

Referencia:

Rodríguez Moneo, M. (2009) Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero y A. Caballero (eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Laertes.

MOTIVAR PARA APRENDER EN SITUACIONES ACADÉMICAS

María Rodríguez Moneo

Cuando se habla de la motivación por aprender de los alumnos se suele hacer alusión al interés por conocer los contenidos curriculares que se enseñan en los contextos académicos, desatendiéndose la motivación por aprender que se produce en los contextos cotidianos. Con frecuencia se afirma que los alumnos no están motivados por aprender, cuando, en realidad, debería precisarse que no están motivados por aprender los contenidos curriculares. Estos mismos estudiantes, desmotivados en los contextos académicos, suelen tener motivación por aprender una gran cantidad de cosas en los contextos cotidianos. Por ejemplo, están interesados por manejar videojuegos, por saber los nombres y las características de muñecos como “Pokémon”, o por conocer los datos de la vida personal de los actores de una película de moda. Sin embargo, no siempre muestran la misma motivación por aprender algunos contenidos educativos que resultan más relevantes para entender el mundo como, por ejemplo, cómo se multiplica, o conocer las partes de una célula. Quizá valdría la pena preguntarse a qué se debe la diferencia en la motivación por aprender en los distintos contextos.

Además, deberían tenerse en cuenta algunos aspectos adicionales relacionados con el uso que se hace de la motivación en los contextos académicos (Rodríguez Moneo y Huertas, 2000). En primer lugar, los profesores suelen desconocer las características del proceso motivacional, más allá de lo que es una idea un tanto intuitiva del mismo. Ello contribuye a que las propuestas didácticas que emplean para favorecer la motivación por aprender de sus alumnos no siempre estén encaminadas en la dirección adecuada. Los casos más llamativos y alarmantes se producen en aquellos docentes que opinan que para motivar a los estudiantes lo esencial es ser simpático, chistoso o realizar muchas actividades. Sin embargo, motivar para aprender requiere consideraciones más técnicas vinculadas con el conocimiento de la motivación humana.

En segundo lugar, suele ser relativamente frecuente acudir a la motivación para explicar una amplia variedad de problemas educativos, que no siempre tienen su causa en factores motivacionales. Por ejemplo, dificultades de aprendizaje, derivadas de falta de prerrequisitos, o de desconocimiento de estrategias de estudio adecuadas, en ocasiones se interpretan, erróneamente, aduciendo una falta de motivación.

En tercer lugar, suele utilizarse la motivación con una orientación negativa. Se habla más de falta de motivación que de presencia de motivación, por mínima que ésta sea, en algún ámbito.

Por último, se culpabiliza a los alumnos de ausencia de motivación por aprender y se menciona poco, o nada, la escasa motivación que, ocasionalmente, pueden presentar los profesores. En la dinámica de culpabilizar a los alumnos se señala, también, que no participan de la cultura del esfuerzo.

Es cierto que, con más frecuencia de la que sería deseable, nuestros alumnos no están motivados por conocer lo que les enseñamos en clase y no quieren esforzarse para aprender. La cuestión que deberíamos analizar es por qué existe una desmotivación por aprender en los contextos académicos, cuando, en realidad, los alumnos sí tienen motivación por conocer, tal y como lo reflejan en los contextos cotidianos

A lo largo de este capítulo se examinará, en primer lugar, qué entendemos por motivación; en segundo lugar, cuáles son los elementos del proceso motivacional presentes en la acción motivada de las personas; en tercer lugar, la distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca; en cuarto lugar, la influencia del contexto en la motivación; y, por último, se ofrecerán algunas indicaciones para favorecer la motivación por aprender de los alumnos en los contextos académicos.

LA NATURALEZA DE LA MOTIVACIÓN

Desde el punto de vista etimológico, la palabra “motivación” tiene su origen en el verbo latino “movere”, que significa mover. Es, por tanto, lo que mueve. Debe entenderse que la motivación está vinculada a la acción, tanto física –saltar un obstáculo-, como mental –hacer un cálculo mental (Achtziger y Collwitzer 2008). De modo más específico, puede decirse que la motivación impulsa a la acción, al tiempo que guía esta misma acción. Es decir, está vinculada a aquello que nos da energía para actuar y, también, a aquello que hace que nuestra actuación se encamine hacia una meta (Elliot, 2008; McClelland, 1985; Thrash y Hurst, 2008).

Dado que la motivación subyace al comportamiento, éste constituye un buen indicativo de la motivación que poseen las personas (Heckhausen y Heckhausen, 2008). Tanto es así, que el comportamiento de los individuos constituye un indicador directo para medir la motivación (véase, p. ej., Montero y Huertas, 2003; Reeve, 1992). Se trata de un indicador de gran validez ecológica, que los profesores podemos tener en cuenta para realizar estimaciones de la motivación de los alumnos. Algunas de las medidas derivadas de este indicador son:

a) La *preferencia o elección* que se lleva a cabo cuando se puede optar entre varias alternativas. Por ejemplo, cuando un alumno elige entre estudiar una materia o jugar al fútbol, la elección que realiza es indicativa de la motivación que posee en ese momento.

b) La *latencia*, esto es, el tiempo que tarda en producirse un comportamiento desde que se presenta una estimulación. Por ejemplo, cuando el profesor da las indicaciones necesarias para hacer un trabajo, algunos alumnos empiezan pronto la actividad, sin embargo, otros tardan más en comenzar, o la inician cuando apenas tienen tiempo para llevarla a cabo.

c) *El esfuerzo* tiene que ver con la aplicación de recursos –físicos y cognitivos- para el desarrollo de la tarea. Por ejemplo, los alumnos que realizan una mayor cantidad de trabajo dan muestra de una mayor motivación por aprender.

d) *La persistencia en la tarea*, es decir, el intervalo temporal entre el inicio de una tarea y su cese. Los alumnos que dedican más tiempo a una actividad, los más insistentes en la superación de los obstáculos y en alcanzar el objetivo propuesto, son los que expresan una mayor motivación por la actividad, frente a otros que abandonan la actividad ante la presencia del más mínimo inconveniente.

e) *Los indicadores expresivos de las emociones*. Las acciones que llevamos a cabo suelen ir acompañadas de expresiones emocionales -faciales y verbales- que son indicativas del placer o displacer que suscita la actividad. Así pues, también son un indicativo de los motivos o deseos. A menudo, nuestros alumnos manifiestan, a través de sus expresiones emocionales, la satisfacción o insatisfacción que les produce, por ejemplo, un comentario del profesor, la realización o el resultado de un ejercicio.

