

**J. Alonso Tapia**

**Motivar en la escuela,  
motivar en la familia**





Colección: PEDAGOGÍA  
**Manuales**

# **Motivar en la escuela, motivar en la familia**

## **Claves para el aprendizaje**

Por

**JESÚS ALONSO TAPIA**



**JESÚS ALONSO TAPIA**

# **Motivar en la escuela, motivar en la familia**

**Claves para el aprendizaje**



**Ediciones Morata, S. L.**

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920  
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID  
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

© Jesús ALONSO TAPIA

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© de la presente edición:  
EDICIONES MORATA, S. L. (2005)  
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados  
Depósito Legal: M-33.749-2005  
ISBN-13: 978-84-7112-506-4  
ISBN-10: 84-7112-506-4

Compuesto por Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.  
*Printed in Spain* - Impreso en España  
Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos del Jarama (Madrid)  
Cuadro de la cubierta: *One of the family* (Detalle), 1880. Por Frederick George Cotman

# Contenido

---

<b>Sobre el autor</b> .....	10
<b>CAPÍTULO PRIMERO: Introducción</b> .....	11
1.1. El punto de partida: Problemas y preguntas, 11.—1.2. Para entendernos: ¿De qué hablamos cuando hablamos de motivación?, 14.—1.3. ¿Por dónde empezar a trabajar para conocer qué motiva a los escolares?, 15.—1.4. Para no perdernos en el camino: Algunos puntos de referencia, 18	
<b>PRIMERA PARTE: Condicionantes personales del interés y del esfuerzo</b> .....	21
<b>CAPÍTULO II: ¿Por qué tengo que hacer mi tarea?</b> .....	23
2.1. Alumnos y alumnas buscan metas distintas, 23.—2.2. Algunas metas favorecen el interés, el esfuerzo y el aprendizaje, 26.—2.3. Hay metas que pueden a veces favorecer el esfuerzo, pero no necesariamente el aprendizaje, 39.—2.4. Hay metas que, en general, inhiben la motivación y obstaculizan el aprendizaje, 54.—2.5. Hay metas cuyo efecto depende de otras variables: Ser aceptado por los amigos, 58.—2.6. Razones para esforzarse por aprender: Comentarios finales, 61.	
<b>CAPÍTULO III: ¿Podré hacer la tarea y conseguir lo que busco?</b> .....	64
3.1. Algunos hechos que se observan cuando chicos y chicas se ponen a trabajar, 64.—3.2. ¿A qué se deben las diferencias motivacionales que reflejan los cambios en el modo de afrontar la actividad?, 68.—3.3. Implicaciones de los modos de afrontar y dirigir la propia actividad para revisar las formas de enseñar y apoyar el aprendizaje, 83.	
<b>CAPÍTULO IV: ¿De qué modo varía la motivación con el avance de la escolaridad?</b> .....	84
4.1. Cambios en los indicadores externos de motivación, 34.—4.2. Cambios en los valores y en las características cognitivas que median en la motivación, 85.—4.3. Cambios en el entorno escolar y familiar que afectan a los cambios motivacionales, 89.	

<b>SEGUNDA PARTE: Factores del entorno que facilitan la motivación por aprender</b> .....	93
<b>CAPÍTULO V: ¿Qué podemos hacer lo profesores para favorecer la motivación?</b> .....	95
5.1. Condiciones y estrategias para despertar la intención de aprender: ¿Qué podemos hacer?, 96.—5.2. ¿Cómo conseguir que alumnos y alumnas se impliquen en la actividad de modo regular sin perder el interés?, 112.—5.3. ¿Cómo conseguir que la evaluación estimule el interés y el esfuerzo por aprender y no sólo por aprobar?, 145.—5.4. ¿Cómo conseguir que la interacción profesor-alumno y la interacción entre alumnos contribuya a estimular el intrés y el esfuerzo por aprender?, 164.	
<b>CAPÍTULO VI: ¿Qué podemos hacer los padres para favorecer la motivación</b> ...	190
6.1. ¿Cómo conseguir que a mi hijo o hija les guste aprender?, 192.—6.2. ¿Qué hacer y qué no hacer si mi hijo o hija están desmotivados?, 219.	
<b>CAPÍTULO VII: A modo de resumen y conclusión</b> .....	238
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	242
<b>OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS</b> .....	250

*A Paloma*

*A Javier, Ignacio, Elena y Bárbara*

*A mis padres, Jesús y Avelina*



## Sobre el autor

---

JESÚS ALONSO TAPIA se doctoró en Filosofía, rama de Psicología, en la Universidad Autónoma de Madrid en 1983. Actualmente es Profesor Titular de Psicología de la misma universidad, en la que trabaja desde 1977.

Su tarea docente se centra en las materias de Evaluación Psicológica, Orientación Educativa y Evaluación del Conocimiento. Además ha impartido numerosos cursos sobre los temas de su especialidad y, en particular, sobre motivación, a profesores de la mayoría de las universidades españolas y del resto de niveles educativos.

En investigación ha trabajado fundamentalmente en temas relacionados con la motivación, la comprensión lectora, la enseñanza de estrategias de pensamiento, y la evaluación del aprendizaje y de las actitudes.

