

# ALGUNAS CLAVES PARA COMPRENDER LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

fecha de publicación 17/05/2006 10:18:00  
ISSN 1886-1385 © INFOCOP ONLINE 2007  
"Revista del Consejo General de los colegios de Psicólogos de España"

**Antonio Valle - Universidad de A Coruña**

**Ramón G. Cabanach - Universidad de A Coruña**

**Susana Rodríguez - Universidad de A Coruña**

**José C. Núñez - Universidad de Oviedo**

**Julio A. González-Pienda - Universidad de Oviedo**

Una gran parte de las personas que están vinculadas al mundo de la educación, tienen la sensación de que los estudiantes, además de no aprender lo suficiente, dedican muy poco tiempo a estudiar contenidos académicos.



Antonio Valle

Incluso, se puede afirmar que hay una opinión bastante generalizada de que los estudiantes aprenden cada vez menos y va disminuyendo el interés por aprender. Por esta razón y, sobre todo, por los bajos resultados escolares obtenidos por los alumnos de las distintas etapas educativas, desde diversos colectivos sociales (padres, profesores, empresarios, etc.) se cuestiona la eficacia del sistema educativo actual, demandando posibles soluciones para los nuevos retos que se le plantean a la educación dentro de la sociedad actual, tales como la diversidad de alumnos en clase, la precariedad de los conocimientos adquiridos, la falta de interés por aprender, la necesidad de una mayor autonomía de los estudiantes, entre otros.

El **aprendizaje autorregulado** es un concepto que integra la investigación sobre las estrategias de aprendizaje, la metacognición, los objetivos de aprendizaje, y, obviamente, la motivación de los alumnos (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). Puede definirse como un *proceso activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar sus cogniciones, motivación y comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos*. En numerosas investigaciones se ha encontrado que el aprendizaje y el logro académico de los alumnos se incrementa en la medida en que éstos utilizan mayor cantidad y calidad de estrategias de aprendizaje y se comportan de modo autorregulado (p.e., De la Fuente, 2004; Torrano y González-Torres, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2005).

Los resultados de las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva indican que los alumnos considerados competentes a nivel autorregulado establecen objetivos específicos y a corto plazo, priorizando adecuadamente los mismos. Además, mientras que estos alumnos están orientados al aprendizaje (metas de

aprendizaje), los alumnos más inexpertos a nivel autorregulado adoptan, preferentemente, metas de realización o "egocentradas" (Boekaerts y Corno, 2005). Estos últimos alumnos perciben los episodios de aprendizaje como experiencias amenazadoras, en las que sus realizaciones escolares van a ser evaluadas y su competencia cognitiva cuestionada, por lo que optan, en muchos casos, por evitar las oportunidades de aprender.

Por otro lado, los alumnos autorreguladores de su aprendizaje enfocan los episodios escolares como ocasiones para incrementar el abanico de sus competencias, y como tal, las valoran. Como resultado, estos alumnos normalmente se perciben a sí mismos como más capaces que los aprendices inexpertos. Y estas creencias de autoeficacia incrementan no sólo la motivación para el aprendizaje, sino también el proceso de autorregulación, facilitando el establecimiento de objetivos instructivos ambiciosos y la exhibición de comportamientos de auto-monitorización. Por el contrario, los alumnos que presentan una baja autoeficacia tienden a ser más ansiosos en su aprendizaje y a evitar las oportunidades instructivas cuando éstas aparecen.

Estudian sólo lo que está prescrito por los profesores, manifestando mucho recelo a exponerse delante de sus compañeros. Los alumnos autorreguladores expertos, también en contraste con los alumnos inexpertos, encaran su motivación como algo que ellos mismos pueden desarrollar en contacto con las tareas escolares, leyendo y buscando información complementaria sobre un determinado tema. Los alumnos inexpertos, por otro lado, tienen dificultades para centrarse en un tema y atribuyen su falta de interés a factores externos, tales como profesores con un "discurso poco cautivador" o clases poco interesantes (Randi, 2004).

Aunque todos los humanos nacen con deseos de aprender y con ganas de descubrir el mundo que les rodea, las experiencias positivas asociadas al aprendizaje van disminuyendo progresivamente a medida que los niños van ingresando en la escuela.



Las experiencias de aprendizaje, que en los primeros años son algo divertido y apasionante, se convierten después de unos años en la escuela en experiencias generalmente monótonas, aburridas, e incluso, en ocasiones, desagradables. Por tanto, algo tiene que suceder para que unas personas con deseos de aprender y con gran entusiasmo a la hora de enfrentarse a una tarea, después de un cierto tiempo en nuestras aulas, vayan perdiendo progresivamente esas ganas y deseos de aprender.

