

La motivación hacia el aprendizaje en la adolescencia y su incidencia en las dificultades de aprendizaje

El aprendizaje en la adolescencia es un tema de importante consideración y análisis desde nuestra intervención psicopedagógica y en especial, las dificultades de aprendizaje empiezan a ser un área de abordaje cada vez más necesaria desde nuestra tarea profesional.

Tal como plantea Jesús Nicasio García (1995), la adolescencia es especialmente difícil para las personas con dificultades de aprendizaje puesto que la transición a la vida adulta exige habilidades cada vez más complejas, muchas de ellas de tipo académico, que influyen en su adaptación social (Nicasio García, 1995; 103); donde la sensibilidad y efectividad social, van a incidir en su autoconfianza y autoestima (Bergman, 1987 en Nicasio García, 1995; 103)

Desde mi experiencia, abordar la problemática de aprendizaje¹ con adolescentes ha sido una de las cuestiones que más interrogantes y reflexiones me ha generado en mi práctica profesional; donde, más allá de otras cuestiones propias del aprendizaje en la adolescencia, encuentro una constante falta de interés y motivación por aprender.

Jesús Alonso Tapia, sostiene que existe una creciente falta de interés, por parte de algunos alumnos, por aprender los contenidos académicos generando una falta de atención y de esfuerzo sostenido que va aumentando en la adolescencia. A pesar de contar con habilidades cognitivas para poder estudiar y aprender, no quieren hacerlo; y si lo hacen, manifiestan malestar y aburrimiento, no sostienen mucho el esfuerzo y cualquier cosa resulta más interesante que lo planteado en el ámbito escolar. Su preocupación pasa más por memorizar aquello que les permita aprobar que por aprender los conocimientos que le serán de utilidad en un futuro (Alonso Tapia, 1992:11)

Esta falta de motivación puede ser explicada desde variables externas e internas al sujeto. Las primeras, se refieren a una serie de elementos directamente relacionados con la

¹ Siendo el concepto Dificultades de Aprendizaje (DA) bastante complejo, que supone posiciones teóricas muy diferentes (Jiménez González, 1999) propongo para este trabajo utilizar las DA como un término genérico y heterogéneo (Hammill, 1990 en González Cabanach y Valle Arias, 1998) de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas o habilidades sociales (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987; 222 en Nicasio García, 1995;22). Para mayor especificación recomiendo la lectura de los textos de Nicasio García (1995); Santiuste Bermejo y Beltrán Llera (1998) y Jiménez González (1999) citados en la bibliografía.

estructura de la clase (Ames, 1992 en González Cabanach, 1996), como por ejemplo, el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Si pensamos estas cuestiones dentro del marco de la adolescencia, aparece como variable contextual el nivel medio de educación. La escuela media, a lo largo de estos años, se ha ido conformando en un lugar donde muchos jóvenes sienten que es una pérdida de tiempo, generándose una falta de motivación e interés por lo que la escuela media pueda ofrecer a los jóvenes y creo que esta falta de motivación, es una de las incidencias fuertes en las problemáticas de aprendizaje en la adolescencia. (García Ripa, 2005:11-15)

Sin embargo, más allá de que los factores contextuales influyen en la motivación (García Bacete y Domenech Betoret, 1997) y en este sentido, el contexto escuela media es una variable a considerar, no me remitiré a este aspecto². Mi trabajo se focalizará en algunas de las variables personales que explican la motivación hacia el aprendizaje.

En un primer momento, presentaré un breve desarrollo histórico del estudio sobre la motivación hacia el aprendizaje, describiendo los conceptos fundamentales de cada postura. En un segundo momento, se hará una breve presentación de algunas investigaciones que han estudiado esta temática y una mención al trabajo de evaluación realizado en un Colegio de la ciudad de Buenos Aires; a modo de ejemplificar los aspectos mencionados en la primera parte.

En tercer y último lugar, se mencionaran posibles relaciones entre las cuestiones afectivo-motivacionales de los adolescentes y su incidencia en las dificultades de aprendizaje. Reflexionando sobre algunas intervenciones posibles desde la clínica psicopedagógica.

Aproximación teórica a los estudios sobre la motivación hacia el aprendizaje.

El análisis teórico y conceptual sobre la motivación hacia el aprendizaje no ha presentado una única perspectiva posible y la multiplicidad de enfoques lleva a que en la actualidad, no exista un único marco teórico que sea lo suficientemente sólido para unificar los distintos

² Para aquellos que quieran profundizar en estos aspectos, recomiendo la lectura de García Bacete y Doménech Betoret (1997) y de Barca Lozano, Peralbo Uzquiano, Porto Rioboo y Brenlla Blanco (2008), citados en la bibliografía.

enfoques conceptuales sobre esta temática (Pintrich en Gonzalez Cabanach y otros, 1996; 45)

Lo que hoy se entiende como *motivación académica*, definida como *el conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta*, es decir, lo que permite poner en acción una conducta y mantenerla en el tiempo con el objetivo de alcanzar una determinada meta, es el resultado de una serie de planteos teóricos e investigaciones realizadas en torno a la motivación, (Suárez Riveiro – Fernández Suárez, 2004:96) intentando encontrar las causas que expliquen el por qué de la conducta motivada.

