competencia; adquirir conocimiento o habilidad no es el fin en sí mismo.

Lo anterior nos conduce a reflexionar acerca de lo que se busca y cuál es la motivación: aprender o demostrar superioridad. Si bien es cierto que siempre existe competencia en el salón de clases, en el primer caso el estudiante no la considera como el fin último; compite, sobresale y adquiere conocimiento para beneficio propio. En el segundo caso el estudiante considera la competencia como el único camino para aprender, ya que es la forma en que puede sobresalir y demostrar poseer capacidad superior.

El esfuerzo empieza a ser manejado dependiendo de la situación en que se encuentre. Al comprometerse con la tarea (donde no existe competencia), se estima que gran esfuerzo produce mayor o igual percepción de habilidad. En este caso no se halla amenazada la autoestima; fracasar a pesar de haber invertido mucho esfuerzo no implica inhabilidad. En una situación que compromete al ego la habilidad y el esfuerzo se estiman como ayudantes de la competencia, pero si el rendimiento es igual, gran esfuerzo implica poca capacidad (Nicholls, 1984b).

De nuevo la situación se agudiza en condiciones de fracaso; la tabla 5 muestra el manejo y la percepción del esfuerzo y la habilidad dependiendo de la meta del aprendizaje. Nótese que cuando en éste se compromete al ego (atributo exógeno), sucede lo mismo que en la condición de fracaso de la tabla 4, donde invertir mucho esfuerzo implica tener poca habilidad, lo que afecta la autoestima y provoca el empleo de estrategias como las mencionadas por Covington.

RESULTADO	APRENDIZAJE	ESFUERZO	HABILIDAD
F R A C	Endógeno	Mucho	Mucho

A S O	Exógeno	Mucho	Poco
----------------------	----------------	--------------	-------------

Tabla 5. Relación del esfuerzo y la habilidad de acuerdo con el objetivo del aprendizaje.

Para finalizar, cabe señalar la estrecha relación que guardan entre sí los modelos mencionados. En general, tratan de dar una explicación de la motivación escolar considerando variables afectivas y cognitivas.

En particular, tanto el modelo atribucional como el de autovaloración centran su atención en las reacciones afectivas que presentan los individuos dependiendo de la atribución que manifiesten (Tapia, 1986). La incapacidad aprendida puede presentarse también -según el modelo de autovaloración - por el hecho de emplear excesivas estrategias para ocultar el verdadero nivel de habilidad, provocando un sentimiento de inhabilidad aprendido.

El aspecto cognitivo está dado en la elaboración y aprendizaje de planes para alcanzar una meta, elemento presente en los tres modelos.

De esta manera, la siguiente propuesta didáctica está basada en los principios teóricos de los modelos mencionados, con el objeto de proponer a los profesores una forma de trabajo con sus alumnos donde está presente la motivación. La utilidad u operatividad que esto tenga dependerá del empeño del profesor en alentar o interesar a sus estudiantes en el aprendizaje y rendimiento eficiente.

Propuesta Motivacional

Qué hacer Cómo hacerlo:

- Fomentar atribuciones estables, ya que aseguran una constancia en la expectativa.
- Reforzar las atribuciones estables, reiterando la confianza en el nivel de habilidad.
- Apoyar o dirigir hacia un locus de control interno.
- Enfatizar que el aprendizaje se debe principalmente a factores propios de la persona.
- Dirigir resultados tendientes al éxito.
- Hacer trabajar a los alumnos considerados por ellos mismos como inhábiles, con el fin de conducirlos poco a poco al éxito.
- Evitar la ley del mínimo esfuerzo.
- Fijar metas altas y en el nivel de ejecución de los alumnos, con el objeto de elevar el nivel de esfuerzo.

Qué hacer Cómo hacerlo

- Enfatizar la importancia de la relación esfuerzo-resultado. No aceptar excusas ni estrategias que oculten el verdadero nivel de habilidad.
- En una situación de fracaso, atribuirlo a la falta de esfuerzo, para que en otra oportunidad se eleve el nivel de esfuerzo.
- Designar, en la medida de lo posible, tareas individuales, ya que favorece una atribución de esfuerzo, y por lo tanto, una expectativa alta.
- No herir la autoestima de los alumnos.
- Retroalimentar positivamente su nivel de habilidad. Propiciar un aprendizaje endógeno; así se disminuye la preocupación por evitar el fracaso.

- Reforzar la autoestima y/o la habilidad de los alumnos, reiterando que la motivación representa el incremento de habilidades y el dominio del conocimiento.
- Verbalizar el beneficio de aprender aprendiendo, o aprender libremente, y no por competitividad.
- Evitar los métodos de evaluación tradicional (exámenes escritos), ya que difícilmente proporcionan el verdadero nivel de habilidad de los alumnos y no favorece un aprendizaje endógeno.
- Fomentar una buena relación profesor-alumno.
- Demostrar confianza en el grupo, conocer a cada estudiante por su nombre y adecuar el contenido a sus intereses (en la medida de lo posible).
- Elevar el nivel de logro.
- Definir con claridad las metas individuales y cumplir y dominar realmente los objetivos planteados en el grupo.

Conclusiones

Hablar de la motivación escolar como proceso y no meramente como producto nos remite necesariamente a investigar e identificar los mecanismos que tienen lugar o las variables que intervienen. Estos procesos cobran mayor interés para el docente que pretende actuar en beneficio de la motivación y el aprendizaje de sus alumnos.

