

Vázquez, Stella Maris

Motivación, nivel socio-económico y proyecto educativo

Motivation, socio-economic level and educational project

Revista de Psicología Vol. 2 N° 4, 2006

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Vázquez, S. M. (2007). Motivación, nivel socio-económico y proyecto educativo [en línea]. *Revista de Psicología*, 2(4). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/motivacion-socio-economico-proyecto-educativo.pdf> [Fecha de consulta:....]

Motivación, nivel socio-económico y proyecto educativo

Motivation, socio-economic level and educational Project

Stella Maris Vázquez
CIAFIC - CONICET

Resumen

Se presentan los resultados de un trabajo empírico, de carácter exploratorio, acerca de la influencia del contenido de valor objetivo de las motivaciones sobre algunos de los elementos que integran el aprendizaje auto-regulado: orientación a metas académicas, atribuciones causales, uso de estrategias. Se trabaja con una muestra integrada por 480 alumnos seleccionados según el nivel socio-económico y el tipo de escuela a la que asisten. Se evalúan las variables mediante la aplicación de cuestionarios, de los que se hace el análisis de confiabilidad. Mediante los estadísticos que se detallan en el trabajo, se verifican las hipótesis referidas a la influencia del nivel socio-económico y al rol mediador del proyecto educativo. Se observan también diferencias significativas debidas al sexo. En la conclusión se hacen sugerencias de orden pedagógico a partir de una revisión del enfoque socio-cognitivo vigente.

Abstract

This paper sets forth the results of an empirical study –exploratory in nature– about the influence that objective value contents of motivations have on certain components of self-regulated learning: i.e., orientation towards academic goals, causal attributions and the use of strategies. The sample comprises 480 students selected in compliance with their socio-economic level and the type of school they attend. The variables are assessed by means of questionnaires from which the reliability analysis is performed. Hypotheses referred to the influence of socio-economic level and the mediating role of school ethos are verified by

means of the statistics detailed in the paper. Significant differences by sex are observed. In the conclusion, pedagogical proposals are given from a revision of the present socio-cognitive approach.

Palabras clave: Motivación extrínseca, Motivación intrínseca, Nivel socio-económico, Aprendizaje escolar, Desempeño académico, Diferencias de género

Key words: Extrinsic Motivation, Intrinsic Motivation, Socio-economic level, School Learning, Academic Achievement, Gender differences

Definición del problema

En las últimas tres décadas el enfoque socio-cognitivo ha dominado la teoría de la motivación (Pintrich, 2002; Seifert, 2004; Eccles, Wigfield 2002). En particular, hay cuatro teorías que se destacan en la investigación actual en Psicología de la Educación: la teoría de la auto-valía,¹ la de la auto-eficacia,² la teoría de la orientación a metas³ y la de la atribución.⁴ Todas ellas surgen de la teoría de la motivación de logro (Atkinson, 1964) que explica la motivación como una función del valor que se percibe en la meta (o tarea) por la expectativa de tener éxito en la misma⁵. Pero también, en segundo lugar, se requiere que el sujeto piense, crea que puede alcanzarla, que las acciones que están en su poder, su habilidad, sus fuerzas, son suficientes para darle ciertas garantías de que si emprende la acción, logrará la meta. Distintas combinaciones del valor de estos dos componentes permitirían dar cuenta del estado motivacional de las personas. La conducta de logro había sido definida por

Mc Clelland y Atkinson (1953) como un intento racional de alcanzar metas evaluadas en términos de excelencia, dicho de otro modo, metas con cierto valor objetivo, intrínseco, por encima de la media. También se habla, a veces de *conducta motivada por el éxito*.

Esta teoría es reformulada por Eccles y Wigfield⁶ (1992, 2001, 2002) con la principal diferencia de que la expectativa de logro y el valor de la tarea están relacionados en forma directa.

Estas líneas de trabajo están íntimamente relacionadas y han dado lugar a diversos modelos explicativos de la conducta y en particular en los contextos de logro académico. Entre las propuestas de integración de los conceptos en juego en estas teorías se hallan los modelos de *aprendizaje auto-regulado*⁷ (Pintrich, 1990, 2000; Boekaerts, 2000; Zimmerman, 1990, 2000, 2002) que relacionan los factores afectivo-motivacionales con los cognitivos. Es un proceso cíclico y abierto en el que se distinguen tres fases (Zimmerman, 2002): 1) Fase previa, en la que se establecen las metas y se planifica el curso de acción, de acuerdo con creencias, orientaciones motivacionales y expectativas específicas de resultados. 2) Fase de desempeño, en la que el sujeto se observa y controla mediante diferentes estrategias meta-cognitivas (auto-instrucciones, focalización de la atención, etc.) y volitivas (Kuhl, 1984). 3) Fase de reflexión, en la que el sujeto evalúa los resultados obtenidos, juzga acerca de las causas de éstos (atribuciones causales) y se suscitan en él las respuestas afectivas que condicionan las conductas ulteriores, dando lugar a que el ciclo se reinicie ratificando o rectificando metas, planes de acción y creencias motivacionales.

La promoción de conductas auto-reguladas es un objetivo clave en los ámbitos académicos y a la vez es evidente el lugar central que ocupan las metas, en cuanto un proceso de auto-regulación es finalístico por esencia. Los fines o metas no sólo están al final del mismo, sino que son los *criterios* con que, a cada paso, se juzga si se está en el buen camino y también son el *sostén* de la acción, pues ésta tiene sentido sólo si la meta sigue presente y si conserva su valor.

Sin embargo, las teorías actuales no se han considerado de modo integral el concepto de meta. En efecto, se ha puesto el acento en las orientaciones subjetivas, es decir en las intenciones del sujeto, que, sin duda, son importantes para mover a la acción, pero que, a su vez, tienen un horizonte referencial objetivo, un contenido que puede ser más o menos valioso y que constituye el nivel de las metas vitales o de sentido de la propia vida. Este nivel de metas ha sido ampliamente tratado en el contexto de la filosofía pero no siempre se lo integra en las teorías psicológicas de la motivación. Una excepción a esto es la teoría relacional de la motivación (Nuttin, 1980) que, desde una perspectiva cognitivo-humanista explica la conducta a partir del

rasgo esencial de la propositividad.⁸ De esta forma, las metas son, a la vez, estándares personales y la expresión concreta, personalizada, de las grandes orientaciones dinámicas que mueven la conducta del hombre, desde el plano biológico, psico-social y espiritual, en interacción con regiones de objetos que son el contenido de la motivación:

1) *El yo (self)* en sus dimensiones físicas, psicológicas, caracterológico-morales y la autorrealización. 2) *Los otros*, la relación social, en un continuo que va desde el contacto social con fines egoístas, al contacto simétrico, la búsqueda de relaciones personales íntimas, hasta las diversas formas de relación social altruista. 3) *Los objetos materiales*, que dan lugar a interacciones con motivaciones de tipo utilitario, posesivo o de placer sensible. 4) *Las realidades de orden espiritual*, que comprenden valores de sentido, religiosos, de conocimiento teórico, concepciones políticas, sociales, etc.

Las diferentes formas de interacciones con esas regiones de objetos, sus relaciones, su ordenamiento jerárquico, es lo que constituye la personalidad de cada uno. De este modo, en la concepción nuttiniana, la fuente última de la motivación es la propia personalidad, como sistema de valores y de fines. La conducta del sujeto se regula, en última instancia, con los fines que se da a sí mismo, fines que son el criterio para juzgar un resultado como éxito o como fracaso y son a la vez los auto-reforzadores últimos de la conducta: *la forma de reforzamiento más importante que existe es el hecho de alcanzar los fines auto-impuestos, cumplir los propios proyectos* (Nuttin, 1980).