El estudio inicial de la motivación académica se relacionó con la descripción y medida de la motivación de logro, siendo el logro lo que los sujetos establecen de comparar la realización de una determinada tarea respecto de un estándar de excelencia. (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2004:99). Dentro de lo que podrían ser los primeros estudios³ o la teoría clásica sobre la motivación, encontramos el trabajo realizado por H. A. Murray, D. McClelland y J. A. Atkinson. (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990:13)

Es recién, a comienzos de los años setenta que empiezan a integrarse algunas cuestiones relacionadas con la motivación, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, las percepciones de competencia, pensamientos sobre metas y, especialmente, la incorporación del autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional (Weiner en Gonzáles Cabanah, 1996; 46)

Siguiendo lo planteado por Pintrich y De Groot (Pintrich y De Groot en González Cabanach, 1996:47) presentaré el desarrollo de los diferentes enfoques teóricos, en función de tres categorías conceptuales sobre la motivación. La primera de ellas, se refiere a las *percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar la tarea* (percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones), y cómo éstas inciden en la motivación académica. La segunda, se remite a *las razones o intenciones para implicarse en una tarea* (metas, interés, valor, motivación intrínseca), y de cómo dichas valoraciones determinan un tipo de conducta motivada en particular. Por último, la tercera categoría conceptual representa *las reacciones afectivas hacia una tarea* (ansiedad, orgullo,

³ En realidad los autores se refieren a estos estudios como los que arbitrariamente se seleccionan como los originales, ya que reconocen algunas aportaciones relevantes como las de Freud, Lewin o Sears, pero que no son abordadas en este planteo.

vergüenza, culpa, ira), y de qué manera las distintas emociones positivas y negativas afectan a la conducta motivacional.

El primer grupo de teorías desarrollan cuestiones que hacen a las percepciones y creencias que un sujeto tiene sobre su capacidad para realizar la tarea y de cómo dichas representaciones inciden en la motivación hacia el aprendizaje. Dentro de este grupo, encuentro dos posturas que han sido desarrolladas por distintos autores. Por un lado, los conceptos de *atribución causal y controlabilidad*, elaborados por un conjunto de autores que se han orientado a explicar la motivación desde estas concepciones; y por otro, los conceptos de *percepción de competencia y autoeficacia*, que otro conjunto de autores han elaborado como explicaciones acerca de la motivación académica. Veamos cada una de ellas.

Dentro del primer grupo mencionado, una de las teorías más destacadas es la teoría atribucional de Weiner (1978, 1985, 1986), que intenta explicar los factores que influyen sobre la motivación en el aprendizaje y que determinan el rendimiento académico.

Weiner explica que las personas, frente a diversas situaciones, tienden a buscar el por qué de los hechos. Buscan las causas de los acontecimientos y esto constituye un agente motivador de la conducta humana porque proporciona comprensión y control sobre los acontecimientos que se intentan explicar. (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990:31)

Frente a una situación de éxito o de fracaso, el sujeto puede atribuir diferentes causas: el éxito puede ser causa de la habilidad del sujeto, o del esfuerzo realizado, o el hecho de que la tarea era fácil, o debido a la intervención del docente, etc.; del mismo modo, el fracaso puede ser explicado como causa de la falta de habilidad del sujeto, o que no realizó el suficiente esfuerzo, o explicar que la tarea era muy difícil, o también, por mala suerte o por culpa del docente, etc.

Estas diversas causas se pueden dividir en dos grupos: aquellas que son propias del sujeto (habilidad, esfuerzo, rasgos de personalidad) y aquellas que son ajenas al sujeto (dificultad de la tarea, la suerte, la influencia de los demás)⁴. Dentro de esta diversidad causal, algunas causas se perciben como más estables o consistentes y otras, como más inestables o

⁴ Es lo que Heider (1958), citado por Pardo Merino y Alonso Tapia, define como lugar de causalidad, es decir, si el sujeto localiza la causa como interna a la persona o si la localiza externamente a la persona.

cambiantes. Es decir, se agregó una nueva perspectiva al planteo de la *causalidad* que fue definida por sus autores⁵ con el nombre de *estabilidad* o “consistencia temporal”⁶.