Ha recibido numerosos premios de investigación entre los que destaca, en 1997, el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura.

Ha publicado más de 120 capítulos y artículos de investigación y divulgación, y una veintena de libros entre los que cabe mencionar *¿Enseñar a pensar? Nuevas tecnologías para la educación compensatoria* (1987), *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar* (1991), *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación* (1992), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (1992), *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto* (1992), *Orientación Educativa: Teoría, evaluación e intervención* (1995), *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias* (1997), *Diagnòstic psicopedagògic i avaluació curricular* (1997), *Evaluación del conocimiento y su adquisición* (3 volúmenes, 1997). Algunos de sus libros han sido traducidos al inglés, portugués y catalán.

# Introducción

---

### 1.1. *El punto de partida: Problemas y preguntas*

El presente libro está dirigido a todos aquellos —profesores, padres, educadores— interesados en que chicos y chicas pongan el interés y el esfuerzo necesario para comprender y aprender tanto lo que ofrece la escuela como lo que, de modo informal, puede aprenderse observando lo que ocurre a su alrededor. La importancia de dar respuesta a esta inquietud es grande dado que, como ha constatado un estudio reciente<sup>1</sup>, existe una completa unanimidad entre padres, profesores y alumnos al considerar que la motivación de estos últimos es cada vez menor. Ante la falta de motivación, con el consiguiente deterioro del rendimiento escolar de alumnos y alumnas, la pregunta que a todos probablemente preocupa es “¿Qué puedo hacer para posibilitar que unos y otras se interesen y se esfuercen por aprender?”.

Si lo pensamos, nos daremos cuenta de que la pregunta anterior: “¿Qué puedo hacer...?” se refiere no tanto a la motivación misma de los alumnos cuanto al *entorno* que educadores, profesores y padres podemos crear con nuestro modo de actuar y de dirigirnos a ellos. Por esta razón, para responderla sería lógico que los profesores examinásemos qué hacemos, desde que comenzamos un curso o una clase hasta que terminamos, que pueda afectar positiva o negativamente al interés y esfuerzo que los alumnos ponen en aprender; que los padres pensásemos qué formas de actuar en relación con nuestros hijos pueden contribuir a su motivación o desmotivación y, por último, que las autoridades responsables de la educación promoviesen las condiciones más favorables para el desarrollo del proceso educativo.

La tarea de examinar los entornos que pueden influir en la motivación suscita, sin embargo, *numerosas preguntas*. Por ejemplo: *¿Qué hacemos profesores, padres y educadores que pueda influir en la motivación de chicos y chicas por*

---

<sup>1</sup> MARCHESI y MARTÍN (2002).

*aprender?* Consideremos antes de continuar las numerosas posibilidades de actuación que, en forma de interrogante, se recogen en los Cuadros 1.1 y 1.2. ¿Cuáles de ellas llevamos a la práctica? ¿Estamos seguros de su eficacia? ¿Con qué criterios valorar si lo que hacemos es adecuado y eficaz o no?

**Cuadro 1.1. Formas de actuar por parte de los padres que repercuten en la motivación**

- ¿Hablamos con nuestros hijos de lo que hacen en el colegio? Si lo hacemos, ¿qué preocupaciones y valores revela lo que decimos? ¿A qué damos más importancia, a la calificación, a que sean los mejores, a que comprendan y aprendan, a que sean felices con lo que hacen o con los compañeros?
- ¿Cuál es nuestro modo de actuar si nos piden ayuda para hacer los deberes escolares? ¿Les decimos que pregunten al profesor, les resolvemos las dificultades, les ayudamos a que las resuelvan ellos?
- En nuestro modo de vivir ¿hacemos algo que pueda considerarse como ejemplo de interés por aprender y que les sirva de estímulo o más bien no somos un ejemplo de curiosidad y esfuerzo?
- ¿Damos todo a nuestros hijos, de modo que no sientan la necesidad de esforzarse para conseguir lo que desean? ¿Les damos libertad absoluta para estructurar su tiempo y su trabajo o establecemos normas para estructurar su actividad? ¿Qué tipo de normas? ¿Qué normas de disciplina rigen en nuestros hogares?

Posiblemente la motivación no depende sólo de formas aisladas de actuación con nuestros hijos y alumnos. Entonces, ¿qué *conjuntos* de pautas de actuación constituyen entornos con un clima más propicio para que chicos y chicas se interesen y se esfuercen por aprender?

Además, nuestras formas de actuar, ¿son adecuadas o inadecuadas siempre y para todos o su adecuación puede variar según las circunstancias o las diferentes características de unos y otros estudiantes? En este caso, ¿qué *circunstancias* y qué *características de los alumnos pueden hacer que nuestros modos de actuar sean positivos o negativos?*

**Cuadro 1.2. Algunas alternativas de acción en el aula que repercuten en la motivación**

**Al comienzo de un curso, de una unidad didáctica, de una clase o una tarea,**

- ¿Planteamos problemas o interrogantes o pasamos directamente a explicar?
- ¿Presentamos situaciones que llamen la atención o no lo hacemos?
- ¿Señalamos no lo que hay que hacer, sino el objetivo a conseguir con la actividad a realizar?
- ¿Señalamos para qué puede ser útil en concreto aprender lo que se pretende enseñar?
- ¿Ilustramos la utilidad potencial de lo que se ha de aprender con ejemplos concretos?
- ¿Ayudamos a evocar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema?