Esta concepción permite establecer un fundamento antropológico para la teoría de la motivación y sugiere una consecuencia pedagógica obvia: en gran medida, la tarea docente debe centrarse en promover el discernimiento de fines valiosos de la vida que, cuando son elegidos libremente, se constituyen en la clave de cualquier conducta autorregulada, incluyendo la conducta académica. En este trabajo se considera que el contenido objetivo de la motivación es el origen y sustento último de los elementos cognitivos y motivacionales que integran el aprendizaje auto-regulado. *Este enfoque difiere parcialmente del que caracteriza a las teorías socio-cognitivas, en la medida en que permite trascender –sin negar– la influencia del entramado de las interacciones sociales como horizonte explicativo de la motivación y de la conducta auto-determinada.*

Las orientaciones dinámicas fundamentales se personalizan a través de procesos de elaboración cognitiva y de opciones, por ello es evidente el rol de los contextos sociales en que se desarrolla la vida humana y en particular de la escuela, que es la mediadora de estos procesos en las etapas tempranas del desarrollo humano. De allí el interés en explorar las relaciones que pueda haber entre las *metas de sentido*, el tipo de *proyecto educativo* —en cuanto a los valores que lo vertebran y el nivel de coherencia entre esa propuesta de valores—, los desarrollos curriculares y los estilos docentes y otros procesos propios del aprendizaje auto-regulado, en particular las orientaciones a metas académicas, las atribuciones causales y el uso de estrategias cognitivas. Por otra parte, puede ponerse como hipótesis que todos estos aspectos de la motivación, tengan también relación con un contexto social más amplio que el de la cultura escolar, por eso en este trabajo se toma también como una variable independiente el *nivel socio-económico*.

En diversos estudios se ha mostrado que los sujetos con orientación a la tarea son más proclives a atribuir sus resultados académicos al esfuerzo (Seifert, 1997), se desaniman menos ante el fracaso, son más perseverantes, menos susceptibles de respuestas afectivas negativas, porque son más capaces de auto-regularse y, por tanto, de volver a planificar; también manifiestan un uso más frecuente de estrategias cognitivas. Si la orientación a la tarea implica un estilo de conducta académica no replegada sobre sí, sino guiada por el contenido objetivo, por el valor e interés de las tareas, sería de esperar que hubiera relación entre esa orientación y ciertos contenidos motivacionales que se podría llamar *transitivos*, en cuanto van más allá del propio yo. Y, paralelamente, la orientación al desempeño o a la evitación debería tener relación con las motivaciones centradas en el yo.

Con el fin de explorar algunas de estas relaciones, se desarrolló un trabajo empírico en una muestra de adolescentes escolarizados, con las siguientes hipótesis:

1. El contenido de la motivación tiene relación con el tipo de orientación a metas académicas.
2. La orientación a metas influye en el uso de estrategias.

3. El contenido de la motivación y la orientación a metas tiene relación con el estilo atribucional.
4. El proyecto educativo de la institución escolar y el nivel socio-económico influyen en el contenido de la motivación, en la orientación a metas y en los estilos de atribución.

Se considerará también el rol de las diferencias de género en las relaciones exploradas.

Método

Participantes

La muestra está integrada por 195 adolescentes (57% mujeres) del último año del nivel medio, de instituciones educativas de gestión oficial y privada, de Capital Federal, Gran Buenos Aires y ciudades del interior del país, seleccionada según el nivel de definición y coherencia del proyecto educativo (PEI), y el nivel socio-económico. Para la variable *contenido de la motivación*, la muestra se amplió a 465 sujetos (59% mujeres).

Medidas

- 1) El *contenido de la motivación* se evaluó mediante el método de inducción motivacional (MIM) consistente en una lista de 45 frases incompletas que operan como inductores de las motivaciones de los sujetos, tal como se presentan a nivel conciente. Los inductores son verbos en primera persona (espero, me esfuerzo por, deseo, tengo la firme intención de, no me gustaría que, temo que, etc.) presentados en dos cuadernillos que proveen una muestra de objetos motivacionales, a partir de los cuales se hace el análisis de *contenido* de la motivación. Para los fines de este trabajo se determinaron doce categorías motivacionales:

Auto-realización (personal, profesional); Motivación de logro (motivación de éxito, evitación del fracaso); Auto-preservación (física, psi-

cológica); Valores religiosos y de sentido de la vida (justicia, santidad, bien, verdad, etc.); Altruismo; Egoísmo; Contacto social simétrico (amistades, contacto íntimo, relaciones familiares); Valores sensibles (diversión, placeres, posesión material); Yo (desarrollo del yo, adquisición de cualidades físicas, psicológicas, caracterológicas); Saber (motivaciones de conocimiento); Motivación de rendimiento académico; Motivación laboral.

Para la corrección se siguieron las instrucciones dadas por los autores del instrumento (Nuttin & Lens, 1980b).

- 2) Para medir la *orientación a metas académicas* se usó una escala de auto-informe Likert (de 0 a 3) con cuatro sub-escalas de cuatro ítems cada una referidas a *orientación a la tarea* ($\alpha = .76$), e.g. “me gustan las tareas escolares que me permiten aprender más”; *orientación al desempeño* ($\alpha = .70$), e.g. “es importante para mí destacarme en la escuela”; *orientación a la evitación del desempeño* ($\alpha = .65$), e.g. “Cuando me cuesta entender algo, no me gusta que se note”; y *orientación a la evitación de la tarea* ($\alpha = .60$), e.g. “prefiero las tareas que no me dan mucho trabajo”. Los ítems fueron adaptados a partir de las escalas de Midgley y otros (Midgley, Kaplan, Middleton y Maehr, 1998) y Meece y Miller (2001, p. 463)
- 3) Para la evaluación de las atribuciones causales se usó el *Cuestionario de estilos atribucionales* (Alonso Tapia, 1992), que consta de 72 ítems distribuidos en siete subescalas: 1) atribución del éxito a factores externos (la suerte, el profesor); 2) atribución del fracaso a falta de esfuerzo; 3) atribución del éxito a la propia habilidad; 4) atribución del fracaso al profesor; 5) atribución del éxito al esfuerzo; 6) atribución del fracaso a la mala suerte; 7) atribución del fracaso a la falta de habilidad.
- 4) Para evaluar el *uso de estrategias* se usó una escala Likert de auto-informe, con ítems tomados del MSLQ (Pintrich, de Groot, 1990), distinguiendo *estrategias básicas* (leer, memorizar, repetir), *estrategias de organización y elaboración* y *desconocimiento de estrategias*. Las escalas tuvieron aceptable índice de confiabilidad (alfa entre .60 y .75).

Todos los puntajes obtenidos se convirtieron a una escala de 0 a 10, a fin de poder apreciar más fácilmente la relación entre ellos.

La variable *proyecto educativo* (PEI) es tricotómica y refiere a la presencia, ausencia o existencia con bajo nivel de concreción, de un proyecto educativo que explice una jerarquía de fines y de valores de acuerdo con los cuales se desarrolle la tarea educativa y que se hallan presentes en la organización curricular y en los estilos docentes.

Resultados y análisis de material

1. Diferencias en el contenido de la motivación por nivel socio-económico y proyecto educativo

Ante todo, cabe señalar que en toda la muestra prevalecen las motivaciones de altruismo, auto-realización, contacto simétrico y desempeño académico, lo que puede explicarse por una razón evolutiva. Las medias más bajas corresponden a las motivaciones de saber y religiosidad, lo que constituye una situación a atender en la tarea pedagógica.

En la Tabla 1 se observan las medias y desvíos típicos para cada una de las categorías motivacionales tal como fueron evaluadas mediante el MIM, según los niveles en los dos factores considerados.

