

Socialización y Desarrollo de los Motivos: una perspectiva sociocultural

JUAN ANTONIO HUERTAS*
ARANCHA ARDURA**

◆

RESUMO – O artigo trata de aprofundar sobre a temática da motivação, intimamente conectada ao processo de educação formal. São apresentadas diferentes formas de motivação, no transcorrer das diferentes idades escolares, dentro de uma perspectiva de evolução ao longo da vida. São propiciadas pistas para uma educação e socialização mais conscientes e saudáveis. Se fundamenta em abundante bibliografia e trabalhos de pesquisa, o que auxilia a entender melhor como psicólogos e educadores em geral podem propiciar orientações para linhas pedagógicas mais efetivas.

Descritores – Motivação; desenvolvimento humano; socialização; escolarização; sociocultural.

ABSTRACT – The article aims at discussing on motivation, a topic deeply linked to the formal educational process. Different motivation ways throughout different school ages are presented within a perspective of life evolution. More conscious and healthy education and socialization actions are suggested. The paper was based upon plentiful literature and researches, aiding to improve the knowledge on how psychologists and educators could propitiate guidelines for more effective pedagogic lines.

Descriptors – Motivation; human development; socialization; schooling; sociocultural.

◆

INTRODUCCIÓN

De un tiempo a esta parte el término motivación es una de las palabras que más suenan en los entornos educativos. Se ha convertido en el recurso fácil para explicar casi cualquier deficiencia que se encuentra y que sea atribuible a las personas que participan en este mundo.

* Profesor Catedrático, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

** Doctoranda en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

Artigo recebido em: outubro/2003. Aprovado em: janeiro/2004.

Educação

Por todos lados viene faltando motivación o viene disminuyendo. En este sentido, ya indicamos en otro trabajo (RODRÍGUEZ MONEO y HUERTAS, 2000) que a menudo los profesores se quejan de falta de motivación en sus alumnos, sin saber muy bien qué es eso de la motivación, utilizándola como “cajón de-sastre” explicativo que les permite sacarse algo de responsabilidad, depositándola en los estudiantes por su escasa o nula motivación. Otras veces ocurre lo contrario, que son los estudiantes los que se quejan de la falta de motivación de sus docentes o de lo poco que los motivan. Nuestra intención con este artículo es que reflexionemos algo sobre este devenir motivacional. No sólo queremos describir la evolución de la motivación de los niños y adolescentes, también queremos enfrentar los datos empíricos con ciertas ideas y preconcepciones populares y científicas que se mantienen sobre la motivación en el aula y que creemos, al menos, discutibles.

La primera de ellas tiene que ver con cierta visión genética muy tradicional que todavía impera en el trasfondo de muchas teorías sobre la motivación (PINTRICH y SCHRAUBEN, 1992). Se parte de una idea poco elaborada del desarrollo de las tendencias motivaciones de corte muy empirista. La motivación la va construyendo cada uno de acuerdo con su experiencia social, como un mero agregado de aprendizajes y adquisiciones. De tal manera, que llegado a un momento de la vida (el final de la adolescencia), esta se ha consolidado y forma parte del estilo de actuar y de la personalidad estable de esa persona. A partir de aquí empieza lo importante y lo que la mayoría de las teorías han estudiado. Investigaciones del tipo de las Pintrich y Schrauben (1992), Dweck y Elliot (1983), Ames, (1992), etc. se han centrado en estos patrones consolidados, analizando sobre todo las variables de los alumnos que matizan y forman esos patrones: el tipo de metas, las creencias sobre capacidades personales, los estilos atributivos, etc. Se menciona siempre el papel modulador del contexto, pero si se nos permite, esto queda sólo como una hueca declaración de principios. Nunca se estudia en serio qué es eso del contexto y cómo interactúa con la motivación del estudiante.

Nosotros mantenemos otra visión alternativa sobre la génesis y actuación de nuestros patrones motivacionales (HUERTAS y AGUDO,

Educação

2003). Partimos de una idea de desarrollo mucho más dialéctica y compleja. Una idea que tiene que ver con las nociones que desde la perspectiva sociohistórica reciente se mantienen (ver por ejemplo VALSINER 1987). En ella se defiende una idea de génesis y cambio continuo, sin teleología clara y muy vinculado con el entorno social en el que está el sujeto y que es a la vez parte de ese sujeto. Más que entender la motivación como un proceso que tiene una dirección predominante del sujeto al contexto, se trata casi de invertir el sentido y ver la motivación desde el análisis del contexto al sujeto, a la activación de un patrón personal. Una persona al motivarse decide cómo activarse y orientarse después de haber interpretado cada contexto cotidiano y optado por una forma de proceder y por una meta de entre las que dispone en su repertorio personal y ha aprendido de forma implícita o explícita de su actividad con los demás. Las tendencias motivacionales no serían entonces rasgos que tienden a estabilizarse en la personalidad de cada uno. Sería la actualización de uno de los muchos patrones motivacionales que tenemos y están en ese entorno concreto.