Esta idea de estabilidad causal llevó a definir otro concepto, que Weiner denominó *controlabilidad*. Existen algunas causas que son percibidas por la persona como sujetas al propio control; en cambio, otras son percibidas como ajenas a su control. Por ejemplo, el estado de ánimo, el cansancio o la inteligencia son causas generalmente no controlables por el sujeto pero el esfuerzo o la pereza son causas que el sujeto generalmente percibe como que puede controlar⁷. (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990:32-33)

Para determinar la relación que existe entre la acción motivada por el logro (expectativa y valor) y la percepción de causalidad, se estudiaron la relación existente entre causalidad percibida y expectativa de meta. Que una persona cambie o no su expectativa de éxito, dependerá de la dimensión de estabilidad causal, es decir, si cree que la causa de su resultado (por ejemplo, la habilidad) permanecerá estable, tenderá a anticipar ese mismo resultados en situaciones futuras. En cambio, si la persona percibe que el logro de su éxito se debió a la buena suerte, causa percibida como más inestable, no podrá anticipar ese mismo resultado en situaciones futuras. Por lo tanto, si las causas que han generado el éxito o fracaso o una serie de éxitos o fracasos, son percibidas como más estables, entonces se fortalecerá la expectativa de éxitos o fracasos futuros.

Como vemos en toda esta descripción se contemplan cuestiones que hacen a las explicaciones que la persona da a sus éxitos o fracasos, distinguiéndose tres dimensiones: el *lugar* de la causa, la *estabilidad* de la causa y la *controlabilidad* de la causa. Estas tres dimensiones, según como se relacionen entre sí, determinarán las expectativas del sujeto frente a los futuros aprendizajes y sus reacciones afectivas, influyendo en la conducta motivada.

Por otro lado, el segundo grupo de teorías, hacen referencia al *autoconcepto* como aquel que explica la conducta motivacional del sujeto. Es decir, los propios sentimientos de competencia y valía personal que una persona tiene sobre sí misma es lo que determina su

⁵ Pardo Merino y Alonso Tapia citan en su libro a Heider (1958), Weiner, Freze, Kuala, Reed, Rest y Rosenbaum (1971), Weiner (1979)

⁶ Por ejemplo, la inteligencia o la dificultad de la tarea pueden ser percibidas como causas más estables a lo largo del tiempo; en cambio, el esfuerzo o la suerte como más cambiantes e inestables.

⁷ Varios investigadores han tratado de demostrar la existencia de esta diversidad de causas: Meyer y Koelbl (1982), Michela, Peplau y Weeks (1982), Stern (1983) y todos han coincidido en la existencia de estas tres dimensiones causales. (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990:33)

motivación académica. (Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979 en González Cabanach y otros, 1996:48)

El autoconcepto permite regular la propia conducta, de tal manera que el comportamiento que un estudiante tenga está determinado por su autoconcepto. Bandura (1977) explica que la persona, a partir de las creencias y valoraciones sobre su capacidad, anticipa el resultado de su conducta; es decir, genera expectativas de éxito o fracaso, los cuales repercuten en su motivación y rendimiento. (Bandura 1977 en García Bacete y Doménech Betoret, 1997)

Tal como explican González y Tourón, estas creencias determinarán la elección e iniciación de una actividad; la constancia, persistencia y esfuerzo; y la implicación cognitiva en las tareas de aprendizaje. (Gil Madrona y otros, 2007:195).

El autoconcepto, la autoeficacia y la autoconfianza son mecanismos que median entre la motivación y la conducta (Weinberg y Gould, 1996 en Gil Madrona y otros, 2007:195), es decir que la motivación y rendimiento de un estudiante, no dependerá tanto de su capacidad real sino de la capacidad que él cree tener o percibir, lo que influirá en cuán eficaz sea en sus tareas y qué grado de confianza tendrá sobre sus conductas.

En segundo lugar, otro de los constructos teóricos que sirven para explicar la conducta motivacional tiene que ver con las *razones o intenciones del sujeto para implicarse en una tarea*.

Nuevas aproximaciones teóricas entienden la conducta motivacional como una actividad orientada a una meta y en este sentido, destacan el papel que desempeñan las metas hacia las que se dirige la conducta de logro. Las *metas* que elige un estudiante determinan los modos de afrontar las tareas académicas.

Dweck y otros⁸, destacan la existencia de dos tipos de metas⁹ relacionadas con la propia competencia: las primeras, denominadas *metas de aprendizaje*, sería cuando los individuos buscan adquirir nuevas habilidades o perfeccionar su ejecución en determinada tarea. Lo que buscan es desarrollar su habilidad a través del aprendizaje, es decir, llegar a sentirse más competentes. Las segundas, denominadas *metas de ejecución*, serían cuando los

⁸ Dweck (1985), Dweck y Elliott (1983); Dweck y Leggett (1988); Elliott y Dweck (1988) (PARDO MERINO – ALONSO TAPIA, 1990: 41)

⁹ Otros autores describen cuatro tipos de metas: las relacionadas con la tarea, las relacionadas con la autovaloración, las relacionadas con la valoración social y las relacionadas con la consecución de recompensas externas. (Alonso y Montero, 1992 en González Cabanach, 1996)

individuos buscan obtener juicios positivos respecto de su competencia o cuando buscan evitar juicios negativos sobre su competencia. Lo que buscan es demostrar que son competentes o evitar demostrar que son incompetentes; en este último caso, los sujetos están más preocupados por parecer competentes que por incrementar su competencia. (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990:41). El primer tipo de metas se denominan *intrínsecas* al propio proceso de aprendizaje en cambio el segundo tipo de metas son más *extrínsecas* a dicho proceso.