Clase	ALTA						MEDIA						BAJA					
PEI	1		2		3		2		3		1		2		3			
N	127		32		27		24		102		75		52		25			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Acad	1.09	.86	.95	.73	1.52	1.08	1.3	1.06	.97	.93	.82	.52	.45	.37	.53	.42		
Pres	.48	.48	.68	.50	.55	.62	.60	.40	.80	.65	.41	.41	.70	.49	.80	.66		
Mlog	.49	.48	.41	.36	.81	.83	.71	.46	.58	.64	.36	.29	.32	.25	.23	.38		
Relig	.41	.58	.07	.13	.02	.09	.03	.09	.08	.35	.49	.48	.20	.31	.06	.14		
Vsent	.62	.54	.18	.25	.22	.32	.20	.28	.25	.29	.46	.37	.33	.42	.19	.39		
Altru	1.55	.96	1.82	.95	.94	.80	1.42	.85	1.73	1.12	2.41	.94	2.21	.93	2.03	1.05		
Egoi	.39	.43	.48	.44	.94	.64	.81	.80	.82	.70	.42	.34	.57	.56	.89	.60		
Cont	.76	.53	.91	.67	.64	.49	.83	.47	1.02	.67	1.05	.59	1.19	.79	1.49	.78		
Vsens	.79	1.19	.46	.54	.72	.85	1.03	1.04	.41	.53	.52	.52	.34	.50	.58	.68		
Yo	.58	.68	.24	.17	.30	.32	.18	.12	.24	.29	1.76	1.27	.17	.08	.19	.17		
Saber	.05	.11	.08	.19	.07	.21	.08	.15	.11	.22	.05	.11	.08	.12	.12	.50		
Realiz	1.47	.81	1.82	.92	1.37	.82	1.33	.75	1.45	.74	1.34	.62	1.82	.82	1.27	.85		

*Tabla 1: Descriptivos del contenido de la motivación
x PEI x Nivel Socio-económico*

Se usó el test de Kruskal Wallis para analizar las diferencias en el contenido de la motivación, observándose diferencias significativas según la clase social, como se aprecia en la tabla siguiente:

	Acad	Pres	Mlog	Relig	Vsent	Altru	Egoi	Cont	Vsens	Yo	Saber	Realiz
Chi-cuadrado	23,523	17,165	19,465	62,620	19,062	52,089	23,734	32,750	2,256	1,069	4,641	1,196
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,324	,586	,098	,550

Tabla 2

Dadas las diferencias halladas, se procedió a hacer una serie de análisis de comparaciones múltiples que mostraron que la *motivación académica* tiene la media más baja para el nivel socio-económico bajo; la de *auto-preservación* muestra una media más alta a medida que se baja en dicho nivel; la

motivación de logro tiene puntajes más bajos en el nivel bajo y más altos en el medio, en *religiosidad y valores de sentido de la vida*, los puntajes significativamente más bajos están en el nivel medio y sin diferencias entre los dos niveles restantes; las motivaciones de *contacto social altruista y simétrico* tienen puntajes más altos en el nivel bajo y la de *egoísmo* prevalece en el nivel medio. En síntesis, el nivel socio-económico más bajo tiene menos motivación académica, más motivación altruista, religiosidad y búsqueda de contacto social simétrico, el nivel medio se caracteriza por la motivación de logro, el egoísmo, la búsqueda de auto-preservación y la baja motivación en religiosidad y valores, en tanto que en el nivel socio-económico más alto sobresalen los valores de sentido y son comparativamente más bajas las motivaciones de altruismo y auto-preservación.

El mismo análisis, tomando como factor el proyecto educativo, muestra las diferencias significativas que se observan en la tabla:

	Acad	Pres	Mlog	Relig	Vsent	Altru	Egoi	Cont	Vsens	Yo	Saber	Realiz
Chi-cuadrado	2,040	31,927	,650	109,192	66,900	8,394	57,449	5,114	2,868	3,570	2,631	10,081
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,361	,000	,722	,000	,000	,015	,000	,078	,238	,168	,268	,006

Tabla 3

Un análisis posterior de comparaciones múltiples indica que un proyecto educativo integral se relaciona con puntajes más altos en religiosidad, valores de sentido y altruismo, y menor motivación de auto-preservación, la cual sube a medida que el proyecto educativo es menos definido y coherente y lo mismo sucede con la motivación de contacto social egoísta.

Para evaluar las diferencias por sexo en el contenido de la motivación, se hizo una prueba de Wilcoxon (ver Tabla 5).

	Mujeres		Varones	
	M	SD	M	SD
Acad.	,85	,67	1,07	,99
Auto-pres.	,65	,58	,54	,48
Mlogro	,44	,41	,52	,61
Relig.	,20	,36	,30	,55
Valores	,34	,39	,44	,48
Altruismo	1,93	1,02	1,62	1,06
Egoísmo	,58	,53	,61	,65
Contacto	1,04	,64	,84	,65
Valsens.	,40	,54	,86	1,08
Yo	,22	,19	,20	,27
Saber	,08	,17	,06	,22
Auto-realiz.	1,48	,78	1,50	,80

Tabla 4

	Acad.	Pres.	Mlogro	Relig.	Valores	Altruismo	Egoísmo	Contac	Vsens	Yo	Saber	Autrefr
W de Wilcoxon	62421	41313	63597	62956	61668,5	39351,5	43211	38868	57169,5	37745	41783	63974
Z	-1,33	-1,92	-,50	-1,08	-1,89	-3,29	-,58	-3,633	-4,995	-4,423	-2,105	-,235
Sig. asintót. (bilateral)	,18	,055	,61	,28	,05	,001	,560	,000	,000	,000	,035	,814

Tabla 5

Se observa que los varones tiene las medias más altas en valores hedónicos —o tal vez lo manifiestan más abiertamente—, en tanto que las mujeres tienen una media significativamente más alta en auto-preservación, altruismo, motivación de conocimiento, motivaciones referidas al yo (búsqueda de cualidades personales) y búsqueda de contacto simétrico. Estas diferencias son compatibles con el modo de ser propio de la mujer, pero adquieren mayor significación si se las une a las diferencias en atribuciones causales y en orientación a metas académicas, que se consignan más adelante.

2. *Contenido de la motivación, atribuciones causales y orientación a metas*

En cuanto a las atribuciones causales, en toda la muestra prevalecen las atribuciones internas, en especial al esfuerzo, tanto del éxito como del fracaso, con diferencias significativas ($t = 29,5$; $p < .00$) respecto de los puntajes en atribuciones externas. También hay diferencias significativas por sexo en atribución del éxito a la habilidad, a favor de los varones ($t = 3,08$; $p < .005$) y en atribución del fracaso a la falta de habilidad, a favor de las mujeres ($t = -4,03$; $p < .001$), como puede verse en la tabla.

Atribución	Todos	Mujeres	Varones
Éxito suerte	2.85	2.77	2.9
Frac. esfuerzo	6.85	6.69	7.1
Éxito habilidad	6.16	5.86	6.58
Frac. profesor	3.34	3.37	3.36
Éxito esfuerzo	7.87	7.8	7.98
Frac. suerte	2.48	2.41	2.5
Frac. habilidad	2.69	3.2	2.09

Tabla 6

Un análisis multivariado (MANOVA) con las atribuciones causales como variables dependientes y el nivel socio-económico y el proyecto educativo como factores –que cumplió los supuestos de normalidad (M de Box = 138,69; $p > .05$)– fue significativo, con un valor general F (7, 193) (para el procedimiento de Pillai = 3.62, $p < .002$). Los análisis univariados ulteriores mostraron que en el nivel socio-económico más bajo se atribuye el éxito al esfuerzo con una media significativamente más alta ($F = 7,22$; $p < .001$) y el fracaso a falta de esfuerzo: la media más alta se observa en el nivel socio-económico bajo con el nivel de PEI más bajo ($F = 5.41$; $p < .001$). No hay otros efectos ni interacciones, por lo que podría interpretarse como un hecho positivo la valoración del esfuerzo en alumnos de un nivel que en Argentina suele asociarse con la característica contraria, si bien llama la atención que este resultado no se registre en las escuelas con proyecto educativo integral. De todos modos, este resultado no puede generalizarse porque el

tamaño de la muestra es reducido, aunque haya permitido el análisis multi-variado.