Los teóricos de la motivación escolar coinciden en que ésta se relaciona con procesos cognitivos y afectivos. Elementos como la autoestima o las autopercepciones juegan un papel crucial en la motivación, así como en el rendimiento escolar (Covington y cols., 1984b; Alcalay y Antonijevic, 1987).

De acuerdo con los modelos motivacionales a que nos hemos referido, y con base en la propuesta derivada de ellos, se advierte el concepto que se plantea de la motivación escolar. Esto es, motivar al aprendizaje sugiere ir más allá de un promedio escolar o un profesor, y facilitar los criterios de evaluación significa conducir al estudiante hacia la necesidad de incrementar y dominar habilidades y conocimiento (Boekaerts, 1988; Brophy, 1983).

Lo anterior se logrará en la medida en que la dualidad profesor-alumno se comprometa propositivamente cada uno en su papel. Los profesores deberán estar conscientes de que su estudiante adolescente se encuentra en formación y que, en este sentido, es posible fomentar, dirigir o propiciar determinadas conductas en favor de su motivación y, consecuentemente, de su aprendizaje.

En la medida en que los estudiantes se perciban como hábiles o capaces, estarán favorablemente motivados y tenderán a un aprendizaje significativo; no sólo temporal, sino un aprendizaje que los capacite para continuar una vida académica provechosa.

Por otro lado, la propuesta presentada no pretende en ningún momento ser rígida; es decir, debe llevarse a cabo de manera flexible, acorde con el grupo, materia a impartir y experiencia del docente.

Por último, se sugieren a continuación algunas referencias complementarias en el campo de la motivación escolar bajo la perspectiva presentada:

- ANDREWS, G.R. y R. DEBUS, (1978), "Persistence and the Causal Perception of Failure: Modifying Cognitive Attributions", en *Journal of Educational Psychology*, 70,154-166.
- HOLLOWAY, S.D. (1988), "Concepts of Ability and Effort in Japan and the United States", en *Review of Educational Research*, 58,327-345.
- IMACULADA, G.C. (1988), *Un modelo de incapacidad aprendida para adolescentes mexicanos*. Tesis presentada para obtener el grado de doctor en psicología social. Facultad de Psicología, UNAM.
- MIKUSINSKI, E.B. y G.E. FLORES (1985), "El éxito escolar y su relación con algunas variables psicológicas del alumno", en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, II, 49-61
- WINNE, P.H. y R.W. MARX (1989), "A Cognitive-Processing Analysis of Motivation within Classroom Tasks", en R. Ames y C. Ames (eds.) *Research on Motivation in Education. Goals and Cognition*, vol. III, New York, Academic Press.

BIBLIOGRAFÍA

- BOEKAERTS, M. (1988), "Motivated Learning: Bias in Appraisals", en *International Journal of Educational Research* 12, 267-280.
- BROPHY, J. (1983), "Conceptualizing Student Motivation", en *Educational Psychologist*, 18,200-215.
- COVINGTON, M.V. (1984a), "The Motive for Self-Worth", en R. Ames y C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education. Student Motivation*, vol. I, New York, Academic Press.
- (1984b) "The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications", en *The Elementary School Journal*, 85,5-20.
- y C.L. (1979a), OMELICH, "Are Causal Attributions Causal? A Path Analysis of the Cognitive Model of Achievement Motivation" en *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- (1979b), "Effort: The Double Edged Sword in School Achievement", en *Journal of Educational Psychology*, 71,169-182.
- (1979c), "It's Best to Be Able and Virtuous too: Student and Teacher Evaluative Responses to Successful Effort", en *Journal of Educational Psychology*, 71, 688-700.
- CRASKE, M.L. (1988), "Learned Helplessness, Self-Worth Motivation and Attribution Retraining for Primary School Children", en *British Journal of Educational Psychology*, 58,152-164.
- IMACULADA, G.C. y R. DIAZ-LOVING (1988), "Modelo teórico de incapacidad aprendida: incontabilidad, atribución y depresión" en *Psicología social en México*, vol. II.
- INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS (1987), "El alumno repitente. Un problema de todos" en *Educación*, 17,65,38-42.
- NICHOLLS, J. (1984a), "Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance", en *Psychological Review*, 9, 328-346.
- CHUNG, Ch. J. LAVER y M. PATASHNICK, "Individual Differences in Academic Motivation: Perceived Ability, Goals, Beliefs and Values", en *Learning and Individual Differences*, vol. I, Running Head, Academic Motivation. (En prensa).
- SALOM de Bustamante, C. (1984), "Expectativas de éxito y fracaso en Venezuela", en *Asociación Venezolana de Psicología Social* 7, 5-17.

- TAPIA, J. A. y S.M. MATEOS (1986), "Atribuciones y conducta", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 126.
- VOLLMER, F. (1986), "The Relationship, Between Expectancy and Academic Achievement -How Can it Be Explained?", en *Journal of Educational Psychology*, 56, 64-74.
- WEINER, B. (1974), "An Attributional Interpretation of Expectancy Value Theory" en *Cognitive Views of Human Motivation*. New York Academic Press.
- (1979), "A Theory of Motivation for Some Class Experiences", en *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.