(Continúa)

**Mientras explicamos:**

- ¿"Contamos lo que sabemos" o ayudamos a los alumnos a que vayan asimilando poco a poco nuevos conocimientos?
- ¿Facilitamos la comprensión mediante ilustraciones y ejemplos?
- ¿Facilitamos la participación de los alumnos permitiendo que pregunten espontáneamente?
- ¿Cómo reaccionamos cuando sus intervenciones reflejan ignorancia?

**Si organizamos una actividad ejercicios, prácticas, trabajos:**

- ¿Posibilitamos el que los alumnos opten por tareas de distintos niveles de dificultad o no?
- ¿Orientamos su atención hacia el proceso a seguir y hacia el modo de superar las dificultades, o hacia el resultado a conseguir?
- ¿Proporcionamos guiones que faciliten la percepción de los objetivos y la planificación y organización de la actividad? ¿Cómo son?
- ¿Modelamos y moldeamos el uso preciso de procedimientos y estrategias?
- ¿Posibilitamos la realización de tareas de modo cooperativo?
- ¿Señalamos la importancia de pedir ayuda si no se sabe seguir?
- ¿Qué sugerimos cuando alumnos y alumnas se encuentran con dificultades y cometen errores?

**Si hemos de evaluar el aprendizaje:**

- ¿Diseñamos la evaluación para saber por qué se falla y no sólo si se sabe o no?
- ¿Qué uso hacemos de los resultados: calificar, mostrar cómo superar los errores, comparar...?
- ¿Es realmente relevante saber aquello que preguntamos?

Y si nuestros modos de actuar no son los adecuados, ¿basta con introducir cambios en los mismos para que varíe la motivación o, una vez que los alumnos están desmotivados, se necesita algo más para hacerles cambiar? En este caso, ¿qué haría falta?

Por otra parte, si no se pudiese estimular a los alumnos para que se interesasen y se esforzasen por aprender buscando el valor intrínseco que el propio aprendizaje conlleva, ¿sería posible aprovechar de algún modo sus motivaciones e intereses personales para que, a pesar de todo, aprendiesen?

Más aún, nos estamos preguntando qué podemos hacer *nosotros*: educadores, profesores y padres. Sin embargo, a nadie se le escapa que el *entorno social y cultural* en que crecen chicos y chicas ejerce un influjo importante en su motivación, configurando valores e intereses a menudo contrarios a la adopción del esfuerzo necesario para aprender. Este hecho hace que no sea infrecuente que nos sintamos tentados a "tirar la toalla", abandonando todo intento de motivarles. ¿Qué puede hacer que dejemos de insistir en nuestro empeño o que, por el contrario, saquemos fuerzas de flaqueza? ¿Cómo evitar nuestra propia desmotivación ante la tarea de motivar y educar?

Y también, una cuestión previa a todos estos interrogantes. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de la *motivación* —o desmotivación— de los estudian-

tes? En los numerosos cursos y conferencias que he tenido ocasión de dar a profesores y padres he podido comprobar que las ideas de todos ellos sobre este punto son muy diversas. ¿Qué es lo que entendemos y, por lo tanto, lo que perseguimos y esperamos cuando hablamos de motivar a nuestros alumnos y alumnas? ¿Y qué podemos considerar como indicadores de motivación?

Éstas son las preguntas a las que, a lo largo de estas páginas, trataremos de dar la respuesta que, hoy por hoy, proporcionan la psicología y demás ciencias de la educación. Comenzaremos, sin embargo, por establecer algunos presupuestos básicos para guiar nuestra reflexión.

## **1.2. Para entendernos: ¿De qué hablamos cuando hablamos de motivación?**

Si nos preguntamos como padres o profesores a qué nos referimos cuando decimos que nuestros hijos o nuestros alumnos están más o menos motivados por aprender, probablemente todos coincidiremos en señalar que un chico o una chica están motivados si atienden en clase, si preguntan para aclarar sus dificultades, si se ponen pronto a estudiar o a hacer sus tareas, si trabajan sin distraerse y sin que parezca importarles el tiempo que llevan haciéndolo, si hablan a menudo de lo interesante que resulta lo que estudian, si espontáneamente realizan actividades que permiten aprender aunque no se las hayan pedido en la escuela, si se manifiestan contentos y satisfechos con lo que aprenden, etc. Esto es, pensamos que la motivación se manifiesta: a) si existen indicadores de interés: elegir una tarea, ponerse a hacerla con prontitud, volver reiteradamente a la misma actividad, b) de esfuerzo y concentración: no distraerse durante la actividad y persistir en ella hasta su conclusión, c) de satisfacción: dar muestras manifiestas de alegría cuando se ha entendido algo o se ha llegado a dominar una técnica o un procedimiento, y d) si estos indicadores están presentes de modo más o menos regular a lo largo de los cursos escolares, mientras que pensamos que están desmotivados si no actúan de la manera señalada.