Los cuatro tipos de *orientación a metas académicas* tienen las siguientes medias:

	Mujeres	Varones	Total
Tarea	6.37	5.87	6.14
Desemp.	4.5	4.04	4.29
Evit. Dese	4.25	3.64	3.97
Evit. tarea	5.77	6.57	6.13

Tabla 7

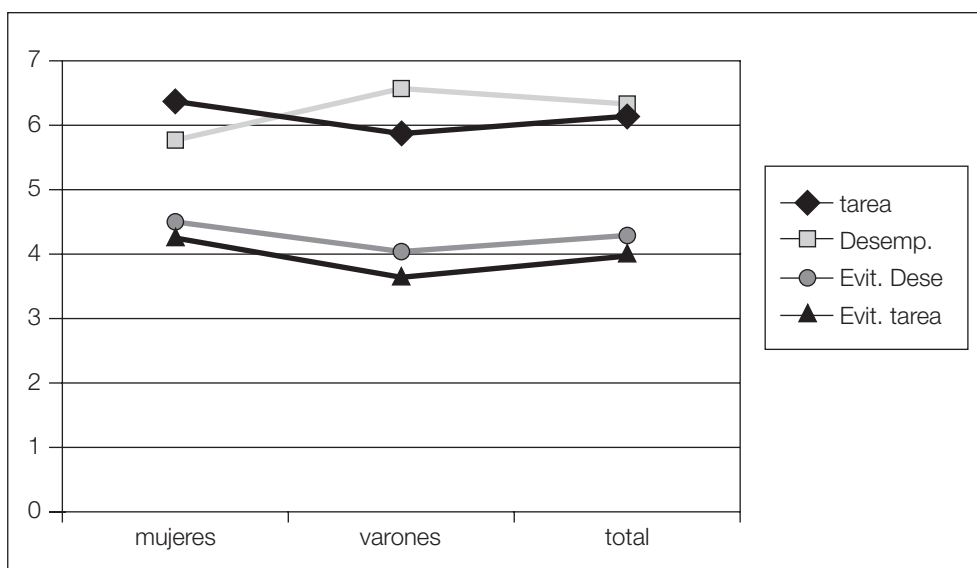


Gráfico 1

En toda la muestra las medias más altas corresponden a las *orientaciones a la tarea* y a la *evitación de tarea*, con diferencias significativas en todos los casos. En trabajos análogos, con muestras de alumnos europeos (Somuncuoglu, 1999; Rijavec, 2006), se han observado medias más bajas en evita-

ción de tarea, lo que podría interpretarse como una característica cultural. Ambas variables correlacionan negativamente ($r = -45$; $p < .001$); del total de la muestra, el 48% pertenece al grupo con alta orientación a la tarea y el 52% al grupo con alta evitación de tarea; lo que configura una proporción a atender en relación con la tarea pedagógica. También hay diferencia significativa ($t = 2.31$; $p < .03$) debida al sexo, en *evitación de tarea*, con medias más altas para los varones. En este sub-grupo, el 60% son varones, contra el 33% de mujeres. En la *evitación del desempeño* la diferencia no llega a ser significativa, pero se marca una tendencia, a favor de las mujeres. Ambas diferencias son compatibles con resultados de otras investigaciones (Meece y Miller, 2001) y también con lo observado en nuestra muestra en cuanto a las diferencias en las atribuciones causales. En efecto, si se consideran conjuntamente, se ve que los varones exhiben con más frecuencia un patrón defensivo (atribuir el éxito a la habilidad y el fracaso a causas externas). En este estilo atribucional, la inversión de esfuerzo suele ser visto como un indicador de falta de habilidad y, por lo tanto, amenaza la auto-valía: si las personas son capaces, no tienen que esforzarse tanto (Seifert, 1997, 2004), por eso los sujetos suelen usar la estrategia de retirar el esfuerzo para proteger su imagen; tal como lo indicamos en nuestra muestra, en la que los varones tienen puntajes más altos en evitación de tarea. En el patrón defensivo también se atribuye el fracaso a factores externos, lo que, junto con la estrategia de sub-desempeño, es un modo de protección del *self*. A la vez, cabe tener en cuenta que las metas de tarea y el aprendizaje cooperativo reducen las estrategias auto-defensivas (Martin, Marsh y Debus, 2001) En cambio en las mujeres hay una tendencia al patrón de indefensión –atribuir el fracaso a la falta de habilidad y el éxito a factores externos- el cual, mirado conjuntamente con la mayor motivación intrínseca (que en nuestra muestra marca sólo una tendencia), la marcada ventaja en el uso de estrategias de procesamiento cognitivo y las diferencias en el contenido de la motivación, en particular las medias más altas en motivación de saber, pero también en auto-preservación, que es compatible con el patrón de indefensión; hace que se plantee la pregunta obvia acerca del porqué. Bandura (1993) señala que este tipo de atribución se relaciona con una baja confianza en sí mismo y Covington (1984) explica que algunas personas, ante la elección de sentirse culpables por no haberse esforzado suficientemente o avergonzados por haber fracasado luego de haber trabajado mucho, eligen

la segunda opción. El autor lo relaciona con la valoración del esfuerzo, que sería típica de la cultura occidental; en nuestro caso lo observamos más en las mujeres que en los varones. Este patrón ha sido observado en otras investigaciones (Vermeer y Boekaerts, 2000) donde se interpreta que ello puede ser efecto de estereotipos sociales (Skaalvic, Rankin, 1990; Martin, 2004; Eccles, 1994) que median las expectativas de éxito, de diferencias en las atribuciones que hacen los docentes ante el éxito o fracaso de los alumnos y que éstos internalizan, etc.

Para evaluar la influencia del nivel socio-económico y del proyecto educativo sobre la orientación a metas, se hizo un análisis multivariado (MANOVA). Los datos cumplen las condiciones de normalidad (M de Box = 60,32; $p > .05$) y homocedasticidad. El procedimiento Pillai da un $F(8, 374) = 5.32$, $p < .001$.

NSE	alta						media				baja			
N	45		29		74		62		33		25		58	
PEI	integral		No pei		Tot		No pei		integral		No pei		Total	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Tarea	6	2.18	4.19	1.92	5.29	2.25	6.75	1.89	6.26	2.05	7	1.89	6.58	2
Desemp.	4.76	2.31	4.06	2.67	4.5	2.47	4.2	2.38	3.97	2.8	4.35	2.4	4.14	2.61
Evit. Des.	4.02	2.82	2.95	2.29	3.82	2.40	3.82	2.40	4.7	2.47	4.6	2.77	5.82	2.82
Evit. tarea	6.81	2.03	6.86	2.44	6.83	2.10	5.86	2.40	4.44	3.16	5.28	2.55	5.51	2.66

*Tabla 8: Estadísticas descriptivas de Orientación a metas
x PEI x Nivel Socio-económico*

Se observó influencia significativa del nivel socio-económico sobre la orientación a la tarea ($F = 14,65$; $p < .01$) y a la evitación de tarea ($F = 5.28$, $p < .01$), así como efectos de interacción, tal como se muestra en los gráficos.