Entonces, la pregunta que nos podemos plantear es la siguiente, **¿por qué razón un amplio número de alumnos no quieren estudiar o no les interesa para nada lo que se enseña en la escuela?**

Por lo menos, una parte de la respuesta a esa pregunta tiene que ver con la escasa utilidad que ven los propios estudiantes a lo que se les enseña. La opinión generalizada es que lo que aprenden en la escuela poco tiene que ver con sus vidas, con sus intereses, con sus preocupaciones y con sus inquietudes. Los conocimientos que se enseñan en la escuela son, en la mayor parte de los casos, muy teóricos, alejados de la realidad y con pocas posibilidades de aplicación; es lo que los expertos denominan "**conocimiento inerte**" y tiene efectos muy negativos sobre la motivación.

Por tanto, si queremos estimular en los alumnos el deseo de aprender, **lo primero que tenemos que hacer es tratar de relacionar lo que enseñamos en las escuelas con el mundo real**, es decir, darle un sentido, un significado y una utilidad a lo que se enseña. Cuanto más aprecien los estudiantes ese vínculo y relación entre la vida real y lo que se enseña en el aula, más interés tendrán por aprender y mayor satisfacción les producirán esos aprendizajes. Y otra cuestión muy importante, lo que se enseña debe mirar directamente a lo que se aprende, es decir, si queremos lograr que nuestros alumnos comprendan lo que se les enseña, hay que tener siempre presente que el aprendizaje tiene unos límites y unos ritmos; y generalmente, la cantidad es uno de los principales enemigos de la calidad, con lo cual enseñar muchos contenidos suele conducir casi siempre a un aprendizaje reproductivo y de baja calidad.

Aparte de los contenidos que se enseñan, **está también el problema de cómo se enseñan**. En general, los profesores suelen centrar sus actividades en la transmisión y evaluación de los conocimientos, y en ambos casos siguen vigentes los mismos procedimientos desde hace varias décadas. En estos casos, aunque han cambiado enormemente los medios a través de los cuales las personas pueden descubrir y asimilar información, la transmisión de conocimientos en la escuela sigue siendo prácticamente igual que siempre.

Por otro lado, dado que **el centro de interés a nivel educativo** ya no es la enseñanza y el profesor, como sucedía antes, sino que **es el aprendizaje y el alumno**, los principios del aprendizaje deben convertirse en el punto de referencia fundamental que guíe la actividad docente. Todo esto implica modificaciones sustanciales en la forma de enseñar, en las relaciones interpersonales, en la manera de abordar las diferencias individuales entre los alumnos, etc., pero la realidad nos indica que esos cambios aún no se han visto plasmados totalmente dentro de nuestro sistema educativo.



Es evidente que los cambios en la manera de entender el aprendizaje, y el papel del alumno en dicho proceso, también implican maneras diferentes de abordar la motivación académica. Del mismo modo que los enfoques constructivistas sobre el aprendizaje consideran que el alumno es el que, en último término, le da sentido y significado a lo que aprende a través de un proceso de construcción personal; **al hablar de motivación se puede afirmar que es un proceso interno al propio estudiante**, con lo cual también aquí es el alumno el que al final decide interesarse o no, implicarse o no, entusiasmarse o no, ante una determinada tarea de aprendizaje.

Pero esta decisión que toma el alumno no es algo tan simple como puede parecer, sino que requiere, como mínimo, un cierto equilibrio personal entre tres factores que son considerados por los expertos los tres pilares básicos en los que se asienta la motivación académica: **las creencias sobre la propia competencia; las razones y metas personales; y las emociones que provocan las situaciones de aprendizaje**.

Bajo esta perspectiva, también la motivación deja de contemplarse exclusivamente como algo externo al alumno, como una especie de entidad que debe estar presente en cada tarea, como algo que puede dispensarse de modo dosificado por

el profesor, pasando a convertirse en algo que está en el propio alumno. Por eso, **no sólo es preciso reformular el sentido de la motivación académica, sino también reconducir el modo de influir y actuar sobre ella.** La clave está en ayudar al alumno a generar mecanismos de automotivación, pero para todo, para el estudio, para su convivencia con los compañeros y para la vida en general (Beltrán, 1998).

De hecho, está comprobado que los estudiantes automotivados no sólo aprenden más, sino que muestran unos niveles más altos de comprensión y recuerdo de la información. Además, el disfrute del trabajo académico suele asociarse con unos menores niveles de ansiedad y angustia en el contexto escolar. Si logramos esto, estaremos estimulando con toda seguridad el deseo de seguir aprendiendo en nuestros alumnos, una actitud que John Dewey planteó, hace más de medio siglo, como una de las grandes metas de la educación.

**La motivación tiene también otros determinantes más allá de los factores vinculados al enseñante y al aprendiz.** Se trata de factores que están situados a otro nivel, probablemente más fáciles de enumerar pero mucho más complejos a la hora de intentar actuar sobre ellos. Nos referimos a determinantes de tipo cultural, relacionados con cambios profundos que se han producido en nuestra sociedad en las últimas décadas y que tienen que ver con la forma de vida, las relaciones familiares, las nuevas tecnologías, los valores predominantes, las relaciones interpersonales, etc.