Sin embargo, actuar en las formas descritas no sólo depende de que los alumnos quieran aprender. La presencia o ausencia de algunos de los indicadores señalados puede deberse a otras razones como, por ejemplo, tratar de evitar las consecuencias negativas que pueden seguirse si no consiguen aprobar, tratar de superar a otros compañeros, etc. Además, actuar de los modos descritos no depende sólo de tener razones para hacerlo, sino de poder realizarlo. Un chico o una chica que no saben cómo realizar un problema y que no esperan poder recibir la ayuda necesaria en caso de pedirla, abandonarán la tarea. Y lo mismo ocurrirá si no tienen claro de qué va la tarea o qué es lo que se va a conseguir al realizarla. O sea, es preciso distinguir entre: a) las razones que, de modo consciente o inconsciente, orientan a una persona a actuar en una cierta dirección y con una determinada intensidad, razones a las que nos referimos como necesidades, valores, intereses o metas, y que constituyen la base de la motivación propiamente dicha; b) los otros determinantes de la conducta en general y de las actividades de aprendizaje en particular, a saber, las capacidades cognitivas —conocimientos, formas de pensar, etc.— que permiten llevar a cabo la acción, y c) los factores del entorno que estimulan ésta, la facilitan o la inhiben.

Obviamente, aunque la motivación en sentido estricto —tal y como la entienden los psicólogos— se refiera a las razones personales que de modo consciente o inconsciente orientan la actividad de las personas hacia una meta, para responder a las preguntas que probablemente nos empujan a leer este libro es preciso considerar otros factores en la medida en que el interés y el esfuerzo no se producen de forma aislada, sino que pueden verse influidos tanto por las capacidades y los modos de pensar del sujeto como por el entorno.

### 1.3. ¿Por dónde empezar a trabajar para conocer qué motiva a los escolares?

De hecho, como han puesto de manifiesto varios trabajos recientes<sup>2</sup>, cuando los psicólogos han investigado de qué depende que los escolares se esfuercen y se interesen por aprender, han comprobado que el interés y el esfuerzo varían según sea la respuesta —implícita o explícita— a cuatro preguntas que —también de modo implícito o explícito— las personas nos planteamos antes y a lo largo de una actividad. Estas preguntas, tal y como ilustra la Figura 1.1 son las siguientes:

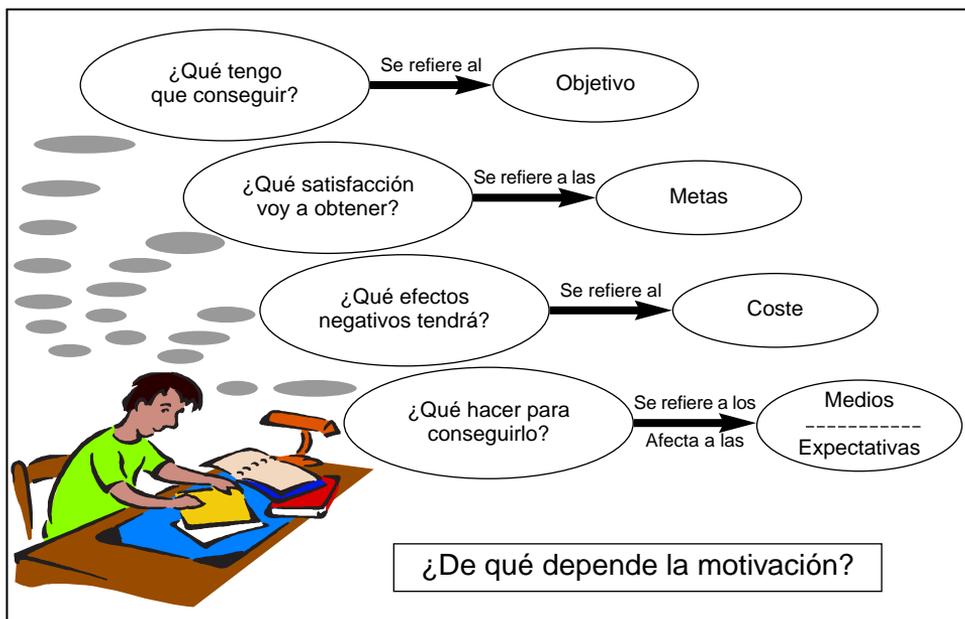


Figura 1.1. Preguntas subyacentes al proceso motivacional

<sup>2</sup> ALONSO TAPIA (2002), COVINGTON (2000), ECCLES y WIGFIELD (2002), ECCLES, WIGFIELD y SCHIEFFELE (1998).

**a** ¿Qué es lo que tengo que aprender haciendo la tarea? Para que un chico o chica manifiesten interés y se esfuercen en aprender algo, lo primero que tienen que tener claro es qué es lo que tienen que aprender. Saber qué es lo que hay que conseguir no presenta problema cuando son los propios escolares los que piden hacer una actividad como, por ejemplo, montar en bicicleta o aprender a leer porque han visto a su hermano leer cuentos y él o ella quieren ser como el hermano mayor.