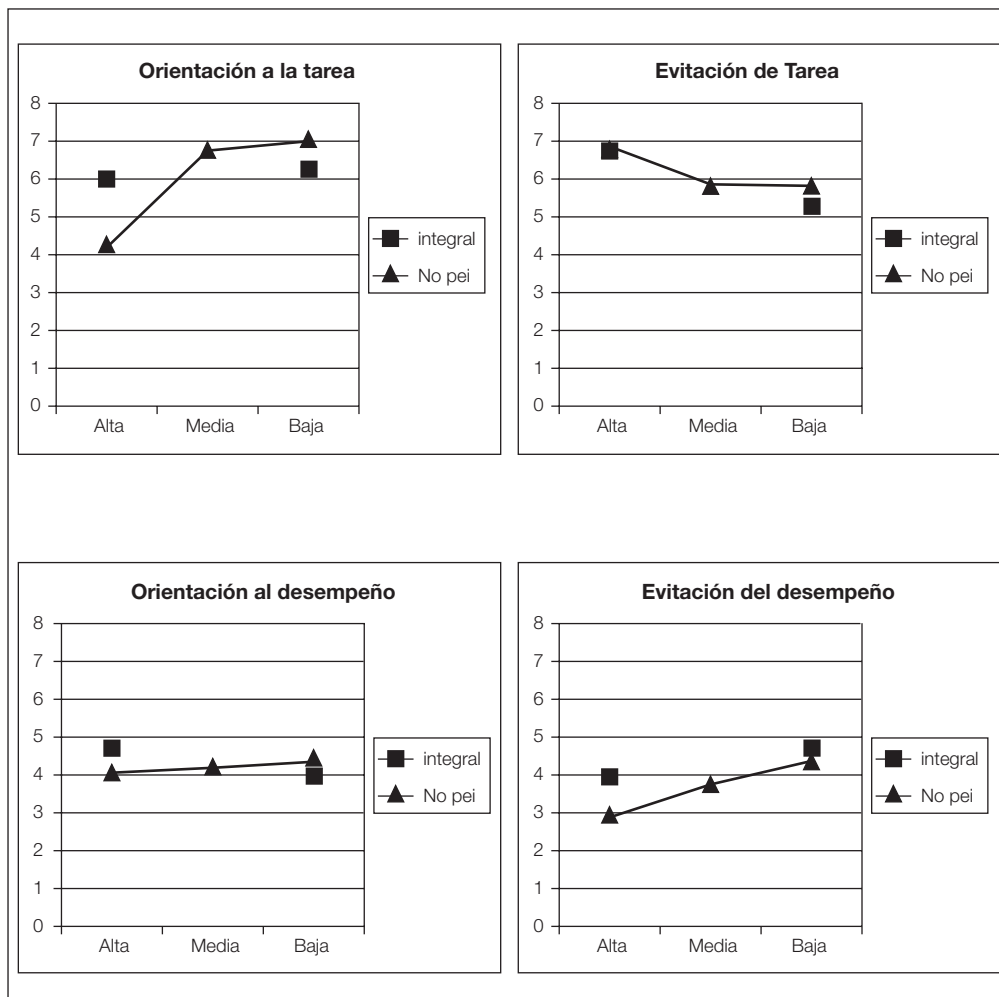


Gráfico 2

El nivel socio-económico medio tiene los puntajes más altos en orientación a la tarea y el nivel alto, los más altos en evitación de la tarea; pero la orientación a la tarea, al igual que la orientación al desempeño, suben en el nivel alto en función del proyecto educativo. De modo análogo, aunque la evitación de la tarea siempre es más baja en el nivel socio-económico alto, lo es de modo más marcado en el caso del proyecto educativo integral.

Para evaluar las relaciones entre la *orientación a metas* y el *contenido de la motivación*, se hicieron una serie de análisis correlacionales, que muestran que la orientación al desempeño sólo se correlaciona positivamente ($r = .25$; $p < .05$) con la motivación de logros académicos, que tiene un alto porcentaje de referencia a la preocupación por aprobar y por obtener buenas calificaciones, pero también se refiere a la intención de seguir estudios universitarios. Esta correlación es acorde con los resultados de otras investigaciones, que señalan que la orientación al desempeño predice la continuidad en el estudio (Ames, 1992; Harackiewicz, Barron, 1998, 2000). La *orientación a la tarea* correlaciona negativamente ($r = -.15$; $p < .05$) con la motivación académica y con los valores hedónicos y positivamente con las motivaciones de altruismo y de valores de sentido de la vida ($r = .30$; $p < .01$), lo que es coherente con el carácter transitivo del contenido de ambas motivaciones. La orientación a la *evitación del desempeño* correlaciona con la motivación de autonomía (que se manifiesta en expresiones tales como “que no me indiquen lo que tengo que hacer”), compatible con la referencia al yo y también con patrones de defensividad. También es coherente la correlación de la orientación a la *evitación de tarea* ($r = .30$; $p < .05$) con las motivaciones centradas en el yo y en los valores sensibles ($r = .18$; $p < .05$) tales como la búsqueda de placer, descanso, diversiones, etc.

En cuanto a la relación entre *orientación a metas* y *atribuciones causales*, se observa que la atribución del éxito al esfuerzo correlaciona con la orientación a la tarea y con motivaciones de altruismo, en cambio las atribuciones externas (del éxito a la suerte o del fracaso al profesor) correlacionan con motivaciones centradas en el yo y en los valores sensibles. Estos hallazgos permitirían extender el concepto de patrón adaptativo, propio del aprendiz auto-regulado, incorporando al mismo un perfil valorativo y de personalidad.

La atribución del éxito a la habilidad correlaciona con la orientación a la tarea ($r = .16$) y con la orientación al desempeño ($r = .22$). Por último, la atribución del fracaso a la falta de habilidad correlaciona con las orientaciones al desempeño ($r = .22$) y a la evitación del desempeño ($r = .27$), lo que es compatible con un patrón defensivo, que interpreta la habilidad como cualidad no modificable (Nicholls, 1984, 1989) y evaluada con criterios

normativo-sociales, por eso los sujetos con este patrón se fijan metas de desempeño y protegen su auto-valía, cuando ésta es amenazada por la dificultad percibida de la tarea, con conductas tales como evitar preguntar lo que no entienden y evitar la búsqueda de ayuda. Es importante que el docente sepa detectar estos patrones, que podrían explicar el hecho frecuente de que, cuando se ofrecen ayudas, tales como horas de consulta, a las mismas concurren más los alumnos que tienen menos problemas de aprendizaje.

En todos los casos los coeficientes fueron significativos con $p < .01$.

Si se toma en particular la motivación de *logros académicos*, se observa que correlaciona positivamente con la orientación al desempeño ($r = .20$) y negativamente con las motivaciones altruistas ($r = .27$), del saber y de auto-realización ($r = .20$), lo que es compatible con perfiles competitivos, frente a los cuales es preciso, ante todo, no fomentarlos con prácticas docentes o institucionales que ponen el acento en las evaluaciones comparativas. En este sentido, nuestros resultados mostrarían que ese tipo de perfil socava tanto la solidaridad social, cuanto el desarrollo de un ideal personal, que debería ser el criterio constructivo de auto-evaluación.

Si se consideran conjuntamente las relaciones antes anotadas, se puede sintetizar que la *orientación a la tarea*, o motivación intrínseca correlaciona positivamente con motivaciones altruistas y de sentido de la vida, con atribución del éxito al esfuerzo y a la habilidad y negativamente con motivaciones hedónicas, en tanto que la *evitación de tarea*, positivamente con motivación hedónica atribución del éxito a la suerte y del fracaso a la falta de esfuerzo o al profesor; todo lo cual confirma lo dicho más arriba acerca de la ampliación del concepto de patrón de aprendizaje adaptativo.

La *orientación al desempeño* se relaciona positivamente con la atribución de éxito y fracaso a la habilidad o falta de ella, y la *evitación del desempeño* con la atribución del fracaso a la falta de habilidad y del éxito a factores externos.