Todas estas medidas están directamente relacionadas con la motivación. Sin embargo, conocer la motivación de los alumnos no se reduce, simplemente, a aplicar cualquiera de estas medidas. Como se ha dicho, la motivación subyace a la acción que despliegan las personas. La cuestión es que la acción es dinámica y la motivación subyacente también. Por esta razón se habla de “proceso” motivacional (Achtziger y

Collwitzer 2008; Heckhausen y Heckhausen, 2008). En este sentido, puede afirmarse que la motivación es un proceso dinámico, constituido por una serie de elementos que interactúan entre sí. La motivación de los individuos variará dependiendo de las características y los valores que adopten cada uno de estos elementos (véase Huertas y Rodríguez Moneo, 1997; Rodríguez Moneo, 2007). Conocer los elementos del proceso motivacional permitirá a los profesores ajustar mejor su actividad docente para favorecer la motivación por aprender de los alumnos.

LOS ELEMENTOS DEL PROCESO MOTIVACIONAL

El estudio del proceso motivacional ha desembocado en la identificación de los diferentes elementos que intervienen en el mismo. Como puede apreciarse en la figura 1, el motivo desempeña la función de impulsar a la acción y la meta de orientarla, con el concurso del resto de los elementos proceso motivacional.

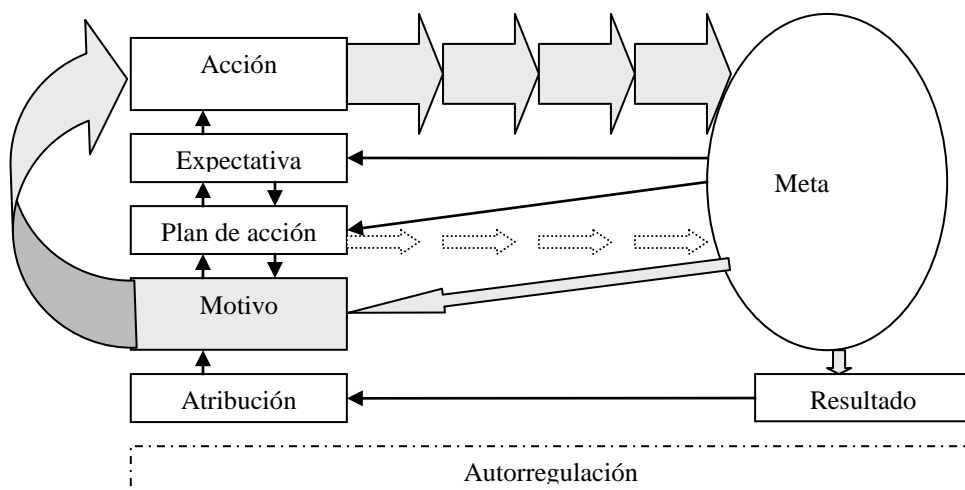


Figura 1. La relación entre los elementos del proceso motivacional

A continuación se analizarán por separado cada uno de los elementos del proceso motivacional, los posibles valores que pueden adoptar y su repercusión en la motivación.

La meta

Uno de los elementos más importantes del proceso motivacional es la meta. Se trata de la representación del objetivo que se propone alcanzar el individuo. La meta orienta la acción motivada y, por tanto, al resto de los elementos del proceso motivacional

implicados en la acción. La meta, además, da contenido a la motivación. La motivación varía en función del tipo de meta que se proponen las personas. Por ejemplo, los alumnos pueden plantearse alcanzar metas de relaciones con los demás –se habla, entonces, de motivación de afiliación-, o metas vinculadas con la superación de retos y desafíos personales -motivación de logro.

Existen distintas tipologías de metas que reflejan el efecto que éstas ejercen en la motivación (véase, p. ej., Elliot, 2005; Huertas y Rodríguez Moneo, 1997). No nos detendremos en señalar cada una de ellas, pero sí examinaremos una categorización muy importante desde el punto de vista motivacional y extremadamente relevante para los docentes. Es la clasificación que alude al nivel de dificultad. Las metas que se proponen las personas pueden ser fáciles, de dificultad moderada, o difíciles. Obviamente, la dificultad está relacionada con el nivel de habilidad del individuo, de forma que lo que resulta fácil para un alumno, puede no serlo para otro. En todo caso, los profesores deberíamos considerar la dificultad de la meta por dos razones:

a) *Lo que motiva a los alumnos es conseguir las metas*

La motivación de las personas está muy vinculada a la consecución de los objetivos que se proponen alcanzar. Así pues, para motivar a los estudiantes es esencial ajustar el nivel de dificultad de la tarea al nivel de habilidad del alumno, con el fin de que pueda conseguir la meta propuesta. Ello contribuirá al aumento de la motivación en el ámbito específico al que se refiere la tarea.

El fracaso reiterado en un dominio específico –por ejemplo, no ser capaz de aprender y aprobar matemáticas- contribuye a la desmotivación en ese ámbito (véase la primera fila de la tabla 1). Además, cuando los individuos se esfuerzan y no son capaces de alcanzar las metas, puede surgir en ellos ansiedad (Csikszentmihalyi, 1975).

b) *Los alumnos desean esforzarse*

La importancia que tiene alcanzar la meta no significa que ésta deba ser extremadamente fácil y, por tanto, que el nivel de dificultad quede muy por debajo del nivel de habilidad del alumno. Este desajuste de las metas excesivamente fáciles no constituye la mejor situación para favorecer la motivación (véase la segunda fila de la tabla 1). Cuando se produce, suele generarse en los alumnos, relajación y/o aburrimiento (Csikszentmihalyi, 1975). Así, por ejemplo, los estudiantes con un talento más desarrollado en algún ámbito –por ejemplo, matemáticas- a menudo tienen el

problema de la falta de motivación porque las tareas que les proponen en clase les resultan demasiado sencillas y se aburren.

Existen una gran cantidad de trabajos que indican que la situación más motivante es aquella en la que el nivel de dificultad de la meta se ajusta al nivel de habilidad del individuo (Csikszentmihalyi, 1975, Csikszentmihalyi, *et al.*, 2005). Cuando se genera, la tarea ofrece un reto, o desafío, óptimo. En esta situación, el esfuerzo que invierte el alumno al realizar la actividad le permite ir superando los obstáculos de la tarea e ir aproximándose a la meta (véase la tercera fila de la tabla 1). El esfuerzo se ve recompensado por el progreso en la tarea y el acercamiento a la meta (Achtziger y Gollwitzer 2008). Todo ello contribuye a que aparezca una alta sensación de control y una “compenetración máxima” del alumno con la actividad. En estos casos, el alumno invierte tiempo y recursos, sin embargo, disfruta con la realización de la tarea, no tiene noción del paso de tiempo y tampoco tiene una sensación de cansancio por haberse esforzado. Además, esta situación estimula al alumno a explorar, a buscar nuevos retos y potencia el interés en el ámbito de la tarea.