Sin embargo, tanto en la escuela como en casa, la mayoría de las veces somos los profesores y los padres quienes proponemos tareas para que los alumnos aprendan. Al hacerlo, los profesores a menudo comenzamos las clases o introducimos una actividad diciendo cosas como “Hoy vamos a hacer unos problemas. Abrid el libro por la página X”, “Vamos a estudiar la Revolución Francesa”, “Vamos a hacer un regalo para vuestros papás y se lo daréis el día del padre”, etc. Al mismo tiempo, los padres en casa decimos a nuestros hijos que se pongan a hacer los deberes o que estudien, sin más comentarios. En todos estos casos se está proponiendo a chicos y chicas la realización de una actividad, pero en momento alguno se señala qué es lo que deben intentar aprender: qué es lo que deben conseguir comprender o ser capaces de hacer en situaciones y momentos diferentes con las habilidades adquiridas al realizar la actividad que se les pide.

En consecuencia, no es extraño que los chicos y chicas ni muestren interés, ni se esfuercen, ni pongan en marcha las estrategias de aprendizaje adecuadas. ¿Para qué hacer la tarea? La falta de clarificación de los objetivos de aprendizaje es una característica del entorno que dificulta la activación del interés y el esfuerzo necesarios. Por consiguiente, será preciso que profesores y padres revisemos nuestro modo de plantear las actividades, algo sobre lo que volveremos en un capítulo posterior.

**b** ¿Qué consecuencias puede tener el conseguir o no conseguir el aprendizaje buscado? Esta pregunta se centra en las razones que —de modo implícito o explícito— tiene una persona para esforzarse por conseguir un objetivo. En el contexto del aprendizaje, el incentivo que mueve al alumno no siempre es la posibilidad de aprender. La investigación ha puesto de manifiesto que hay dos grupos de razones principales, las “metas” que persigue el sujeto, metas cuya consecución responde a la búsqueda de satisfacción a distintas necesidades o a la de actuar de acuerdo con valores sociales adquiridos, y el grado de “interés” por el tema o actividad de que se trate, interés que tiene que ver con la resonancia emocional positiva que despiertan en él. En la medida en que el sujeto considere —de modo más o menos consciente— que las metas en juego —las consecuencias que se van a seguir de la realización de la actividad— no son atractivas o relevantes, esto es que no tienen valor alguno que actúe como incentivo o que la actividad carece de interés para él, su motivación será baja.

En consecuencia, es fundamental que conozcamos qué metas pueden tener presentes nuestros escolares cuando se ponen a hacer una tarea, y qué efectos puede tener sobre su interés y su esfuerzo el comenzar las tareas movido por una u otra meta. De este modo tendremos un criterio para valorar, en un segundo momento, si nuestras pautas de actuación en clase o en casa en relación con la tarea contribuirán positivamente a estimular el interés, el esfuerzo y el aprendizaje o si, por el contrario, tendrán efectos negativos y será preciso cambiarlas.

**c** ¿Qué **coste** puede suponer esforzarse por tratar de conseguir el objetivo buscado? Con independencia de las razones que una persona tenga para implicarse en una actividad de aprendizaje, esforzarse en su realización, en un contexto concreto en que el objetivo a conseguir puede lograrse o no, conlleva la posibilidad de que se produzcan *consecuencias negativas* de distintos tipos: la propia fatiga que implica la realización de la actividad, el aburrimiento que puede suponer hacer una tarea que no interesa, el descubrir que no se tienen las cualidades necesarias, el no poder hacer otras actividades, etc. Ante esta posibilidad, cuando las consecuencias negativas anticipadas o experimentadas son grandes, esto es, cuando hay *razones para no esforzarse y para evitar la tarea*, esto será lo que tratarán de conseguir nuestros escolares, liberarse de ella cuanto antes. Por consiguiente, si queremos evitar la pérdida de interés y la disminución del esfuerzo, será necesario examinar bajo qué condiciones el poner a trabajar a los alumnos tendrá efectos contrarios a los que deseáramos.

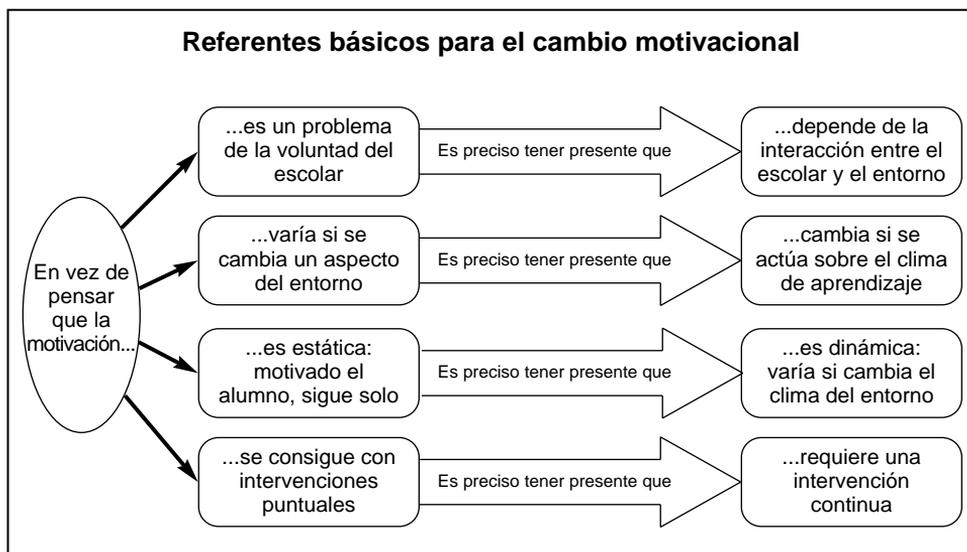
**d** ¿Puedo conseguir el objetivo buscado y las consecuencias que se derivan de tal logro? ¿Qué tengo que hacer para conseguirlo? La primera de estas dos preguntas tiene que ver con las **expectativas** de conseguir o no las consecuencias buscadas y de que tal consecución dependa o no de uno mismo. La motivación disminuirá en la medida en que las expectativas bajen porque, ¿para qué esforzarse si no va a servir de nada? Por otra parte, saber si se podrá o no conseguir el objetivo dependerá, al menos en parte, de que se posean los **conocimientos y estrategias** necesarios para realizar adecuadamente las distintas actividades implicadas en el aprendizaje. En la medida en que el sujeto sepa, presienta o perciba que carece de ellos o que no son plenamente adecuados, o en la medida en que, por no serlo, experimente durante el transcurso de la actividad que no progresa hacia los objetivos perseguidos, pueden verse afectadas sus expectativas de conseguir los resultados y con ellos disminuir su interés y su esfuerzo.