Actualmente, la educación no se reduce exclusivamente a la influencia de la familia y la escuela como sucedía hace años. De hecho, la escuela ha dejado de ser la fuente principal y exclusiva de conocimiento. **Hay otras vías y otros agentes educativos con una influencia mucho más poderosa y determinante que la que pueden ejercer el mundo de la escuela y de la familia,** entre otras cosas porque utilizan recursos mucho más eficientes para **despertar el interés y entusiasmo** de los más jóvenes, e incluso también de los no tan jóvenes.

El mundo sin fronteras y globalizado ilustra claramente el impacto que tiene en nuestras vidas la era de las telecomunicaciones, donde la televisión e Internet son probablemente los medios más poderosos y más influyentes. Es más, algunos expertos (ver p.ej., Seoane, 1998) consideran que Internet más que una tecnología y un producto que está a disposición de la sociedad actual es algo que la representa, una especie de maqueta o modelo de la sociedad en la que vivimos.

De todas formas, no vayamos a caer en la ingenuidad de pensar que las nuevas tecnologías pueden ser el recurso mágico que va a cambiar radicalmente la educación o va a solucionar sus principales problemas. Hay que convencerse de que sólo son un instrumento al servicio de algo, con lo cual la clave del impacto de las nuevas tecnologías sobre la educación hay que buscarla en el modelo educativo que está detrás de su utilización y, por supuesto, de quien dirija su uso. Así, el uso de Internet en la educación puede estar al servicio de una **pedagogía de la imaginación** o de una **pedagogía de la reproducción** (Beltrán, 2001).

Mientras que la pedagogía de la reproducción responde a un modelo de enseñanza centrado en la transmisión y posterior reproducción de conocimientos por parte del alumno, la pedagogía de la imaginación responde a un modelo de enseñanza más centrada en el alumno, más constructivista, que potencia más la búsqueda, la curiosidad, la creatividad y la transformación de los conocimientos que la simple reproducción. Que las nuevas tecnologías se usen en base a uno u otro modelo educativo implica aprovechar o no un instrumento con enormes posibilidades y con un poder motivacional increíble.

En conclusión, se puede afirmar que una parte muy importante del éxito de un sistema educativo reside en conseguir una mayor motivación en los alumnos. Para ello, es fundamental que los recursos utilizados se orienten hacia actividades que los estimulen cognitivamente y que sean cualitativamente exigentes.



Tal como sugiere Brophy (1998), para estimular los aprendizajes es importante "llevar las clases hasta los alumnos", ofreciéndoles oportunidades de aprender y de reconocer la importancia de los verdaderos aprendizajes para sus vidas, pero también es preciso "llevar los alumnos hasta las clases", exigiéndoles que se esfuercen y se comprometan con las tareas de aprendizaje.

El concepto de "**zona de desarrollo próximo**" es, quizás, uno de los principios más relevantes de toda la Psicología Educativa, utilizado por los modelos socio-cognitivos también para describir, entre otros aspectos, el papel del profesor como "mediador" entre las posibilidades cognitivas del estudiante para aprender significativamente y los requisitos implícitos en las tareas de aprendizaje para ser reconstruidas. No obstante, este principio debería ser aplicado del mismo modo a la esfera de la motivación. Para resumirlo en una sentencia, diríamos que se trata de **mediar para que el alumno sea capaz de vincular significativamente el potencial interés de los nuevos conocimientos con sus intereses ya existentes**. Por tanto, las actividades de aprendizaje no sólo deben ser comprensibles cognitivamente, sino también a nivel motivacional.

### Referencias Bibliográficas

- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp.39-54). Málaga: Aljibe.
- Beltrán, J. (2001). La nueva pedagogía a través de Internet. *Conferencia inaugural del Primer Congreso EDUCARED*, Madrid.
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199- 231.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Mc Graw-Hill.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación a meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853.
- Seoane, J. (1998). *Comparecencia en la Comisión Especial sobre Redes Informáticas del Senado*. Madrid: Diario de Sesiones del Senado.
- Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2005). Self-Worth protection strategies in higher educational students: Exploring a model of predictors and consequences. En R. Nata (Ed.), *New directions in higher education* (pp. 99-126). New York: Nova Science Publishers.

Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.

**La investigación original sobre la que se basa este artículo puede encontrarse en la revista *Psicothema*:** Valle, A., Cabanach, R.G., Susana Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006): Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*. Vol. 18 (2), pp.

### **Sobre los autores:**

**Antonio Valle Arias** es Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación están relacionadas con el estudio de las variables motivacionales, las estrategias de estudio y el aprendizaje autorregulado.

**Ramón González Cabanach** es Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación están relacionadas con en el estudio de las variables motivacionales, las estrategias de estudio y el aprendizaje autorregulado.

**Susana Rodríguez Martínez** es Profesora Contratada Doctora de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación están relacionadas con el estudio de las variables motivacionales, las estrategias de estudio y el aprendizaje autorregulado.

**José Carlos Núñez Pérez** es Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación están relacionadas en el estudio de las variables motivacionales, las estrategias de estudio y las dificultades de aprendizaje.

**Julio Antonio González-Pienda** es Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación están relacionadas en el estudio de las variables motivacionales, las estrategias de estudio y las dificultades de aprendizaje.