ESFUERZO	CONSECUCIÓN DE META	MOTIVACIÓN
SÍ	NO	BAJA
NO	SÍ	BAJA
SÍ	SÍ	ALTA

Tabla 1. Relación entre el esfuerzo y la consecución de la meta en la motivación

Como corolario podría decirse que es necesario replantearse la idea de que los alumnos no quieren esforzarse. Como se ha indicado a lo largo de este apartado, lo que más motiva es esforzarse y que ello tenga como resultado conseguir las metas. Por tanto, debemos promover las condiciones didácticas adecuadas para que los alumnos alcancen los objetivos que les proponemos.

La expectativa

La expectativa está muy relacionada con la consecución de la meta; en realidad, refleja la creencia del individuo sobre su capacidad para alcanzar la meta (Bandura,

1986). Las expectativas varían en función del tipo de meta que se proponen las personas (figura 1). Cuando éstas resultan fáciles, la expectativa de éxito es alta y cuando son difíciles, la expectativa de éxito es baja. Como no somos expertos en todos los dominios de conocimiento, nuestras expectativas suelen variar, también, de un ámbito a otro.

Las expectativas se configuran sobre la base del historial de éxitos y de fracasos del individuo. Por ejemplo, los alumnos brillantes, con éxito habitual en las distintas tareas académicas, tendrán una alta expectativa de éxito en el conjunto de las actividades académicas. Pero, también, la expectativa de éxito o fracaso puede ser específica de dominio.

En los contextos educativos, a menudo, nos encontramos con alumnos que tienen una baja expectativa de éxito, debido a su historial de fracaso académico, bien sea éste general o en alguna materia específica. Esta baja expectativa incide muy negativamente en su motivación por aprender los contenidos curriculares. Afirmaciones del tipo “seguro que suspendo porque yo no sirvo para matemáticas”, reflejan una baja expectativa y no ayudan a que el estudiante se interese por la adquisición del conocimiento en ese dominio.

Los profesores debemos procurar que los malos estudiantes aumenten sus expectativas de éxito académico. Podría pensarse que una forma adecuada de hacerlo es dando confianza al alumno a través de afirmaciones como “si trabajas, seguro que eres capaz de resolver estos problemas” o “no es muy difícil y tú puedes”. Aunque estos ánimos nunca vienen mal, sin embargo, la manera más efectiva de incidir en las expectativas consiste, como se ha comentado al analizar las metas, en ajustar el nivel de dificultad de la tarea al nivel de habilidad del alumno, de forma que el reto sea óptimo y el estudiante consiga su objetivo. Si se logra la meta, empieza a conformarse una historia de éxito que incide muy favorablemente en la expectativa, en la autoestima y en la motivación (Shunk y Pajares, 2005).

El plan de acción

Otro elemento del proceso motivacional es el plan de acción, que refleja la descripción de las acciones que deben seguirse para alcanzar la meta (Reeve, 1992). Podría decirse que el plan de acción son como “las instrucciones” para llegar a la meta. En todo caso, es muy importante aclarar que se trata de una descripción de las acciones (conocimiento declarativo) y no de la acción misma (conocimiento procedimental).

Los profesores debemos saber que el conocimiento del plan juega un papel importante en la motivación. El desconocimiento del plan adecuado puede producir, o bien que el alumno no actúe y, por tanto, no desarrolle una conducta motivada; o puede suceder que aplique un plan inadecuado que le aleje de la meta. Por ejemplo, en ocasiones, los alumnos no estudian, no porque carezcan de metas vinculadas con el aprendizaje, sino porque desconocen qué es lo que tienen que hacer para aprender y aprobar. Otras veces, se pasan horas estudiando, sin aprender mucho y consiguiendo una mala calificación posterior, porque aplican planes ineficientes para aprender y aprobar (tienen estrategias de estudio inadecuadas). Si los profesores queremos favorecer la motivación por aprender de nuestros alumnos, debemos proporcionarles información sobre el plan de acción adecuado, es decir, qué es lo que tienen que hacer para aprender.

En la educación, a menudo se indica que los docentes no sólo deben enseñar su materia, sino también cómo aprenderla. Enseñar estrategias de aprendizaje tiene mucho que ver con enseñar planes de acción para aprender.

El motivo

El elemento central de la motivación es el motivo. Constituye el corazón del proceso motivacional en un doble sentido. Por un lado es el motor de la acción, es decir, es lo que da energía a la acción motivada y la dirige hacia la meta (McClelland, 1980, 1985). Por otro, el motivo vincula la motivación con la emoción. El deseo de la consecución de la meta y la anticipación de que ésta pueda ser alcanzada imprime cierta carga emocional de satisfacción o placer.

No se describirá aquí la extensa tipología de motivos, tan sólo indicar que éstos: a) pueden desencadenarse por factores internos o externos (Aguados, 2005); b) pueden reflejar tendencia de aproximación hacia algo que resulta agradable o tendencia de evitación de algo desagradable –motivos de aproximación y de evitación- (Elliot, 2008); c) pueden ser más o menos conscientes -motivos explícitos e implícitos- (Brunstein, 2008); d) pueden tener un carácter precognitivo –que no son cognitivamente representados, como los afectos- o cognitivo –que se desencadenan por la representación mental de la meta- (Kuhl, 2008). En este último punto debe decirse que el aspecto de más interés de cara a la motivación por el aprendizaje en situaciones académicas lo constituye la vertiente cognitiva del motivo, esto es, el motivo asociado

con el deseo o la necesidad de conseguir la meta que se representa el individuo (véase figura 1).

Con frecuencia, el motivo por aprender los contenidos que se enseñan en los contextos académicos es mínimo o inexistente. Una de las razones tiene que ver con la escasa o nula necesidad que encuentran los alumnos de aprender los contenidos curriculares. Así pues, los profesores deberíamos generar en los alumnos cierta necesidad previa por aprender los contenidos, antes de comenzar a enseñarlos. En los modelos instruccionales a la generación de esta necesidad inicial por los contenidos se le denomina “componente motivacional” (Aparicio, 1992).

El motivo es lo que promueve la acción y ésta, a su vez, constituye el modo principal en que se expresa la motivación.

La acción

Como se indicó más arriba, el plan refleja un conocimiento declarativo, esto es, el conocimiento de la descripción de los pasos a seguir para alcanzar la meta. Sin embargo, la acción refleja el conocimiento procedimental para llegar a la meta; es la aplicación del plan.

Hay una gran cantidad de aportaciones en la psicología que ha hecho posible la distinción entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. Las distinciones entre estos tipos de conocimiento se reflejan en la activación de diferentes estructuras cerebrales, en los distintos formatos representacionales, en los diferentes procesos de adquisición y recuerdo. Todo ello, ha permitido establecer algunas precisiones con respecto al aprendizaje de las personas como, por ejemplo, que el conocimiento declarativo sobre un procedimiento –saber las instrucciones sobre cómo se hace algo- no garantiza el conocimiento procedimental sobre ese procedimiento –saber hacerlo realmente (Aparicio, 1995, Rodríguez Moneo y Aparicio, 2004).