Los hechos que acabamos de señalar implican que lo que ocurre a menudo no es que nuestros escolares no aprenden porque no están motivados —esto es, porque carezcan de interés y disposición al esfuerzo—, sino que no manifiestan interés y disposición al esfuerzo porque no aprenden, y no aprenden porque no saben cómo hacerlo. Ocurre, sin embargo, que cuando se inicia una tarea no siempre se poseen los conocimientos necesarios para llevarla a cabo. No obstante, no todos los alumnos abandonan o no lo hacen al mismo tiempo: unos persisten más que otros. Cabe, pues, preguntarse si es porque los modos de pensar al enfrentarse a las tareas son diferentes, si siendo diferentes tienen distinta eficacia y, en este caso, qué podemos hacer para enseñar a pensar, esto es, para promover modos de pensar eficaces que faciliten el mantenimiento del interés y la motivación.

A lo largo de los capítulos que siguen trataremos de ver, *en primer lugar*, qué razones mueven a alumnos y alumnas, en la escuela y en casa, para interesarse por las tareas escolares y esforzarse en su realización —qué metas persiguen— y qué razones tienen para tratar de evitarlas. Y, *en segundo lugar*, de qué forma los modos de pensar antes, durante y después de la realización de las tareas escolares influyen en su interés, en su esfuerzo y, consiguientemente, en su aprendizaje. La consideración de ambos grupos de factores nos proporcionará los **criterios** desde los que valorar si nuestros modos de actuar para facilitar la motivación y el aprendizaje son adecuados o no y desde los que proyectar formas de actuación más eficaces.

### 1.4. Para no perdernos en el camino: Algunos puntos de referencia

Antes de comenzar, sin embargo, es preciso hacer las cuatro apreciaciones que presentamos de forma sintética en la Figura 1.2 para evitar que sean falsas las expectativas que nos vayamos formando a lo largo del libro sobre la posibilidad de facilitar la motivación por aprender de nuestros escolares.



**Figura 1.2.** Referentes para orientar los esfuerzos dirigidos al cambio motivacional

La primera apreciación tiene que ver con una actitud previa que puede que tengamos respecto a la posibilidad de motivar. Cabe pensar que lo que ocurre es que los chicos y chicas de hoy no tienen ni la voluntad ni la responsabilidad necesarias para esforzarse, que la motivación es su problema y no el nuestro. De hecho, recientemente se han publicado algunos libros en este sentido<sup>3</sup>. Sin embargo, pensar así supone olvidar que la motivación —o la voluntad—, si se quiere, se ejercita en un contexto que puede fortalecerla y debilitarla. Si no se tiene en cuenta este hecho y se piensa que es un problema del alumno, es muy poco probable que hagamos esfuerzo alguno encaminado a cambiar la motivación. Por el contrario, si se tiene en cuenta que, aunque el alumno o alumna tengan su parte de responsabilidad, ésta se ve afectada por el entorno que hemos creado con nuestros modos de actuar y tratamos de modificarlo en la dirección adecuada, se incrementará la probabilidad de que aumenten y mejoren su interés, su esfuerzo y su aprendizaje<sup>4</sup>.

La segunda apreciación surge no de la investigación, sino de los numerosos cursos que he impartido a profesores y padres. A medida que se vayan descri-

<sup>3</sup> MARINA (1997).

<sup>4</sup> COVINGTON (1998).

biendo las pautas de actuación que suelen tener un efecto motivacional positivo, es posible que surja la idea de que, actuando en consecuencia, vamos a conseguir motivar a los alumnos. Esta inferencia sería errónea. El interés y el esfuerzo son como las plantas. Surgen en un contexto —en un clima— que depende de varios factores, no de uno solo, si bien hay algunos que tienen más importancia que otros. En consecuencia, será preciso no perder de vista que, si queremos influir en la motivación, deberemos trabajar por construir un clima apropiado, lo que significa que *habrá que trabajar sobre más de un factor*.