Lo que importa rescatar es que las diferentes metas que pretendan conseguir se relacionarán con los diferentes modos de afrontar las tareas académicas y con los distintos patrones motivacionales (González Cabanah y otros, 1996)

Unas y otras representan diferentes concepciones del éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas, e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma (Butler, 1987; Corno y Rohrkemper, 1985 en González Cabanah y otros, 1996)

Es decir que mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros, lo que busquen, es la obtención de buenas notas, recompensas, juicios positivos acerca de su capacidad, aprobación de los padres y profesores y evitarán todo tipo de valoración negativa (motivación extrínseca).

Los primeros estarán interesados en adquirir nuevas habilidades y en mejorar sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan errores, ya que los mismos son vivenciados como parte intrínseca del aprendizaje. Los segundos estarán interesados en obtener valoraciones positivas sobre sus competencias y buscarán realizar tareas fáciles que no los enfrente con la posibilidad de error, el cual es interpretado como una falta de habilidad o competencia. (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993 en González Cabanah y otros, 1996)

Estos comportamientos se conforman como dos patrones motivacionales distintos. En el primer caso, nos encontraremos con un patrón motivacional de dominio (mastery) donde la persona acepta los retos y desafíos para aumentar sus conocimientos y habilidades y en cambio, los segundos, se conducen por un patrón denominado de indefensión (helpless)

donde se intenta evitar los retos y desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea. (García Bacete y Doménech Betoret, 1997)

Respecto del tercer constructor motivacional, las reacciones afectivas hacia una tarea, son pocos los estudios que han investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje.

Pekrun (1992) explica los efectos motivacionales de las emociones y su repercusión en el aprendizaje y rendimiento, distinguiendo emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares. De esta forma, explica que las emociones positivas relacionadas con la tarea conducen a un incremento del rendimiento; en cambio, las emociones negativas hacia la tarea pueden producir tanto efectos positivos como negativos. Por ejemplo, la insatisfacción y ansiedad pueden provocar efectos ambivalentes. (Pekrun, 1992 en García Bacete y Doménech Betoret, 1997)

A pesar de desarrollar los constructos teóricos por separado, todos estos planteos para nada pueden ser entendidos como carriles separados que intentan explicar la motivación hacia el aprendizaje sino, más bien, como maneras integradas que muestran la enorme complejidad que guarda la conducta motivacional.

Algunas investigaciones acerca de las características de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y su relación con la motivación hacia el aprendizaje

Como dijimos anteriormente, la conducta de rendimiento estaría determinada por las explicaciones o atribuciones que los individuos realizan ante los resultados obtenidos. Las causas a las que las personas pueden atribuir estos resultados estarán caracterizadas por el “locus de control”, estabilidad y controlabilidad. (Gonzalez Cabanah y Valle Arias, 1998; 264-266)

Varias investigaciones demuestran que los alumnos con DA tienden a atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables y sus fracasos a baja capacidad, factor interno, estable e incontrolable. Debido a los repetidos fracasos académicos, pierden la confianza en sus capacidades, llegando a considerar que cualquier intento por salir de esta situación es inútil.

Todo esto conlleva a un descenso en el esfuerzo y a una desimplicación en los aprendizajes escolares, lo que favorece a nuevos fracasos, generándose un círculo vicioso (Litch, 1983; Litch y Kistner, 1986 en González Cabanach y Valle Arias, 1998: 266). Es lo que se denomina como *desamparo aprendido* (Champan, 1988 en González-Pienda y otros, 2000:549) que se caracteriza por la creencia de que los fracasos académicos están causados por déficit personales y los éxitos se deben a causas externas de tal manera que no hay posibilidad de controlar sus éxitos y fracasos (Licht y Kistner, 1986 en González-Pienda y otros, 2000:549). Los primeros, porque como ya dije, se deben a causas externas e incontrolables y los segundos, porque aunque se debe a una causa interna, ésta es vivenciada como incontrolable, debido a que generalmente se remite a la falta de capacidad.