Aunque los alumnos conozcan el plan de acción –conocimiento declarativo-, es importante que los docentes sepamos que dicho conocimiento no garantiza su adecuada aplicación. Para asegurar la consecución de la meta los alumnos deben saber aplicar las acciones descritas en el plan. En este sentido, los profesores debemos enseñar el adecuado plan de acción y, además, enseñar a aplicarlo. Por ejemplo, no basta con saber describir las estrategias de aprendizaje que deben llevarse a cabo para comprender una materia (el plan de acción), sino que también es necesario saber aplicar dichas estrategias (la acción).

El resultado y la atribución.

La acción puede tener como resultado el éxito, esto es, la consecución de la meta, o no. Como se comentó más arriba, el éxito favorece la motivación y el fracaso reiterado desmotiva. Sin embargo, existen algunas diferencias individuales en la reacción ante un mismo resultado. Por ejemplo, no alcanzar el éxito a la primera para algunos es objeto de abandono y otras personas vuelven a intentarlo de nuevo. La cuestión es determinar cómo puede influir el resultado y la explicación del mismo en la motivación.

Weiner (1986) examinó este extremo en su teoría, indicando que el comportamiento de las personas ante un resultado alcanzado tiene dos componentes. En primer lugar, evaluamos la valencia del resultado (si es positivo o negativo) y esta evaluación dispara ciertas emociones de orgullo o satisfacción (evaluación positiva) o de frustración o tristeza (evaluación negativa). En segundo lugar, intentamos proporcionar una explicación causal que permita entender mejor el resultado. Ante la pregunta “¿por qué he alcanzado este resultado?”, las personas buscamos explicaciones. Hacemos atribuciones, es decir, realizamos inferencias sobre las posibles causas que explican el resultado. La atribución del resultado puede ubicarse a lo largo de las siguientes dimensiones:

a) Estabilidad (estable –inestable) hace alusión a la generalización en el tiempo. Por ejemplo, ante un suspenso, una explicación del tipo “*siempre* suspendo porque...” es estable, frente a “*en este examen* he suspendido porque...”, de carácter inestable.

b) Generalidad (general-específico). Se refiere a la generalización a distintas situaciones. Por ejemplo, un sobresaliente puede explicarse con una atribución general “Lo he conseguido porque soy muy bueno *en todas las materias*”, o específica “Lo he conseguido porque soy muy bueno *en lengua*”

c) El lugar de causalidad (interno – externo) describe si el resultado se atribuye a causas internas que dependen del propio sujeto (“he trabajado”) o es explicable a partir de factores ajenos al individuo (“tuve suerte”).

d) Controlabilidad (controlable-incontrolable) tienen que ver con el nivel de control que atribuye el sujeto. Por ejemplo, “la nota que tuve fue fruto de mi esfuerzo” es una atribución controlable.

La atribución influye en la motivación. Por ejemplo, las atribuciones, estables, generales e internas contribuyen a afianzar la expectativa del resultado. Naturalmente, si

el resultado es positivo, el afianzamiento de la expectativa produce efectos beneficiosos sobre la motivación. Sin embargo, si el resultado es negativo, este mismo tipo de atribuciones siguen fortaleciendo la expectativa y, por lo tanto tienen un efecto negativo sobre la motivación.

Por otro lado, las atribuciones, además de afectar a la motivación, afectan también a la autoestima. Por esta razón, los alumnos comenten algunos sesgos, como el “sesgo de atribución egoísta”, que se caracteriza por hacer una atribución interna del éxito (“He aprobado”) y una atribución externa del fracaso (“Me ha suspendido”). Este sesgo atribucional tiene como propósito defender la autoestima.

Los trabajos sobre la atribución causal han puesto de manifiesto el efecto, no sólo del resultado obtenido, sino también de la explicación del mismo en la motivación. Los profesores deberíamos procurar que nuestros alumnos hicieran atribuciones lo más favorables posible para su motivación y autoestima.

Como hemos visto hasta ahora, la motivación de los individuos varía en función de las características y valores que tengan los distintos elementos del proceso motivacional. En el modelo Rubicon (Heckhausen y Gollwitzer, 1987) se han agrupado los elementos del proceso motivacional en varias fases: la fase predecisional (de deliberación), la fase postdecisional (de preparación o planificación), la fase de acción (la acción) y la fase final, posterior a la acción (de evaluación). El control y/o la conciencia de estos elementos del proceso motivacional influirá en la autorregulación que el individuo haga del mismo.

Autorregulación

En las dos grandes tendencias sobre la autorregulación que se han desarrollado en la psicología (Huertas, 2008), el control puede ser menos consciente (Kuhl, 2008) o más consciente (Zimmerman y Kitsantas, 2005)¹. En todo caso, la autorregulación puede entenderse como el proceso por el cual las personas, en general, y los estudiantes, en particular, activan y mantienen cogniciones, afectos y comportamientos orientados hacia la meta (Pintrich y Shunk, 2002).

La autorregulación de los procesos motivacionales puede considerarse como algo aprendido. Lo que habría que adquirir es un conocimiento metacognitivo que se origina como consecuencia de la reflexión sobre los propios procesos motivacionales y que llega

¹ La menos consciente ha sido denominada también “precognitiva” o “subcognitiva” y la más consciente “cognitiva”

a ejecutarse de una manera no consciente. La tarea de los profesores es, por tanto, la de procurar que sus alumnos reflexionen, en mayor o menor medida, sobre su ausencia o presencia de motivación. En este sentido, el objetivo es acercar a los profesores al proceso motivacional de los alumnos con el fin de que puedan incidir positivamente en el mismo, de forma que se regule adecuadamente hacia la meta.

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La regulación de los procesos motivacionales puede basarse en factores internos o externos. Esta duplicidad de factores ha dado lugar a que se introduzca la dimensión intrínseco-extrínseco como determinante de la motivación.

Naturaleza de la motivación intrínseca y extrínseca

Decimos que un alumno tiene motivación intrínseca por realizar una actividad cuando su acción está regulada por la propia actividad. El esfuerzo que se invierte en la actividad se ve recompensado por la actividad misma. El estudiante se esfuerza y ello tiene como resultado la superación de los obstáculos y la aproximación a la meta, lo que constituye una recompensa que se proporciona desde el interior de la actividad. En este sentido, se dice que la acción es autorregulada. Al producirse este tipo de motivación, la atención del individuo se centra en la tarea, se genera una compenetración máxima con la actividad y, lo más importante, se disfruta con la tarea

Un ejemplo de motivación intrínseca podría reconocerse en un alumno que disfruta con el estudio de la biología: se plantea metas en biología -resolver problemas, aprender conceptos, etc.- que se ajustan a su nivel de habilidad. Trabaja para alcanzar sus metas y el logro de las mismas le proporciona satisfacción. Todo ello, contribuye a que se concentre en la biología, le dedique tiempo de estudio y se divierta con esta materia. Además, se “engancha” con la actividad y sigue indagando y buscando nuevos retos en este ámbito.