3. *Uso de estrategias, atribuciones y orientación a metas*

Las medias en el uso de estrategias son significativamente distintas entre sí ($t = 45,43$, $p < .001$), con predominio del uso de estrategias básicas. Se observa, además, que las mujeres aventajan a los varones en el uso de estrategias básicas ($t = -2.21$, $p < .001$) y de elaboración ($t = -5.1$, $p < .001$)

Estrategias	Todos	Mujeres	Varones
Básicas	6.96	7.27	6.59
Elaborac.	5.45	6.16	4.59
No uso	2.71	2.52	2.94

Tabla 9

El análisis correlacional muestra que el uso de estrategias de elaboración y organización correlaciona positivamente con la orientación a metas de tarea ($r = .27$; $p < .005$) y negativamente con evitación de tarea ($r = -.20$; $p < .05$); el uso de estrategias básicas correlaciona positivamente con orientación a la tarea ($r = .32$; $p < .005$), con atribución del éxito al esfuerzo ($r = .20$; $p < .005$) y negativamente con evitación de tarea ($r = -.24$; $p < .001$), en tanto que el no uso de estrategias correlaciona positivamente con evitación del desempeño, evitación de tarea, atribución del éxito a la suerte o al profesor ($r = .35$; $p < .001$) y del fracaso a la mala suerte o a la falta de habilidad: $r = .30$; $p < .001$). En otras investigaciones se ha hallado que las metas son predictoras del rendimiento académico no por sí mismas, sino en la medida en que se asocian con el uso de estrategias y con la inversión de esfuerzo (Dupeyrat y Mariné, 2005). La evitación de tarea está relacionada con atribuciones externas y con baja motivación intrínseca (Seifert y O'Keefe, 2001), en tanto que las atribuciones internas son propias de los sujetos con orientación a la tarea y al desempeño (Dweck y Legget, 1988). También se ha hallado que los sujetos orientados a la tarea son más proclives a emplear estrategias de organización, tales como la paráfrasis y el resumen (Archer, 1994) y a considerar el esfuerzo como una clave del éxito (Pintrich y Schunk, 1996).

A la luz de las correlaciones observadas, se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple con el "no uso de estrategias" como variable de-

pendiente y la evitación de tarea y la atribución del éxito a la suerte como variables independientes.

Variables	R	R2	DR2	B	Beta	SR2
Evit tarea	.29	.08		.203	.181	.03
Fra. suerte	.41	.166	.086	.537	.31	.09

Tabla 10

El modelo es significativo ($F = 17,01$; $p < .001$). El total de varianza explicada por las dos variables independientes es del 17%, la contribución única de la evitación de tarea es del 3%, la de la atribución a la suerte es del 9% y la conjunción de ambas agrega el 5% de varianza explicada. Si bien el tamaño del efecto es moderado, avalaría la hipótesis de que las atribuciones externas, unidas a la estrategia de retirar el esfuerzo, se relaciona con un patrón de aprendizaje no adaptativo.

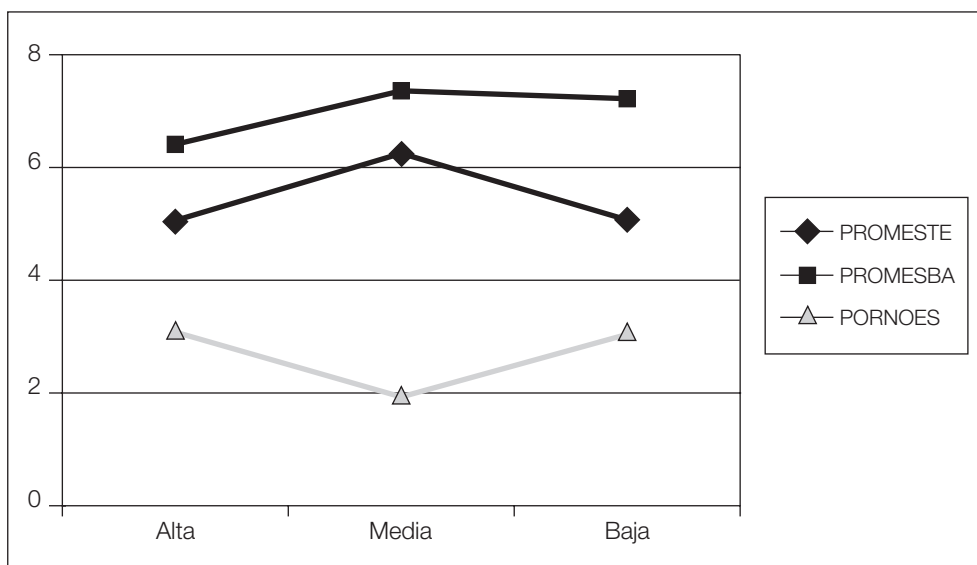
En relación con los factores de *nivel socio-económico y proyecto educativo*, se hizo un análisis multivariado (MANOVA) tomando el uso de estrategias básicas, de elaboración y no uso de estrategias como variables dependientes. Se verifican los supuestos de normalidad (M de Box = 65.7; $p > .05$) y de homogeneidad de la varianza. El análisis fue significativo, con un valor de $F(6, 374) = 3,67$; $p < .005$, según el procedimiento de Lambda de Wilks.

NSE	ALTA		MEDIA		BAJA		TOTAL	
N	74		62		58		194	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
PROMESTE	5,0676	2,11347	6,2502	2,38015	5,0717	2,10125	5,4468	2,25583
PROMESBA	6,4127	2,26488	7,3677	1,81261	7,2234	2,16604	6,9603	2,13388
PORNOES	3,0862	2,61204	1,9353	2,45477	3,0457	3,02852	2,7063	2,73403

Tabla 11: Medias y SD en uso de estrategias por Nivel Socioeconómico

Se observa una influencia significativa del nivel socio-educativo sobre las tres variables dependientes, en cambio no la hay en cuanto al PEI, ni tampoco hay efecto interacción.

A continuación se hicieron análisis de ANOVA para cada una de las variables dependientes, con los siguientes resultados:



*Gráfico 3. Uso de estrategias por CS cambia por
Uso de estrategias por NSE*

El nivel socio-económico medio aventaja a los otros dos grupos en el uso de estrategias básicas ($F = 4.14$; $p < .02$) y de elaboración ($F = 6.08$; $p < .005$) y tiene la media significativamente más baja ($F = 3.73$; $p < .03$) en desconocimiento de estrategias lo que es congruente con la ventaja significativa en motivación académica y de logro que se observa en el grupo de nivel medio.

Discusiones Conclusivas

En síntesis, hemos hallado relaciones que sustentan las hipótesis respecto de la influencia del proyecto educativo y del nivel socio-económico en el contenido de la motivación y de éste sobre la orientación a metas, las atribuciones causales y el uso de estrategias; como también diferencias debidas al sexo en estas variables.

Respecto del contenido objetivo de la motivación, se observó que la motivación de autonomía⁹ está relacionada con orientación al desempeño y con atribución del éxito a la habilidad, lo que correspondería a un patrón de motivación ego-centrado. Las motivaciones de valores de sentido de la vida y de altruismo se relacionan con orientación a la tarea (motivación intrínseca), atribución de éxito y de fracaso al esfuerzo, o falta de éste, y con el uso de estrategias. En este caso estaríamos frente a un patrón motivacional que podríamos llamar *transitivo*, centrado en los valores objetivos, interesado por el otro, por el valor de la tarea, con capacidad de asumir responsabilidades y de buscar cómo mejorar su rendimiento. Por último, la motivación por los valores hedónicos se relaciona con la evitación de tareas, las atribuciones causales externas y el desconocimiento de estrategias de estudio, lo que configura un patrón motivacional centrado en la gratificación inmediata y la tendencia a no responsabilizarse por los resultados de su conducta ni buscar modos de mejorar en lo académico. Es evidente la importancia de que los docentes identifiquen estos patrones, para impulsar unos y ayudar en la rectificación de otros.

Con respecto a la influencia del nivel socio-económico, hallamos que los sujetos evaluados del nivel más alto tienen media más alta en valores de sentido de la vida, sin embargo la media de motivación altruista es la más baja; como también la de auto-preservación. Dado que los valores de sentido refieren a un ámbito universal, expresado por la búsqueda de justicia, verdad y, en cambio, la motivación de altruismo tiene que ver con la consideración del otro en concreto, esto podría explicar la aparente contradicción en lo observado. Esto se confirmaría por la media más baja en la búsqueda de contacto social simétrico. Por otra parte, es natural que la búsqueda de auto-preservación baje a medida que se sube en el nivel socio-económico.