Esta posición nos sitúa ante la necesidad de conocer ese repertorio de patrones motivacionales más o menos típicos que cada estudiante o profesor tiene y la conveniencia de saber cómo los actualiza y define en un momento y en un lugar determinados. ¿Son las mismas metas las que guían a un alumno cuando la materia es considerada por los demás como difícil que cuando se trata de una asignatura tachada de angelical y beatífica? ¿Profesores distintos, facilitan metas o motivos idénticos en los mismos estudiantes? ¿Cursos diferentes difieren en las metas que facilitan?, etc.

De manera que la motivación en el aula está siempre condicionada a unas restricciones episódicas, situacionales, de una estabilidad muy relativa. No hay entonces, estrictamente hablando, personas motivadas para el aprendizaje o para el lucimiento o para el miedo al fracaso de forma continuada, depende esto de esa conexión perpetua entre el sujeto y su mundo social. Otra cosa es que, a veces, los momentos académicos acaban siendo muy parecidos unos de otros, plantean los mismos requerimientos y suscitan idénticas pasiones o abulias. Aquellos que han podido ser más o menos autónomos a la hora de decidir y

Educação

organizase los estudios suelen estar más predispuestos al aprendizaje. Las personas que han vivido en entornos competitivos acaban priorizando la comparación social y los que más experiencias de fracaso han padecido acaban aceptando metas cargadas de temor y suspicacia sobre sus capacidades.

En este artículo veremos el papel que juegan los distintos escenarios sociales en los que crece el niño en el desarrollo de estos patrones motivacionales. Desde la primera socialización en la familia y con los iguales hasta las distintas etapas de la educación. Enfatizaremos, para conseguir cierto conocimiento generalizable, los condicionantes para la motivación que surgen de esos escenarios tan institucionalizados y que, por eso mismo, suelen privilegiar determinados modos de querer.

EL PAPEL DE LA FAMILIA Y SUS CUENTOS

La forma de construir y delimitar los primeros patrones motivacionales, como es sabido, viene de la mano del proceso de socialización. Los padres son los agentes principales de socialización, al menos en los primeros pasos de la vida. Suelen ser personas de mucho valor para el niño, que le transmiten sus valores, metas y propósitos a largo plazo. Esta transmisión no siempre se produce de forma explícita y congruente, salvo cuando le amonestan, regañan o explicitan una meta social altamente relevante. La mayoría de las veces muchos de esos valores se transmiten de forma implícita en los comentarios y gestos del día a día y también a través, por ejemplo, de cuentos morales o de juegos.

Muchos estudios (por ejemplo los de MILLER y SPERRY 1987, 1988), han grabado las conversaciones entre niños de edad preescolar y sus madres. Esas conversaciones están plagadas de relatos de la vida cotidiana con una clara estructura intencional y motivacional, en ellos siempre destaca la acción de un protagonista hacia un meta, en el marco de un escenario determinado. Para conseguir o evitar esa meta el protagonista usa de estrategias o de ciertos instrumentos y genera unos primeros guiones de actuación. Es decir, en los cuentos se aprenden modos de proceder en la vida, deseos, intenciones que van a formar parte del conjunto de conocimientos, creencias y herramientas que el niño

Educação

tendrá en su mente disponibles para enfrentarse a una situación concreta.

Profundicemos algo más en esta vía regia en la socialización de motivos y metas desde las que destaca el papel que cumplen los cuentos. Cada cultura crea y transmite determinadas narraciones con contenido moral que le sirve para transmitir modelos culturales capaces de proporcionar fuerza directiva a la audiencia de los mismos. Mathews (1992) como otros autores (recordemos a BRUNER, 1986) destacan que todo cuento deja fácilmente en evidencia determinados roles sociales, cómo deben hacerse las cosas para que sean aceptables y duraderas, muestran unas metas y unas pautas de acción. Los propios personajes de la narración proporcionan maneras de percibir el mundo, de entender las necesidades y las obligaciones inherentes a su papel en el drama. Además, los que cuentan el cuento, los agentes socializadores (por ejemplo los padres) actúan como formato (el lugar que marca la trama dramática de esa narración y sus actores), introducen el sentido de la acción y de sus pensamientos y motivos en el niño, para que éste aprenda el guión cultural de la acción humana con sus metas y emociones. En fin, estos cuentos sancionan objetivos y modos de actuar, de manera que seguir sus metas queda privilegiado y no seguirlos suele penalizarse de algún modo. Es decir, los cuentos enseñan esquemas motivacionales no sólo porque muestran metas apropiadas y no apropiadas, también porque aportan ejemplos de acciones humanas plausibles para la consecución de esos objetivos.