Por otra parte, la motivación extrínseca por realizar una actividad se produce cuando dicha actividad está regulada por factores externos. Pensemos, por ejemplo, en un alumno que estudia biología y lo hace, no porque le interese la materia, sino porque si aprueba, su padre le comprará un equipo de música. Esta situación refleja una motivación extrínseca porque la actividad de estudio se realiza para conseguir algo externo a la actividad misma (el regalo). La atención no se localiza tanto en la tarea – resolver problemas y aprender biología-, como en la recompensa externa (el equipo de

música). En último término, la meta es el regalo y la actividad está guiada por esta recompensa externa.

Este tipo de motivación extrínseca a menudo se confunde, erróneamente, con ausencia de motivación. Sin embargo, conviene diferenciar ambos conceptos. Un alumno con motivación extrínseca por el estudio de la biología, sí que llega a estudiar, aunque su acción se oriente a conseguir el regalo. Sin embargo, un alumno totalmente desmotivado por el estudio de la biología no la estudiará, ni siquiera para conseguir la recompensa.

Es importante hacer una precisión para los docentes. Aunque, en principio, es mejor la motivación intrínseca que la motivación extrínseca, sin embargo, cuando no existe ninguna motivación inicial -ni intrínseca, ni extrínseca- por una actividad y, por tanto, los individuos no realizan la actividad en cuestión, se intenta que comiencen a llevarla a cabo a partir de recompensas externas. Es decir, desde la desmotivación, se intenta comenzar a motivar a partir de recompensas externas. Por ejemplo, si queremos que un niño comience a nadar, podremos persuadirle para que realice esta actividad que detesta y por la que está totalmente desmotivado, a partir de recompensas externas, es decir, con motivación extrínseca. De este modo, hará algo que no le gusta (nadar) para conseguir algo que le interesa (la recompensa).

Las necesidades innatas y la motivación intrínseca

Un elemento importante para definir la motivación intrínseca tiene que ver con el concepto de “motivación de competencia”, entendido como una necesidad innata de interactuar de una forma efectiva con el entorno (White, 1959). Esta necesidad de ser competente es neurogenética y debe ser satisfecha para el desarrollo saludable del individuo (Deci y Moller, 2005). La motivación de competencia formulada por White establece las bases de lo que Deci y Ryan (1980, 1985, 1991) definirán como motivación intrínseca.

La motivación intrínseca se basa en varias necesidades psicológicas:

- a) la necesidad de curiosidad -de explorar-
- b) la necesidad de causación personal –relacionada con el deseo de producir o causar un efecto en el entorno-
- c) y la necesidad de efectividad –vinculada con el afán de ser eficaz en la acción llevada a cabo-

Como puede apreciarse en la figura 2, existen algunas tareas que satisfacen estas necesidades. Se trata de actividades que suscitan la curiosidad y favorecen la exploración ofreciendo, entre otras cosas, un nivel moderado de novedad (no son tareas totalmente conocidas, ni totalmente desconocidas). Además, estimulan la actuación y la implicación personal en la acción facilitando, por ejemplo, la posibilidad de elegir, en lugar de la imposición (posibilidad de ser agente). Finalmente, hacen posible la consecución de la meta, dado que presentan “un reto óptimo”, esto es, un nivel de dificultad adecuado para el individuo. Este tipo de actividades generan dos percepciones muy placenteras. Por un lado, el alumno se siente implicado y responsable de su acción –percepción de autodeterminación- y, por otro, se siente eficaz y competente –percepción de autoeficacia.

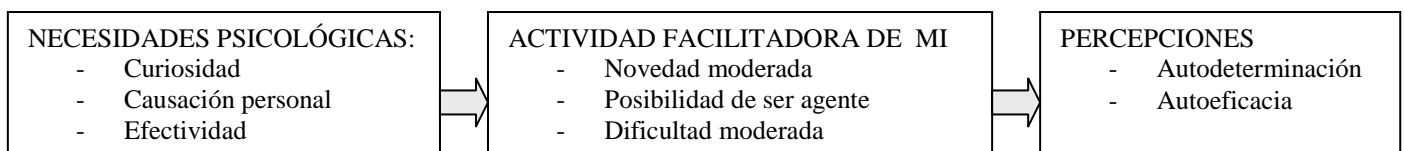


Figura 2. Elementos presentes en la Motivación Intrínseca (basado en Reeve, 1992)

Es importante insistir que las necesidades psicológicas de la motivación intrínseca (figura 2) se vinculan con tendencias motivacionales innatas o protomotivos (Huertas, 1997 y McClelland, 1985). Así, las personas disponen del protomotivo de curiosidad (la tendencia motivacional innata explorar en el entorno), el protomotivo de impacto (la tendencia motivacional innata a producir un efecto en el medio), el protomotivo de contacto (la tendencia motivacional innata a establecer relación con otros sujetos de la especie) y, como se ha visto, la motivación de competencia o eficacia (la tendencia motivacional innata de tener una ejecución positiva). Estas tendencias motivacionales innatas están en el origen de otras tendencias motivacionales que se irán aprendiendo a lo largo de la vida y, también, en el origen de la motivación por aprender (Rodríguez Moneo y Rodríguez, 2000).

Lo fundamental de este asunto es que debemos ser conscientes que nuestros alumnos nacen motivados por curiosarse, por explorar, por aprender. Sin embargo, una mala propuesta del sistema educativo contribuye a que su motivación inicial por conocer se reduzca o se anule, en los contextos académicos.

Motivación por el aprendizaje y motivación por la ejecución

Dweck y Elliot (1983) describieron dos tendencias motivacionales que se producen en los contextos de aprendizaje, en función del tipo de meta que se proponen los alumnos. Por una parte, los alumnos pueden perseguir metas de aprendizaje, “motivación por el aprendizaje”, que reflejan una motivación intrínseca por aprender. Por otra parte, pueden proponerse metas de ejecución, “motivación por la ejecución”, que reflejan una motivación extrínseca por aprender. La motivación por la ejecución tiene, a su vez, dos tendencias: una de aproximación al éxito, dirigida a obtener buenos resultados (“motivación por el lucimiento”) y otra de evitación del fracaso, caracterizada por evitar malos resultados (“motivación por el miedo al fracaso”).