En el nivel alto se verifican también las medias más bajas en motivación intrínseca respecto de las tareas escolares y la media más alta en orientación a la evitación de la tarea. Cabe recordar que esta orientación se correlaciona con las motivaciones ego-referentes y con los valores hedónicos, que prevalecen también en los sujetos de la muestra de este nivel socio-económico.

En los alumnos de nivel socio-económico medio de la muestra prevalece la motivación de logro –búsqueda de éxito, evitación de fracaso– y de contacto social egoísta –búsqueda de la respuesta del otro– y la orientación a la tarea –motivación académica intrínseca–; también se verifican las medias más bajas en religiosidad y en valores de sentido de la vida y las medias más altas en el uso de estrategias básicas y de elaboración. Esto traza un perfil particular de nuestra clase media, en el cual puede verse también la huella de la reciente crisis social en nuestro país. En efecto, por una parte estos alumnos se muestran preocupados por su seguridad, motivados por el éxito, buscan su auto-realización por lo profesional, cuyo medio es el estudio, no están particularmente motivados por un orden de valores trascendente y en lo social tienen un perfil individualista.

El nivel bajo se caracteriza por la baja motivación académica y de logro. En cambio, priman las motivaciones de altruismo y contacto simétrico, como también la atribución de éxito al esfuerzo y del fracaso a la falta de éste. Es decir que en este grupo social el horizonte de realización no está puesto en lo académico o profesional, sino en las relaciones sociales más inmediatas, que son un medio de auto-afirmación, preservación y contención.

Sin embargo, hay modificaciones en estos patrones, debidas al PEI. En efecto, se puede advertir que un tipo de proyecto con alta definición y coherencia hace bajar las motivaciones de auto-preservación y contacto social egoísta y eleva la motivación religiosa, de valores de sentido y de altruismo. El PEI interactúa con el nivel socio-económico: un PEI integral aumenta la motivación intrínseca y la orientación a metas de desempeño y disminuye la evitación de tarea. Es decir que sujetos que asisten a escuelas con un proyecto educativo integral presentan un patrón más adaptativo de aprendizaje, relacionado con valores de sentido de la existencia y de altruis-

mo en la interacción social, compatibles con la orientación a metas de tarea, la atribución del éxito al esfuerzo y la disposición consecuente a “invertir” en las tareas escolares, lo que se refleja en el uso de estrategias.

Como señala Seifert (2004), los sujetos que tienen atribuciones a causa internas, controlables, tienen más sentido de auto-eficacia y, consecuentemente, son más proclives a seleccionar tareas que los desafían, perseverar frente al fracaso y desplegar niveles más altos de compromiso cognitivo; sienten más satisfacción por las tareas y esto, a su vez, se podría decir que es un ciclo recursivo, porque incide positivamente en el rendimiento y hace que, ante cada nuevo éxito, se refuercen la motivación, atribuciones y conductas adaptativas.

Queda mostrada la importancia del proyecto educativo en el desarrollo de motivaciones relacionadas con valores de sentido de la vida, las cuales influirían en la adquisición de patrones motivacionales y cognitivos propios del aprendizaje auto-regulado.

Por otra parte, en el desarrollo de las habilidades y estilos motivacionales compatibles con un patrón de aprendizaje auto-regulado, es importante atender a ciertas características de la interacción con el docente, tales como la explicitación de objetivos y el nivel de estructuración con que se presentan los contenidos, que promueven la motivación intrínseca, a través de la comprensión del significado y valor de la tarea (Ames, 1992).

De particular influencia resulta el estilo y modalidad de evaluación que se usa. Así, por ejemplo, si el docente privilegia la repetición de contenidos o usa el sistema de *multiple choice*, el alumno tenderá a usar estrategias cognitivas básicas y no de elaboración o de pensamiento crítico, en el supuesto de que lo que no se evalúa no vale la pena aprenderlo. Si el ambiente de clase está centrado en la evaluación, de cualquier tipo que ésta sea, es muy probable que los alumnos adopten metas de desempeño, por encima de las metas de tarea (Dowson y Mc Inerny, 2001). También en el desarrollo de la motivación intrínseca influye la medida en que el docente es capaz de mostrar el significado y valor de las tareas (Blumenfeld, 1992) y ante todo de seleccionar contenidos relevantes.

Los trabajos actuales sugieren que la orientación a metas y las atribuciones causales no son ni específicas de un contexto ni tampoco rasgos de personalidad, sino más bien son el resultado de sucesivas experiencias, que van haciendo más estables las concepciones acerca de la propia habilidad. Se ha observado que el juicio de auto-eficacia y la motivación intrínseca decrecen con la edad (Wigfield y Eccles, 2000; Gottfried y Fleming 2001), lo que se ha interpretado, ya como un efecto de que los adolescentes son más conscientes del *feed-back* evaluativo y por eso devienen más realistas en su proceso de auto-evaluación, ya como efecto del cambio en el ambiente escolar, en la medida en que en el nivel medio la evaluación y la competición se tornan más notables (Church, Elliot y Gable, 2001).¹⁰

Por último, cabe recomendar también que se atienda a las diferencias anotadas, en relación con el sexo, para potenciar las que son positivas y evitar las prácticas docentes que podrían favorecer patrones defensivos o de indefensión, que están ligados con motivaciones ego-referentes, por lo cual podría inferirse que un estilo docente centrado en valores de sentido, sería un factor que podría desactivar esos patrones, al promover conductas de auto-determinación personal, a partir de la entrega a lo que es objetivamente valioso. Lo que se propone, por lo tanto, es incidir en la motivación por un camino parcialmente distinto que el entrenamiento en atribuciones y orientaciones del desempeño académico, tal como se propone desde los enfoques socio-cognitivos del aprendizaje.

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones UAM. P.388.
- AMES, C.; ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom. Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-270.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- ANDERMANN, E.; ECCLES, J.; WIGFIELD, A (2001). Learning to value mathematics and reading: relations to mastery and performance oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 76-95.
- ANDERMANN, E.; MIDGLEY, C. (1997). Changes in achievement goals orientations, perceived academic competence and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 296-2.
- ARCHER, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-46.
- BLUMENFELD, P. (1992). Classroom learning and motivation. Clarifying and expanding goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 84, (3), 272-281.
- BOEKAERTS, M.; NIEMIVIRTA, M. (2000). Self-regulated learning. Finding balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. Pintrich (Eds.) *Handbook of self-regulation* (Cap. 13). San Diego. C. A.: Academic Press.
- ATKINSON, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.Y: Van Nostrand.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A., WALTERS, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Rinehart and Winston.
- BRDAR, INGRID; RIJAVEC, MAJDA; LONCARIC, DARKO (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21,(1) 53-70.

- COVINGTON, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- (1992). *Making the grade; A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, Cambridge: University Press.
- (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative overview. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- CHURCH, M.; ELLIOT, A.; GABLE, S. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, (1), 434-54.
- DOWSON, M; MC INERNY, D. (2001). Psychological parameters of students social and work avoidance goals. *Journal of Educational psychology*, 93, (1), 35-42.
- DUPEYRAT, C.; MARINÉ, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, (1) 43-59.
- DWECK, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, (10), 1040-48.
- Dweck, C., Legget; E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ECCLES, J. (1994). Understanding womens' educational and occupational choices. *Psychology of women Quarterly*, 18, 585-610.
- ECCLES, J.; WIGFIELD, A. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- (2001) *The development of achievement motivation*. San Diego, C A: Academic Press.
- (2002) Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 100-132.
- ELLIOT, A. J., HARACKIEWICZ, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- ELLIOT, E. S.; DWECK, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social psychology*, 54, 5-12.
- GOTTFRIED, A. E.; FLEMING, J. (2001) Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence, *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 3-13.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., ELLIOT, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptative for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.