Sin embargo, no todos los sujetos con DA caen en esta situación, algunos tienden a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo (Covington, 1985 en González Cabanach y Valle Arias, 1998: 267) o atribuyen sus éxitos y fracasos a factores externos como la dificultad de las tareas (Jacobsen, Lowery y DuCETTE, 1986 en González Cabanach y Valle Arias, 1998: 267), la suerte (Aponick y Dembo, 1983 en González Cabanach y Valle Arias, 1998: 267) la ayuda del profesor y/o de los iguales (Pintrich, Anderman y Klobucar, 1994 en González Cabanach y Valle Arias, 1998: 267)

Igualmente si se hace una comparación entre sujetos con DA y los que no presentan, se observa que los de DA tienden a atribuir más sus causas a factores externos, piensan que los fracasos son debidos a falta de capacidad y al poco esfuerzo. (González Cabanach y Valle Arias, 1998: 267-268)

La investigación realizada por González-Pienda y otros (2000) donde compara los estilos atributivos entre un grupo con dificultades de aprendizaje (DA) y otro que no presenta dichas dificultades (NDA), demuestra que respecto de los éxitos, los alumnos NDA atribuyen más la causa a su habilidad y al esfuerzo (en ese orden) que los alumnos DA. Y por consiguiente, este grupo atribuye más sus éxitos a causas externas que lo que lo hacen los NDA. Respecto de sus fracasos, los alumnos NDA atribuyen menos sus fracasos a la falta de habilidad y falta de esfuerzo, que de los alumnos DA. Mientras que éstos últimos atribuyen más sus fracasos a causas externas. (González-Pienda y otros, 2000:550-552)

En un trabajo exploratorio con un grupo de alumnos de un Colegio del Gran Buenos Aires¹⁰, se pudo observar que respecto a las causas internas, se atribuye más a la falta de esfuerzo como causante del fracaso que a la falta de habilidad. Respecto de las causas externas, se observa una incidencia casi semejante de la intervención del docente o de la mala suerte como explicativas del fracaso académico; aunque hay un predominio de la intervención del profesor. (García Ripa, 2006)

Respecto de las explicaciones de éxito, la atribución a causas internas, se observa una semejanza entre la incidencia que tiene el esfuerzo y la propia habilidad, como explicativas del éxito académico; aunque hay un predominio del primero. Respecto de la atribución a causas externas, la mayoría de los alumnos, manifiesta, como causas principales de la mayoría de sus éxitos, la buena suerte, la intervención del docente, la facilidad de la tarea, etc.; es decir, causas externas y no controlables por el sujeto. (García Ripa, 2006)

Esto de alguna manera iría en sintonía con lo que González-Piend y otros (2000) concluyen en su investigación al decir que tanto los alumnos con DA como los NDA atribuyen sus éxitos significativamente más al esfuerzo realizado que a su propia habilidad, ocurriendo lo mismo respecto de los resultados negativos (González-Piend y otros, 2000:550-552)

En relación al segundo factor, el autoconcepto. La imagen que uno tiene de sí mismo y las expectativas que de ella se derivan, constituyen poderosos agentes reguladores de los procesos motivacionales y de regulación del propio comportamiento. En este sentido, la implicación activa del individuo en el proceso de aprendizaje, aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. (Nuñez, Gonzalez-Pumariiega y Gonzalez-Piend, 1995 en González Cabanach y Valle Arias, 1998:270)

Los alumnos con DA presentan una imagen de sí mismos más negativa que sus compañeros sin DA, se perciben menos capaces y competentes que sus compañeros, les cuesta aprender

¹⁰ Estos resultados corresponden al trabajo: "Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje: construcción de un modelo de informe para representar los resultados" (García Ripa, 2006) realizado para el Curso de Doctorado: "Análisis e intervención sobre la motivación hacia el aprendizaje en la adolescencia", Facultad de Educación, UNED.

las cosas y disfrutaban poco de ellas. Todo esto conduce a una notable desmotivación por aprender, por compartir situaciones sociales relativas al ámbito escolar. (González Cabanach y Valle Arias, 1998: 271). Lo que coincide con los resultados de la investigación de González-Piend y otros (2000) que demuestra que los alumnos con DA muestran un nivel significativamente menos positivo en todas las dimensiones del autoconcepto académico. (González-Piend y otros, 2000:553)

En este mismo trabajo exploratorio, realizado con un grupo de alumnos del Gran Buenos Aires, el grupo que presentaba mejor rendimiento académico demostró tener un concepto de sí mismo como más trabajador y dispuesto al esfuerzo. En cambio, el grupo que presentaba ciertas dificultades de rendimiento, expresaron tener un concepto de sí mismos como más perezosa y desinteresada por tareas escolares. (García Ripa, 2006)

Como concluye González-Piend y otros (2000), los alumnos con DA muestran una imagen general de sí mismos más negativa, respecto de los alumnos NDA, y agrega que estas autopercepciones negativas en todo lo relativo al aprendizaje escolar se correlaciona con la percepción que tienen respecto de las competencias para relacionarse con sus compañeros y padres. (González-Piend y otros, 2000:553).