Perseguir uno u otro tipo de meta da lugar a distintos patrones motivacionales en los estudiantes. De modo general, los alumnos motivados por el aprendizaje (motivación intrínseca por aprender) muestran interés por adquirir conocimiento y prefieren realizar aquellas tareas en las que puedan aprender. Además, al realizar una actividad buscan información precisa sobre su capacidad y la incertidumbre de conseguir el éxito, presente en todo aprendizaje, es contemplada como un desafío. Por último, cuando llevan a cabo la actividad prestan atención al proceso de realización de la tarea y si surgen errores, tienden a considerarlos naturales y útiles para aprender. Estos alumnos tienen una concepción ambientalista de la inteligencia; la conciben como un conjunto de habilidades producto del esfuerzo y del aprendizaje. Por último, consideran al profesor como un recurso o guía de su aprendizaje.

Por otra parte, los alumnos motivados por la ejecución (motivación extrínseca por aprender) no están tan interesados por aprender, como por dar una buena imagen (motivación por el lucimiento) o evitar una mala imagen (motivación por el miedo al fracaso) de sí mismos. Las tareas que más les interesan no son en las que aprendan más, sino las que les permiten conseguir la imagen que desean. Además, cuando llevan a cabo una actividad, buscan información aduladora (motivación por el lucimiento) o evitan información sancionadora (motivación por el miedo al fracaso). Estos alumnos no se centran tanto en el proceso de realización de la actividad, como en el resultado. En este sentido, el error se considera un fracaso que no conduce al resultado; y la incertidumbre es una amenaza que no garantiza el resultado deseado. Estos estudiantes tienen una concepción innatista y estable de la inteligencia. Entienden que ésta no se modifica sustancialmente con el esfuerzo y se manifiesta en las distintas ejecuciones. Los alumnos que cuentan con esta orientación motivacional consideran al profesor

como un juez que les evalúa, que les premia o les sanciona (para una descripción más pormenorizada de las tendencias motivacionales aquí descritas, véase, p.ej., Alonso Tapia, 1992; Huertas y Rodríguez Moneo, 1997)

En los contextos académicos a menudo los alumnos se proponen metas de ejecución (motivación extrínseca por aprender) y, sin embargo, manifiestan una motivación intrínseca por aprender en los contextos cotidianos.

LA MOTIVACIÓN POR CONOCER EN LOS CONTEXTOS COTIDIANOS

Como se ha indicado más arriba, las personas tienen una predisposición natural a curiosear, a realizar acciones y a actuar de forma eficaz en el entorno en el que viven. Nacen motivados y sus tendencias motivacionales se expresan desde los primeros meses de vida. Estas tendencias también se manifiestan, pasado el tiempo, en los contextos de la vida cotidiana. Por un lado, promueven el aprendizaje de la información que se transmite desde los distintos agentes socializadores informales (amigos, familia, cine, televisión...). Por otro, promueven de la construcción de un conocimiento intuitivo sobre el funcionamiento del mundo físico y social. Este conocimiento es lo que se conoce como “concepciones intuitivas”².

Aunque ambos aprendizajes están interrelacionados, pueden analizarse por separado. Por una parte, saber cosas de “Pokémon” o de la vida personal de los actores de una película de moda, es algo que despierta el interés en los chicos y chicas porque desde distintos agentes socializadores (amigos, familia, cine, televisión...) se proporciona información sobre estos temas, se crea la necesidad de conocerlos y se estimula a saber más sobre ellos (curiosidad). Además, se potencia el uso de este conocimiento vinculándolo a juegos, conversaciones, etc. A través de este mecanismo se hace ver a los chicos que las actividades que llevan a cabo no son impuestas, sino producto de su elección (caución personal). Finalmente, el aprendizaje progresivo que va produciéndose se ajusta a su nivel de habilidad, de modo que les resulta comprensible y fácilmente realizable con éxito (efectividad). Así pues, muchas de las cosas “absurdas” que aprenden los jóvenes de nuestra cultura, y el interés que manifiestan por ellas, se explican en términos de la influencia de los agentes socializadores. Podría decirse que se genera un contexto social que da sentido a la

²Las explicaciones intuitivas han recibido una gran cantidad de denominaciones: “creencias ingenuas”, “teorías implícitas”, “concepciones alternativas”, “conocimiento previo” o “preconcepciones”. En todo caso, todas las denominaciones reflejan un mismo fenómeno (véase Rodríguez Moneo, 1999)

acción motivada y favorece la motivación por aprender estas cuestiones. Desde la perspectiva motivacional, como se ha visto, se satisfacen las necesidades psicológicas presentes en la motivación intrínseca y se generan las percepciones de autodeterminación y autoeficacia (véase figura 2).

Por otra parte, las tendencias motivacionales iniciales contribuyen a que las personas, desde muy temprana edad, construyan explicaciones sobre el mundo físico y social que les permiten desenvolverse en el entorno de un modo aparentemente efectivo (Rodríguez Moneo y Rodríguez, 2000). Por ejemplo, si un niño, o un novato, no dispone del concepto de densidad para explicar la flotación, resulta muy adaptativo que construya una explicación basada en el peso para poder predecir, actuar y desenvolverse en todas aquellas situaciones relacionadas con la flotación de los cuerpos.

En la construcción de este conocimiento intuitivo interviene, también, la motivación intrínseca. Los chicos construyen explicaciones intuitivas a través de la exploración del entorno y movidos por su curiosidad. Pero, en el fondo, está latente la necesidad de usar el conocimiento y predecir qué objetos flotarán y cuáles no. Por ejemplo, la explicación de la flotación, basada en el peso de los cuerpos, se ha construido a través de la manipulación de juguetes y objetos en el agua, y por la necesidad de predecir su flotación (Carretero y Rodríguez, 2008). Así, la construcción del conocimiento intuitivo se produce en un contexto de solución de problemas y se genera por el propio individuo, en función de sus intereses y necesidades. En consecuencia, produce explicaciones muy útiles para actuar en el entorno (causación personal), de forma aparentemente adecuada (efectividad). Así pues, se satisfacen las necesidades psicológicas propias de la motivación intrínseca y, la aplicación de este conocimiento intuitivo, genera, además, percepciones de autodeterminación y autoeficacia que resultan satisfactorias para los individuos (véase figura 2).

Las teorías intuitivas, aunque son realmente adaptativas, sin embargo, son incorrectas desde la perspectiva científica, entre otras cosas, porque están formuladas por novatos que se centran en lo que es perceptivamente sobresaliente (por ejemplo, un novato podrá pensar que es el sol el que se mueve, y no la tierra). Cuando los alumnos pueden convertirse en más expertos y aprender la explicación científica, o técnicamente correcta, que se proporciona desde las distintas disciplinas, se produce un efecto negativo en la motivación por conocer.