*La tercera apreciación* tiene que ver con un hecho íntimamente ligado al anterior. Los procesos motivacionales son dinámicos, no estáticos. Esto significa que el interés y el esfuerzo aumentan o disminuyen dependiendo tanto de cómo varíen las condiciones del trabajo escolar, como de los resultados y experiencias parciales que los alumnos vayan experimentando y de cómo los vayan interpretando. Este hecho requiere una atención especial, pues a veces pensamos que, dando unas determinadas instrucciones a nuestros alumnos o actuando de tal o cual modo con nuestros hijos, es suficiente para despertar su interés por aprender, y nos olvidamos de que hay que estar alerta, para detectar cambios en su motivación inicial y para actuar sobre ellos si son negativos. En consecuencia es *preciso un trabajo sostenido que permita regular los altibajos en el interés y el esfuerzo*.

Por último, *la cuarta apreciación* tiene que ver con el *tiempo que requieren los procesos de cambio*. A veces pensamos que si cambiamos nuestras formas de actuar creando un clima adecuado, nuestros escolares se interesarán y se esforzarán más por aprender. Pero ocurre que el cambio no es inmediato y nos desanimamos. Ante esta posibilidad hay que tener en cuenta dos cosas. Por un lado, sólo en la medida en que lo que hacemos les va ayudando realmente a experimentar que aprenden, a sentirse capaces y a disfrutar con el trabajo, su motivación va cambiando. Es preciso, pues, “dar tiempo a la planta para que crezca” y no ser como los niños que después de plantarla olvidan cuidarla porque no la ven crecer.

Por otro lado, hemos de tener en cuenta, especialmente los profesores y, más aún, cuanto mayores sean nuestros alumnos, que todo lo que hacemos por motivarles es percibido por ellos a través del filtro de sus motivaciones previas, como se ha comprobado recientemente<sup>5</sup>, y de sus creencias, expectativas y valores sobre lo que cuenta en la escuela e incluso sobre nosotros mismos. Este filtro, en especial en lo relativo a nuestras personas, se transmite de los alumnos de un año a los del siguiente, de los hermanos mayores que han pasado por un profesor o profesora a los menores cuando llegan a tener los mismos. En consecuencia, aunque nuestros modos de actuar sean correctos, es poco probable que notemos cambios sustantivos hasta que, poco a poco, vaya variando lo que uno de mis alumnos denominó “la leyenda del profesor” que se transmite de un curso a otro.

---

<sup>5</sup> ALONSO TAPIA (1999; 2005), ALONSO TAPIA y LÓPEZ (1999).



**PRIMERA PARTE**

**Condicionantes personales del interés  
y del esfuerzo**



# ¿Por qué tengo que hacer mi tarea?

---

### 2.1. Alumnos y alumnas buscan metas distintas

Basta con observar lo que los escolares hacen en casa o en la escuela, o con escuchar los comentarios que a menudo hacen sobre lo que sienten y piensan de ella para comprobar que sus preocupaciones a la hora de llevar adelante su trabajo son diferentes. Consideremos, por ejemplo, los comentarios siguientes. ¿Qué ocupa la mente de cada uno de estos alumnos y alumnas? Tratemos de poner un nombre a su preocupación y luego continuemos leyendo:

- 1 — ¿Qué tal el cole? ¿Te gusta?  
— (Niña de 10 años) No. Me gusta estar con los amigos, pero eso de estudiar dictados y Lengua es un rollo. No lo entiendo.
- 2 — (Niña de 7 años) Papá, Leti me copia lo que yo hago y cuando pasa Lita (la profesora), a ella le dice que muy bien y a mí no me dice nada.
- 3 — (Niño de 9 años). ¿Para qué me sirve a mi saber qué es un conjunto vacío?
- 4 — (Niña de 11 años, gordita) La profesora de gimnasia tiene mucha cara. No es capaz de moverse y a nosotros nos obliga a saltar el potro. No sé por qué tiene que obligarnos.
- 5 — (Niño de 10 años) Nati es güay. Explica mates fenomenal. Con ella aprendo un montón.
- 6 — (Niño de 12 años) Mi papá me ha dicho que si apruebo sexto me compra una consola de videojuegos.
- 7 — ¿Por qué te lo aprendes de memoria si no lo entiendes?  
— (Niño de 9 años) Es que es como me lo va a preguntar la profesora, y si no te lo sabes, suspendes.