Por último, respecto del tipo de metas académicas que persiguen, lo cual permite predecir la conducta. Recordemos que existen básicamente dos tipos de metas, las metas de aprendizaje o de rendimiento, según Dweck¹¹. Generan dos tipos de conductas diferentes: las primeras adoptan un patrón de reto y las segundas un patrón de indefensión. Los primeros tienden a implicarse en las tareas ya que buscan incrementar su competencia. En cambio, los segundos buscan demostrar y obtener juicios positivos acerca de su capacidad y tratan de evitar los juicios negativos acerca de la misma. (González Cabanach y Valle Arias, 1998: 273-274)

Los alumnos con DA se encuentran menos motivados intrínsecamente que sus compañeros sin DA. Respecto de la motivación extrínseca (metas de rendimiento y metas de valoración

¹¹ También denominadas: metas de atención a la tarea o de atención al yo, según Nicholls, o metas de desafío o metas de logro, según Ames.

social¹²) es menor que la de los alumnos sin DA (González Cabanach y Valle Arias, 1998: 276).

También González-Pienda concluye que los alumnos con DA se encuentran menos motivados hacia el aprendizaje que sus compañeros NDA (González-Pienda, 2000:554)

En el trabajo exploratorio, antes mencionado, la mayoría de los alumnos al afrontar las tareas escolares, manifiestan que su meta es conseguir juicios positivos de competencia y evitar juicios negativos de competencia; más que incrementar sus conocimientos (motivación de aprendizaje). Es decir, que estarían más orientados por una meta de rendimiento que de aprendizaje. Lo que se complementa, en estos alumnos, con una tendencia a evitar situaciones escolares que implican esfuerzo.

Sólo en uno grupo de los evaluados, que correspondían a la modalidad de humanidades, se observó que la mayoría manifestaba como meta principal, la de aprender más que buscar juicios positivos de su competencia o evitar los negativos. Coincidentemente, este mismo grupo, en su mayoría, manifiestan una preferencia por situaciones escolares que impliquen esfuerzo. (García Ripa, 2006)

Tal vez, como plantea González-Pienda, en su investigación, la motivación que siente el sujeto hacia las tareas escolares esta muy relacionada con las creencias que sostienen acerca de su competencia y con sus expectativas de autoeficiencia. En este sentido, los alumnos con DA tienden a desconfiar de su capacidad y desarrollan bajas expectativas de autoeficacia. Por lo tanto, más que orientarse por aprender (metas de aprendizaje), los alumnos con DA, se centran en esforzarse por obtener un cierto logro académico (metas de rendimiento¹³), lo que permite mantener un cierto nivel motivacional mínimo. (González-Pienda, 2000:554)

¹² Weiner y Hayamizu en 1991 elaboraron una escala de medición de metas académicas, dividiendo en tres: a) metas de aprendizaje: grado en que los alumnos se esfuerzan en sus estudios con la intención de incrementar su competencia cognitiva (motivación intrínseca); b) metas de rendimiento: grado en que el alumno se esfuerza en sus estudios con el objetivo de obtener mejores puntuaciones que otros, no quedar en ridículo u obtener recompensas externas (motivación extrínseca) ; y c) metas de valoración social: grado en que se implica el estudiante en sus tareas escolares con el propósito de conseguir reconocimiento positivo de los otros o aprobación social (motivación emocional). (González Cabanach y Valle Arias, 1998:275)

¹³ En la investigación realizada por González-Pienda, no se observaron diferencias significativas en la motivación hacia el rendimiento tanto en el grupo DA como NDA, lo cual podría ser debido a que ambos grupos atribuyen tanto sus éxitos como su fracasos principalmente al esfuerzo como a la falta del mismo. (González-Pienda, 2000:554)

Posibles intervenciones en la motivación hacia el aprendizaje, en la adolescencia y su incidencia en las problemáticas de aprendizaje.

Como planteé al inicio de este trabajo, mi intención era lograr una reflexión acerca de la motivación de los adolescentes, en relación a sus aprendizajes y cómo dicha cuestión se ve entramada en las problemáticas de aprendizaje. En este sentido, me permito desarrollar algunas cuestiones que permitan pensar acerca de nuestra intervención psicopedagógica en este tema.

Tratando de hacer una integración de todo lo expuesto anteriormente, voy a ordenar la intervención psicopedagógica en tres cuestiones que coinciden con la presentación teórica que se hizo sobre la motivación hacia el aprendizaje.

En un primer punto, explicaba las cuestiones que hacen a las creencias y percepciones que el sujeto tiene sobre sí mismo y de cómo inciden en su motivación académica, desarrollando los conceptos de atribución causal, expectativas de logro y autoconcepto.

Si llevo estas cuestiones a la intervención psicopedagógica, ese joven que está intentando aprender algo y que siente dificultad para hacerlo, básicamente se pregunta: *¿soy capaz de hacer esta tarea?*, traducándose en ese interrogante todas las variables antes mencionadas y que deberían ser respondidas desde la misma intervención psicopedagógica.