En los contextos académicos los alumnos aprenden una gran cantidad de explicaciones, sin embargo, el proceso de adquisición no se parece mucho al que se

produce en los contextos cotidianos. Por ejemplo, en la enseñanza formal es habitual que los alumnos aprendan una gran cantidad de contenidos que no han solicitado, que no se ajustan a sus intereses y por los que no se les ha generado ningún tipo de necesidad previa (ausencia de curiosidad). En realidad, no se enseña en el marco de la solución de problemas que podría dar sentido al aprendizaje. Por el contrario, los contenidos objeto de aprendizaje se contemplan por el alumno como una imposición, de modo que adopta un papel pasivo. Si a ello se le suma el hecho de que mayoritariamente se proporciona un conocimiento declarativo que no está orientado a su uso, se entenderá que la necesidad de causación personal y efectividad no se vean satisfechas y, por tanto, disminuya la motivación por aprender.

Como se puede apreciar en la tabla 2, la motivación por aprender disminuye en los contextos académicos por la ausencia de un conocimiento aplicable, útil para resolver problemas y desenvolverse de forma efectiva en el entorno.

CONTEXTO	TIPO DE CONCEPCIÓN	ADECUACIÓN DEL CONOCIMIENTO	SENTIDO DEL CONOCIMIENTO	MOTIVACIÓN POR APRENDER
Cotidiano	Concepciones intuitivas	Incorrecto técnica o científicamente	Útil y aplicable	Mayor
Académico	Concepciones científicas o técnicamente correctas	Correcto técnica o científicamente	Poco o nada aplicable	Menor

Tabla 2. Algunas características de “la paradoja del conocimiento situado” (basado en Rodríguez Moneo y Aparicio, 2004)

La paradoja se produce, porque el conocimiento intuitivo es más útil, aunque sea incorrecto, sin embargo, el conocimiento académico es correcto, pero, a menudo, carece de utilidad.

**PROPUESTAS INTRUCCIONALES PARA FAVORECER LA
MOTIVACIÓN POR APRENDER EN LOS CONTEXTOS**



ACADÉMICOS

Además de las sugerencias que se han ido proponiendo a lo largo del capítulo, pueden hacerse algunas recomendaciones más concretas que ayuden a los profesores a favorecer la motivación por aprender de sus alumnos. Entre estas recomendaciones, hay tres que son fundamentales.

En primer lugar, resulta imprescindible generar cierto interés o necesidad por los contenidos que se van a aprender. Como se ha comentado, este elemento forma parte de los que se llama “el componente motivacional”, que se recomienda que los profesores incorporen a sus programaciones docentes (Aparicio, 1992). Este componente estratégico puede plasmarse a través de paradojas, anécdotas, noticias de actualidad, etc. que están relacionadas con el contenido objeto de aprendizaje.

En segundo lugar, es fundamental asegurarse que los alumnos comprenden los contenidos que están tratándose. Aunque parezca una obviedad, las explicaciones que se proporcionan en las clases no son entendidas por muchos alumnos. Este hecho contribuye a que el alumno no se sienta capaz de aprender o puede favorecer un aprendizaje repetitivo sin sentido. Para que los alumnos entiendan los contenidos, es imprescindible conocer su conocimiento previo y ajustar los contenidos a su nivel de conocimiento inicial. El profesor siempre ha de tener en cuenta los prerrequisitos de aprendizaje y constatar si sus alumnos los poseen, o no. En caso de que no los hayan adquiridos, el profesor debe enseñárselos antes de continuar con el proceso de aprendizaje (Aparicio, 1992).

Por último, es especialmente relevante que los contenidos que se enseñan, sean aplicados, no sólo para hacer exámenes o realizar actividades escolares. Los contenidos que se enseñan en el contexto académico deben servir para entender el mundo y actuar en él de forma más adecuada.

Incidir en estas tres cuestiones: necesidad del contenido, contenido inteligible y aplicable, favorece el proceso de aprendizaje y potencia la motivación por aprender.

Existen también propuestas instruccionales más específicas para potenciar la motivación por aprender. Por ejemplo, Ames (1992) desarrolló una propuesta de gran repercusión en los ámbitos educativos. Basándose en el trabajo de Dweck y Elliot (1983), trató de proporcionar a los profesores ciertas indicaciones que podían aplicar en sus clases para favorecer la motivación por aprender de sus alumnos. En la tabla 3 se muestran, de forma resumida, algunas recomendaciones para aplicar, en relación con las

seis dimensiones que se contemplan en el modelo TARGET (Epstein, 1989, Ames, 1992).

DIMENSIÓN	RECOMEDACIÓN
TAREA	Conseguir que los alumnos entiendan las razones por las que realizan las tareas
	Proponer múltiples tareas con objetivos similares
	Trabajar con tareas que resulten moderadamente difíciles y novedosas
AUTORIDAD	Orientar a los estudiantes para el desarrollo de la autonomía,
	Dar la posibilidad de elegir
	Ayudar a tomar decisiones
	Hacer que se responsabilicen de su propio aprendizaje
RECONOCIMIENTO	Dar a todos los alumnos la oportunidad de recibir reconocimiento y elogios
	Reconocer el esfuerzo y el progreso
	Elogiar en privado, para evitar comparaciones
GRUPO	Favorecer la interacción y la colaboración entre los alumnos
	Dar la oportunidad de trabajar en grupos
	Potenciar las estructuras de aprendizaje cooperativo
EVALUACIÓN	Basada en el criterio y no en la norma
	Centrada en el proceso y no sólo en el resultado
	Más privada que pública
TIEMPO	Dejar el tiempo suficiente para la realización de las tareas
	Ajustar el tiempo a las características de los estudiantes
	Ayudar a los alumnos a planificar sus actividades en función del tiempo

Tabla 3. El modelo TARGET

En cuanto a las Tareas, se recomienda organizar las actividades de tal modo que los alumnos se interesen y aprendan con ellas. Para este fin, se propone que los alumnos conozcan las razones por las que realizan las tareas y sepan qué van a aprender. De este modo, se orienta la atención hacia el interior de la actividad, lo que constituye un rasgo característico de la motivación intrínseca. Se recomienda una propuesta variada de actividades que de a los estudiantes la posibilidad de elegir. Finalmente, se sugiere hacer una propuesta de tareas que resulten moderadamente novedosas y difíciles, estimulando, de esta forma, la curiosidad y la efectividad.

Desde la dimensión Autoridad, se anima a los profesores a favorecer la autonomía de sus alumnos. Se invita a una participación activa de los estudiantes a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (causación personal y autodeterminación). Sin

embargo, con el propósito de que los alumnos obtengan buenos resultados, producto de sus elecciones y su toma de decisiones, se insiste en que no es suficiente con darles la oportunidad de elegir, sino que también se les debe enseñar a elegir y tomar las decisiones adecuadas.