- HARACKIEWICZ, J. M.; BARRON, K.E. ;ELLIOT, A. J.; TAUER, J.; CARTER, S. M.(2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- KUHL, J. (1984) Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: toward a comprehensive theory of action control. En *Progress in experimental personality research*, Vol. 13, Academic Press: Orlando, pp. 99-171).
- LINNEBRINK, E.; PINTRICH, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-328.
- MAEHR, M.; NICHOLLS, J. (1980). Culture and achievement motivation. A second look. In N. Warren (Ed.). *Studies in cross-cultural psychology*. (pp. 221-267), New York: Academic Press.
- MARTIN, A. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56 (3), 133-146.
- MARTIN, A.; MARSH, W.; DEBUS, R. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 87-102.
- MC CLELLAND, D.; ATKINSON, J.; CLARK, R. (1953). The achievement motive. New York: Appleton-Century Crofts
- MEECE, J.; MILLER, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454-48.
- NICHOLLS, J. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and contextual goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning and individual differences*, 1, 63-84
- NUTTIN, J. (1950). *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme*. Paris : Librairie Philosophique.
- (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaire de France.
- (1980b) *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- PINTRICH, P. ; DE GROOT, E. V (1990). Motivated and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

- PINTRICH, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation (cap. 14)*. San Diego. C.A: Academic Press.
- PINTRICH, P.; SCHUNK, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- SEIFERT, T (1993). Perceived self-efficacy in cognitive developing and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 149-167.
- SEIFERT, T.; O'KEEFE, B. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 323-338.
- SEIFERT, T. L. (1997). Academic goals and emotions: results of a structural equation model and cluster analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 323-338.
- (2004) Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.
- SKAALVIK, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation. Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- SKAALVIC, E. M.; RANKIN, R. (1990). Math, verbal and general academic self-concept. The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 549-554.
- SOMUNCUOGLU, Y.; YILDIRIM, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-278.
- VERMEER, H. ;BOEKAERTS, M. (2000). Motivational and gender differences: sixth grade students' mathematical problem-solving behaviour. *Journal of educational Psychology*, 92 (2), 308-315.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational Psychology*, 82 (4), 616-622.
- (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer, Verlag.
- (1992). *Human motivation, metaphors, theories and research.*, Newbury Park. C.A.: Sage.
- (2002). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-13.

- WIGFIELD, A.; ECCLES, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.
- ZIMMERMAN, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Journal Educational Psychologist*, 25 (1), 3-18.
- (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-71.
- (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. BOEKAERTS, P. PINTRICH y M. ZEIDNER (Eds.) *Handbook of self-regulation* (13-39). San Diego, C.A. EE.UU.: Academic Press.

Notas

¹ La *teoría de la auto-valía* sostiene que un motivo básico de la conducta es la necesidad de afirmar el propio valor (Covington 1992, 1998, 2000), el cual, en la cultura occidental, está íntimamente ligado a la competencia y al desempeño. De allí que en los contextos académicos los sujetos desplieguen conductas orientadas a desarrollar la creencia en su propia competencia, como una meta puesta incluso por encima de los logros en sí. Esas conductas pueden ser positivas o defensivas, tales como la postergación de tareas, la evitación de desafíos e incluso la disminución del esfuerzo al mínimo, lo que proveería una excusa para no adjudicar los fracasos a la poca capacidad, pues esto disminuiría la auto-valía.

² El concepto de *auto-eficacia* pertenece al modelo de aprendizaje social de Bandura (Bandura, Walters, 1963; Bandura, 1997) que explica la conducta humana a partir del modelado de las interacciones sociales, apartándose de las explicaciones en términos de rasgos y tipos básicos. La creencia en la propia eficacia es, según Bandura, un componente central de la motivación. El juicio acerca de lo que uno es capaz de lograr sería un condicionante del éxito. La auto-eficacia es una característica personal, pero no en el sentido de un rasgo estable, sino que es contexto-dependiente, flexible a través del tiempo y de las distintas situaciones.

³ La *teoría de la orientación a metas académicas* es, en la actualidad, la más importante en el ámbito de los trabajos científicos sobre motivación. Esta teoría pone en un lugar central el concepto de meta, definida como la razón para hacer algo (Pintrich, 2000) y como el criterio –estándar– a la luz del cual se toman decisiones, se emprende un curso de acción y se juzgan los resultados de ésta.

Esta *visión teleológica o propositiva* de la conducta, que había sido desalojada de la Psicología, por obra del Psicoanálisis y del Conductismo, recobra su lugar con la Psicología humanista y cognitiva, que operativiza de diversos modos el concepto de finalidad, entendida principalmente como *fin subjetivo* del obrar.

Para John. Nicholls (1984,1989) que es uno de los primeros teóricos de la teoría de metas, la meta es ganar competencia, crecer en habilidad. De allí que una cuestión central es saber qué entiende cada uno por habilidad, cuál es su concepción de ser *competente*.

⁴ La *teoría de las atribuciones causales* ha tenido una presencia relevante, también, duran-

te más de tres décadas, en las investigaciones acerca de la motivación. Weiner (1985, 1986, 1992, 2000)) analiza la conducta humana a través de la metáfora de la persona como científico que ante un resultado de su conducta se pregunta por las causas. Tanto el éxito como el fracaso dan lugar a ese proceso de búsqueda de una explicación causal, que la teoría ha sintetizado en cuatro categorías de causas: la propia habilidad, el esfuerzo, otras personas o la suerte. Weiner (2000) explica que el proceso comportamental se inicia con un resultado negativo, inesperado y/o importante, ante el cual se suscitarán diversas respuestas afectivas (vergüenza, culpa, orgullo, etc.) y *la pregunta por su causa*. Todo esto genera expectativas respecto de futuros resultados, las cuales, junto con los estados afectivos, originan las conductas subsecuentes. Por ejemplo, un fracaso no esperado, en una situación importante para el sujeto, atribuido a la falta de habilidad, genera baja auto-estima y baja expectativa de éxitos futuros, ante lo cual es probable que el sujeto disminuya el esfuerzo o incluso abandone la tarea.

Las atribuciones, según la teoría, se generan a partir de los resultados de una conducta, pero son también creencias acerca de las causas del éxito o fracaso, previas y condicionantes del inicio de una tarea y de la selección de metas (Bandura, 1993). Según Elliot y Dweck (1988), las atribuciones surgirían del tipo de metas, las cuales serían determinantes críticos de los patrones de logro.

⁵ Dicho de otro modo, alguien se motiva, en primer lugar, si la meta que se le presenta es vista como valiosa, es decir como importante en sí misma, útil para alcanzar otras metas e interesante; ya sea con una de estas dimensiones o con las tres simultáneamente o con una combinación de ellas.

⁶ Estos autores desarrollan diversos aspectos del componente expectativa, referidos a las creencias del sujeto acerca de su propio desempeño futuro.

⁷ El aprendizaje auto-regulado es un proceso auto-conducido a partir de metas generadas o asumidas personalmente, para cuya consecución se ponen en juego procesos de control y evaluación de conducta y procedimientos de acción específicos

⁸ El propósito o meta es una representación cognitiva de una situación ideal a alcanzar, que resulta de la elaboración cognitiva de las necesidades propias de la naturaleza humana.

⁹ Esta motivación es uno de los componentes de la motivación por el yo; se refiere al deseo de no depender, no ser controlado en sus conductas, no aceptar criterios de otros.

¹⁰ Estas observaciones deben ser tenidas en cuenta en el quehacer docente y deberían formar parte de la definición del proyecto educativo institucional, para prevenir la falta de motivación provocada por los factores señalados.