Si él expresa no interesarle tal tarea, si dice aburrirle o manifiesta desinterés; mi lectura deberá ser la de rastrear si, en realidad, tiene que ver con la percepción de sí mismo, de lo que se cree o no capaz de hacer, de lo que cree son sus causas de fracaso o éxito escolar, de el grado de control que cree tener sobre los mismos.

Es decir, más que responder directamente a su pregunta: *sí, sos capaz de hacerlo*; invitarlo a reflexionar acerca de lo que él cree que es capaz de hacer o no y por qué cree lo que cree; y en qué medida, sus creencias están más cerca o más lejos de su realidad personal.

En un segundo punto, se desarrollaron las cuestiones que hacen a las metas que el estudiante elige a la hora de aprender y de cómo dichas metas inciden en su conducta motivacional. En este caso, desde la intervención psicopedagógica, se podría traducir en la

siguiente pregunta: *¿por qué hago esta tarea?*, es decir, el valor que tiene para el sujeto la tarea escolar.

Y esto me lleva nuevamente a contextualizar, la falta de valor e interés que los adolescentes tienen frente a los aprendizajes escolares en la educación media. Como indicaba al comienzo de este trabajo, muchos estudiantes creen que la escuela secundaria es una pérdida de tiempo y que nada de lo que aprendan ahí les será significativamente valioso. En un trabajo anterior, mencionaba ciertas hipótesis para entender porqué la escuela secundaria se ha transformado en “un espacio de paso donde nada queda” (García Ripa, 2005) y creo que esto tiene una incidencia muy fuerte en la falta de motivación para aprender.

Creo que todo aquel que trabaje con adolescentes, no puede dejar de trabajar el sentido que tiene el aprendizaje escolar para el desarrollo del sujeto, más allá de la utilidad directa que del mismo se pueda obtener. Muchos estudian y aprenden orientados más por recompensas externas que por lograr ampliar el conocimiento y mejorar las habilidades¹⁴. Poco se habla acerca del valor intrínseco que tiene aprender lo que se enseña en la escuela secundaria y como he dicho muchas veces, muchos de esos conocimientos que se enseñan en esa etapa escolar, nunca más los vamos a poder aprender. Nuestro desarrollo formativo, nos obliga a que una vez finalizada la etapa secundaria, debamos profundizar y perfeccionarnos en un área específica de la realidad. Lo que no aprendimos en ese momento y se nos paso, quedará en el olvido y en la pobreza de conocimientos generales, que pudiéramos haber logrado.

Entonces, más que responder a su pregunta; *hay que hacerlo porque te lo van a tomar o porque así tendrás una recompensa o porque no te castigarán* ; invitarlo a reflexionar acerca del valor fundamental que tiene lo que se aprende en la escuela secundaria, donde nunca más se tendrá una formación tan amplia y heterogénea de contenidos y habilidades.

Por último, la tercera cuestión desarrollada tenía que ver con las emociones que surgen en la situación de aprendizaje y de cómo dichas reacciones afectivas influyen en la motivación

¹⁴ Recuerdo una entrevista con padres, donde el padre expresaba que su hijo en la medida que no hiciera la tarea escolar se perdía de jugar a la Play-Station. En ese momento, mi intervención fue la de reflexionar que esa “pérdida” era pasajera y que eso, su hijo lo sabía (unos días sin usar el jueguito pero luego lo podía retomar y todo seguía igual); la verdadera “pérdida” que se hacía y de la que no se hablaba, era lo que él se perdía de aprender y de cómo esa pérdida lo iba a posicionar de manera diferentes en relación a los conocimientos y habilidades que eran necesarios para el desarrollo individual.

académica. La pregunta que, desde la intervención psicopedagógica, podría ejemplificar este aspecto sería: *¿cómo me siento al hacer esta tarea?* Es decir, detectar las emociones que surgen frente a una tarea, que en el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje, serán generalmente negativas.

Mis propias situaciones de aprendizaje así como todas las experiencias que he vivido al acompañar a otros a aprender, me llevan a concluir que la situación propia de aprender no es grata. Cuando una persona se encuentra frente al trabajoso y costoso momento de intentar comprender algo, donde lidia con la dificultad de no entenderlo, con la equivocación que obliga a tener que volver a hacerlo; les confieso que los sentimientos son más bien negativos que positivos; y éstos, aumentan de manera paralela respecto del grado de dificultad que presente la tarea. Sin embargo, ¿dónde se encuentra el disfrute o placer por el aprender?, al final del recorrido; en el momento en que logré comprender o resolver una situación. El sentimiento positivo surge una vez finalizado el proceso de aprendizaje y esa sensación gratificante de “haberlo logrado” es la que mantiene las fuerzas y energías necesarias para sostener el momento de aprender, que provoca reacciones afectivas más negativas que positivas.