- 8** — (Niño de 10 años) Hoy he pasado mucha vergüenza.  
 — ¿Por qué?  
 — Porque me han preguntado una cosa que creía que no iba y no me la había estudiado. Se lo he dicho a la profe y no me ha hecho caso, y me ha dicho que no ponía interés. Una niña se ha reído de mí.
- 9** — (Niña de 7 años) Mira que cuento he escrito.  
 — Mmmm, está muy bien.  
 — Lo he hecho yo sola.
- 10** — (Niña de 9 años) Hoy nos han puesto un vídeo y hemos visto nacer una jirafa.  
 — ¿Te ha gustado?  
 — Daba un poco de asco... Pero la madre estaba de pie y la hija se daba un golpe... y luego no encontraba la teta porque la madre tenía una tripa muy gorda... Y muchas mueren casi al nacer por los leones...  
 — ¿Quieres que veamos lo que dice el Fauna (Enciclopedia) sobre las jirafas?  
 — Vale, voy por el libro.
- 11** — (Niña de 12 años) Jo, al año que viene tengo francés en el cole y me voy a hacer un lío con el inglés. Prefería no tenerlo.
- 12** — Mira lo que me ha puesto la profe: ¡10 con corona! Y he sido la única. (Aparece una corona dibujada junto a la nota).  
 — Muy bien. Pero ya sabes que lo importante es lo que sabes...  
 — Sí. ¡No me ha ganado nadie!
- 13** — (Alumno de 16 años) ¿Por qué estás tan enfadado?  
 — Porque este profesor me ha cogido manía. Pero si se cree que va a poder conmigo, va listo. La próxima vez me va a tener que aprobar.
- 14** — ¿Por qué estudias tanto? ¡Ni que te fuera la vida en ello!  
 — Algo parecido. Quiero ser médico y necesito conseguir una buena nota. Además, tengo que entregar varios trabajos y casi no tengo tiempo.  
 — ¿Médico?  
 — Sí. Es una profesión en que puedes sentirte útil. Y para mí es importante.

Comentarios semejantes se escuchan también a los alumnos de Secundaria y Bachillerato, y lo que todos ellos ponen de manifiesto es que las preocupaciones que reflejan son diferentes. En algunos casos, puede que todos estemos de acuerdo en la preocupación que muestran los ejemplos. Así, es probable que haya acuerdo general en que el ejemplo 7 recoge un caso muy frecuente, en el de los alumnos a los que les preocupan fundamentalmente las *calificaciones*, o en que el *miedo a fracasar* reflejado en el ejemplo 11 también está muy extendido en los alumnos. Igualmente es fácil reconocer que a muchos chicos, si les gusta

ir al colegio, es por *estar con los amigos*, como muestra el ejemplo 1. Muchos, sin embargo, si pudieran, no acudirían a clase para *evitar el trabajo escolar*, bien porque se sienten obligados a hacer algo que no les resulta fácil, como ocurre con la niña gordita a la que no le gusta ir a gimnasia —ejemplo 4—, bien porque les resulta aburrido —ejemplo 1— o, como ocurre en el caso del ejemplo 3, porque no tiene para ellos utilidad aparente. Y es que, para la mayoría de los alumnos, especialmente a medida que se avanza en la escolaridad, es importante *percibir la utilidad de lo que se hace*.

Hay casos, sin embargo, que reflejan otras preocupaciones cuya relación con el interés y el esfuerzo por aprender puede parecer menos evidente. Así, el del niño del ejemplo 6, que espera conseguir una videoconsola si aprueba, en que lo que preocupa al alumno es la *recompensa que puede conseguir* con el trabajo escolar, recompensa que supone una *meta externa* al aprendizaje. Igualmente, el comentario de la niña, que señala que la profesora a ella no le dice nada y a su compañera sí, muestra la necesidad de recibir atención y *sentirse aceptada y valorada* por los adultos, y no discriminada. Del mismo modo, en el caso de la niña del ejemplo 8, es evidente la *preocupación por evitar la vergüenza* —la pérdida de estima— que puede suponer hacer las cosas mal delante de los demás y recibir una evaluación negativa. En el caso 12, por el contrario, pese al mensaje del padre señalando que lo importante es lo que se sabe, lo que preocupa a la niña es que ha superado a todos, esto es, conseguir un resultado que le haga sentirse bien y *mejorar su autoestima en comparación con los demás*.

En otros casos, aunque reconozcamos que alguna vez nuestros hijos o nuestros alumnos han dicho cosas similares, puede que nos parezca que tales comentarios no reflejan preocupaciones extendidas. Así, el comentario que la niña del ejemplo 10 hace en casa, unido al hecho de que manifiesta interés en conocer algo más sobre las jirafas, muestra que está *interesada en aprender*, lo mismo que el comentario del niño del ejemplo 5. La niña que dice que ha escrito el cuento ella sola —ejemplo 9— manifiesta una *preocupación positiva por superarse* afrontando lo que puede considerarse un desafío. En cuanto al chico del ejemplo 14, aunque parezca que le preocupa la nota, en realidad lo que le preocupa es *poder ser útil y ayudar* a otros, y también, *no dejarse desbordar por el trabajo* que tiene que hacer. Finalmente, lo que parece mover al chico del ejemplo 13 es *no dejarse amilanar* por el profesor.

Sin embargo, ante tal proliferación de inquietudes, puede que pensemos que son algo casual que nada tienen que ver con el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender. No obstante, no es así. Ilustran diferencias sistemáticas en las metas que orientan la actividad escolar, metas cuyos efectos han sido puestos de manifiesto en numerosas investigaciones<sup>1</sup>, efectos que nos interesa conocer para saber qué tipo de metas estimular con nuestro trabajo como profesores o con nuestra actividad desde casa como padres para apoyar la motivación.

Antes de pasar a ver estos efectos conviene señalar, sin embargo, que las motivaciones expuestas no suelen darse de forma aislada, sino que se relacionan entre sí: el que a un alumno o a una alumna les preocupe conseguir una determinada meta suele ir asociado a la preocupación por conseguir otras. Este hecho

<sup>1</sup> ALONSO TAPIA (2002), ECCLES Y WIGFIELD (2002).