Desde el modelo se señala lo ventajoso que resulta para el aprendizaje el Reconocimiento hacia las actividades vinculadas con el aprendizaje. Para ello, se resalta la necesidad de que ningún alumno quede exento de recibir reconocimiento. Se sugiere reconocer el progreso y el esfuerzo. Orientar el reconocimiento hacia el progreso y el esfuerzo tiene dos ventajas. Por una parte, todos los estudiantes, incluso los que no obtienen muy buenos resultados, pueden recibir reconocimiento. Por otra, el reconocimiento se centra en el alumno y en la actividad, de forma que el reconocimiento resulta informativo del proceso de realización de la tarea y no distrae la atención hacia algún componente externo de la actividad. Por último, se indica lo conveniente del reconocimiento privado frente al público. Éste último puede dar lugar a comparaciones sociales y potenciar la motivación por la ejecución.

Con respecto a la dimensión Grupo, desde el modelo se propone la colaboración entre los alumnos y el trabajo en equipo. Más específicamente, se recomienda crear estructuras de aprendizaje cooperativo en las que cada miembro del grupo consigue su objetivo si y sólo si sus compañeros logran los suyos, ya que se colabora por una meta compartida. Esta estructura favorece la colaboración y las ayudas entre iguales. La colaboración potencia la integración de todos los miembros del grupo, asumiendo las diferencias individuales. Además, la estructura cooperativa resulta adecuada para el aprendizaje, debido a que el nivel de pericia entre iguales es similar y las ayudas que se proporcionan ante determinadas dificultades de aprendizaje suelen ser efectivas.

La Evaluación es especialmente relevante porque afecta directamente a la orientación motivacional de los alumnos. La evaluación ha de organizarse de tal forma que los estudiantes no deben temer a los errores, sino contemplarlos como algo natural y de lo que se puede aprender (motivación intrínseca por aprender). Para ello, se propone una evaluación centrada en el proceso y no sólo en el resultado. Además, se recomienda una evaluación basada en criterios de aprendizaje, en lugar de una evaluación basada en la norma. Es decir, los alumnos obtienen determinados resultados dependiendo de si han logrado los niveles de aprendizaje requeridos –criterio-, y no en función de los resultados obtenidos por el resto de la clase –norma. Finalmente, para evitar

comparaciones sociales que potencian la motivación por la ejecución, se propone una evaluación más privada que pública.

En relación a la dimensión tiempo, se recomienda ajustar los tiempos al diseño y estructura de las diferentes tareas y, también, a los alumnos, teniendo siempre en cuenta las diferencias individuales. Los estudiantes tienen que disponer del tiempo suficiente, de modo que no sea excesivamente perjudicial el efecto de la ansiedad en la realización de la actividad. Por último, los profesores, deben enseñar a sus alumnos a gestionar y organizar su tiempo

Las recomendaciones intruccionales aquí descritas pueden contribuir a favorecer el proceso de aprendizaje y la motivación por aprender de los alumnos.

REFERENCIAS

-
- Achtziger, A. y Collwitzer, M. (2008). Motivation and volition in the course of action. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action*. NY: Cambridge University Press.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza
- Alonso Tapia, J. (1992) *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones UAM.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: LEA
- Aparicio, J.J. (1992). La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1-2, 19-44.
- Aparicio, J.J. (1995). El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38
- Aparicio, J.J. y Rodríguez Moneo, M. (2005). Constructivism, the so-called semantic learning theories, and situated cognition versus the psychological learning theories. *The Spanish Journal of Psychology*, 8 (2), 180-198
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Brunstein, J. (2008). Implicit and explicit motives. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action*. NY: Cambridge University Press
-

- Carretero, M. y Rodríguez Moneo, M. (2008). Ideas previas, cambio conceptual y razonamiento. En M. Carretero y M. Asensio (Eds.), *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza. Segunda edición
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. y Nakamura, J. (2005). Flow. En A.J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. NY: Guilford Publications.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. NY: Academic Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, M.R. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium of motivation. Perspectives on motivation, Vol., 38*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. y Moller, A.C. (2005). The concept of competence. En A.J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. NY: Guilford Publications.
- Dweck, C.S. Y Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen (Ed. General) y E.M. Heatherington (Ed. Vol.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4. Socialization, Personality and Social Development*. NY: Wiley.
- Elliot, A.J. (2005). A Conceptual history of the achievement goal construct. En A.J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. NY: Guilford Publications.
- Elliot, A.J. (2008). Approach and avoidance motivation. En A.J. Elliot (Ed.) *Handbook of approach and avoidance motivation*. NY: Psychology Press.
- Epstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: a developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. III* Nueva York: Academic Press.
- Heckhausen, H. y Gollwitzer, P.M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and emotion, 11*, 101-120
- Heckhausen, J. y Heckhausen, H. (2008). Motivation and action: Introduction and overview. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action*. NY: Cambridge University Press.
- Huertas, J.A. (Ed.)(1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
-

- Huertas, J.A. (2008). Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (Coord.), *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill
- Huertas, J.A. Y Rodríguez Moneo, M. (1997). El control consciente de la motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos. En J.A. Huertas (Ed.), *Motivación*. Buenos Aires: Aique.
- Kuhl, J. (2008). Individual differences in self-regulation. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action*. NY: Cambridge University Press.
- McClelland, D.C. (1980). Motive dispositions: The merits of operant and respondent measures. En L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology*. Vol. 1. CA: sage
- McClelland, D.C. (1985). *Human Motivation*. NY: Scott Foresman and Company. Versión española: *Estudios de la motivación humana*. Madrid: Narcea, 1989.
- Montero, I. y Huertas, J.A. (2003). Técnicas de medida y métodos de investigación de la motivación. En E. Fernández Abascal, P Jiménez y M.D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces
- Pintrich, P.R. y Shunk, D.L. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*, NJ: Merrill-Prentice Hall. (2ª Ed.). Ver. Esp.: *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson, 2006.
- Reeve, J. (1992). *Understanding motivation and emotion*. NY: Holt, Rinehart and Winston. Versión española: *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez Moneo, M. (2007). El proceso de cambio conceptual. Componentes cognitivos y motivacionales J.I. Pozo y F. Flores (Eds), *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia* Madrid: Visor.
- Rodríguez Moneo, M y Aparicio, J.J. (2004). Los estudios sobre el cambio conceptual y la enseñanza de las ciencias. *Educación Química*, 15 (3), 270-280.
- Rodríguez Moneo, M. y Huertas, J.A. (2000) Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 26, 51-71.
- Rodríguez Moneo, M. y Rodríguez, C. (2000). La construcción del conocimiento y la motivación por aprender. *Psicología Educativa*, 6, 129-149.
- Shunk, D.L. y Pajares, F. (2005). Competence, perceptions and academic functioning. En A.J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. NY: Guilford Publications.
-

- Thrash, T.M. y Hurst, A. (2008) Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal tradition. En A.J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation*. NY: Psychology Press.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. NY: Springer-Verlag
- Zimmerman, B.J. y Kitsantas, A. (2005)The hidden dimension of personal competence: self-regulated learning and practice. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. NY: Guilford Publications