Es decir que, más que responder a la pregunta: *debes sentirte feliz porque el aprendizaje es algo lindo*, debemos generar un espacio donde puedan surgir todos estos sentimientos negativos y poder “jugar” con ellos; estableciendo la confianza de que una vez superada esta situación, surgirán todas las emociones positivas y agradables de haber llegado al objetivo. Y expreso, “jugar” con las emociones negativas, ya que es una intervención que distiende y afloja la situación estresante que genera el momento de aprender. Muchas veces, establecer una relación del contenido que se está trabajando con algún suceso anecdótico o el hacer comentarios sobre el tipo de texto que se está utilizando o bromear sobre la dificultad que está generando en esa tarea particular; distiende, hace aparecer la risa y dan ganas de volver a intentarlo y seguir avanzando.

Quisiera finalizar esta exposición utilizando la metáfora del andamiaje¹⁵, que hace referencia a un modo de instrucción basado en las ayudas que el adulto proporciona al

¹⁵ Se le atribuye a Cazden (1979) el primero en hacer explícita la relación entre zona de desarrollo próximo y metáfora de andamiaje (JG, 1999; 190)

alumno y que va retirando en forma progresiva a medida que el alumno va asumiendo una mayor autonomía y control en el aprendizaje.

Creo que funcionamos, desde nuestra intervención, como andamiajes que acompañan el momento arduo de aprender, un andamiaje que soporta la dificultad de aprender pero que no pierde nunca de vista que, al final del camino, esta la satisfacción de sentir “lo hice, pude hacerlo, lo entendí, puede resolverlo” y esto marca una diferencia entre cómo me veía y consideraba antes de este logro y cómo me considero ahora.

Algo cambió, y si algo cambió en la manera cómo el otro pueda considerarse *un mejor aprendiz*, es que estamos haciendo un buen trabajo.

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, Jesús (1992) *Motivar en la adolescencia. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- (2002) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid. Editorial Santillana, colección Aula XXI.
 - (2005) *Motivar en la escuela, Motivar en la familia*. Madrid. Ediciones Morata.
 - (2005) “Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA, en *Psicothema*, Vol. 17, Nº 3 (Pág. 404-411), on line.
- BARCA LOZANO, Alfonso; PERALBO UZQUIANO, Manuel y BRENLLA BLANCO, Juan Carlos (2004) “Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA”, en *Psicothema*, Vol. 16, Nº 1 (Pág. 94-103), on line.
- BARCA LOZANO, Alfonso; PERALBO UZQUIANO, Manuel, PORTO RIOBOO, Ana María y BRENLLA BLANCO, Juan Carlos (2008) “Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 46 (Pág. 193-226), on line.
- GARCÍA BACETE, Francisco y DOMÉNECH BETORET, Fernando (1997) “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”, en *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. 1, Nº 0, on line.
- GARCÍA NICASIO, Jesús (1995) *Manual de Dificultades de Aprendizaje. Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid. Editorial Narcea S.A.
- GARCÍA RIPA, María Inés (2005) “Llegar y permanecer en la universidad”. Trabajo presentado en

- el Curso de Doctorado: “Orientación para la carrera. Inicios, funciones y desarrollo”. Dentro del Programa: Orientación para la carrera. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- (2006) “Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje: construcción de un modelo de informe para representar los resultados”. Trabajo presentado en el Curso de Doctorado: “Análisis e intervención sobre la motivación hacia el aprendizaje en la adolescencia”. Dentro del Programa: Orientación para la carrera. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- GIL MADRONA, Pedro; ROBLIZO COLMENERO, Manuel Jacinto y GÓMEZ BARRETO, Isabel (2007) en Revista Iberoamericana de Educación, Nº 45 (Pág. 191-216), on line.
- GONZÁLEZ CABANACH, VALLE ARIAS, NÚÑEZ PÉREZ y GÓNZALEZ-PIENDA (1996) “Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar”, en Psicothema, Vol. 8, Nº 1 (Pág. 45-61)
- GONZÁLEZ CABANACH, Ramón y VALLE ARIAS, Antonio (1998) “Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje”, en SANTIUSTE BERMEJO, Víctor y BELTRÁN LLERA, Jesús (coord.) *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid. Editorial Síntesis S. A.
- GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A.; NUÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, Soledad; ALVAREZ, Luis; ROCES, Cristina; GARCÍA, Marta; GONZALEZ, Paloma; GONZÁLEZ CABANACH, Ramón y VALLE, Antonio (2000) “Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje”, en Psicothema, Vol. 12, Nº 4 (Pág. 548-556)
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Juan E. (1999) *Psicología de las Dificultades de Aprendizaje*. Madrid. Editorial Síntesis S.A.
- PARDON MERINO, A.; ALONSO TAPIA, J. (1990) *Motivar en el aula*. Madrid. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- SUAREZ RIVEIRO, J.M.; FERNÁNDEZ SUÁREZ, A.P. (2004) *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid. Ediciones UNED.
- SUAREZ RIVEIRO, J.M.; FERNÁNDEZ SUÁREZ, A.P. (2005) “Escala de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes”, en *Anales de Psicología*, Vol. 21, nº 1 (pag.116-128)