Desde luego que escuchar un cuento no es garantía suficiente para seguirlo, para que forme esquemas básicos de acción en los lectores. Aunque en el sentido de un texto, en las moralejas de una narración se muestren guiones motivacionales, hace falta que estos motivos maestros interaccionen con los esquemas concretos de cada sujeto, que sean relevantes dentro de los valores cotidianos del sujeto y que pueda experimentarlos en su vida cotidiana. Dada la naturaleza moral de esos cuentos, en cualquier caso, sus contenidos y sentidos forman la base de conocimientos disponible para ser aplicados en diferentes ocasiones.

En definitiva, el niño, en sus primeros años, capta esos mensajes y los comprueba en la práctica cotidiana, de manera que cuando cuenta

Educação

con 3 ó 4 años ya ha aprendido a usar sus narraciones no sólo en su modo más descriptivo o expositivo, sino también retórico; ya saben adular, justificar, obtener lo que pretenden, engañar, etc. (DUMM, 1988; BRUNER, 1990). Es decir, ya usan sus patrones motivacionales con cierta eficacia, cumpliendo la función típica de orientar en parte con ellos su comportamiento.

LOS CICLOS ESCOLARES Y SUS MOTIVOS

La socialización de los motivos en un mundo de logros y consecuciones

Una de las funciones sociales más básicas de la educación tiene que ver con el papel que ésta debe cumplir para conseguir la interiorización de los valores, propósitos y necesidades más básicas de la sociedad, de la cultura. En nuestro mundo unos de esos pilares pasa por la conciencia de lo que significa vivir en una civilización en donde prima el logro, el trabajo y el progreso personal, como uno de los sentidos de nuestra existencia. Resulta pertinente, empezar nuestra descripción del desarrollo motivacional que aparece con la escuela, recoger algunos de los trabajos que estudiaron los factores personales y familiares que influyen en el desarrollo de la motivación de logro.

En principio, se puede establecer una relación entre lo que se puede llamar protomotivo de variedad o curiosidad y los inicios de la motivación de logro (McCLELLAND, 1985). La necesidad de aprendizaje y de adaptación al entorno tan variable en donde viven los humanos ha hecho que tengamos una tendencia natural que hace que nos guste los entornos moderadamente variados y novedosos. Es decir, que somos curiosos por naturaleza (Ver BERLYNE, 1960, y HUERTAS y ARDURA, en prensa) Esta tendencia natural rápidamente pasa a estar controlada por el adulto que guiará y se encargará de crear las diferentes zonas para su internalización y desarrollo. Como consecuencia de uno de los trabajos longitudinales más largos que conocemos, que abarca un periodo nada más y nada menos que 26 años (McCLELLAND y PILON, 1983), sus autores llegaron a la con-

Educação

clusión que una buena socialización del logro estaba relacionada con un ambiente familiar con comportamientos definidos y congruentes, en donde se había dejado lugar para la autonomía personal, donde se había permitido que el niño procediese solo en tareas en donde es fácil obtener un resultado claro. También este desarrollo hacia una adecuada motivación de logro parece que tiene mucho que ver con la insistencia de los padres en niveles elevados de rendimiento y en su evaluación explícita, que haga que el niño empiece a tener criterios para autoevaluarse. En resumen, la mayoría de los trabajos al respecto mantienen que la educación en la responsabilidad, en el control y en la autonomía del comportamiento posibilita una mayor activación por la eficacia (TRUDEWIND, BRÜNGER y KRIEGER, 1986).

Algunos trabajos enfocan el desarrollo de la motivación de logro desde la perspectiva contraria, desde los modelos de socialización que más perjudican un desarrollo del gusto por la eficacia personal. Así parece que los padres que ayudan a sus hijos a hacer una tarea difícil, tomando las decisiones por ellos, que a la vez se muestran dominantes y controladores, suelen tener hijos con bajo nivel de logro (ROSEN y D'ANDRADE, 1959). En este mismo sentido Kuhl (1987) mantiene que pautas socializadoras de sobreprotección familiar generan dependencia en los niños que les lleva a la indecisión, a no saber a qué meta debe dedicarse cuando surgen más de un objetivo en una actividad. Por otra parte, las experiencias repetidas de frustración, fundamentalmente porque se dramatizan en la familia las consecuencias del fracaso o ciertas prácticas de trabajo muy poco productivas, por ejemplo, porque los padres acaben haciendo las tareas por sus hijos (HUMBERT, 1981), llevan en ambos casos a patrones de preocupación y de rumia constante en el sujeto, a una parálisis por hipermotivación.

El inicio de la socialización académica. La Educación Infantil

Es evidente que la herramienta de socialización por antonomasia es el lenguaje. Con él los niños desde muy pronto reciben mensajes y discursos mezclados con acciones que les proporcionan modelos de patrones motivacionales, mensajes que tienen que analizar y digerir para al final apropiarse de eso que reciben de su interacción social y hacer uso de él en situaciones parecidas. Recordemos al respecto las brillantes ideas de Vygotski (1992), ya en 1934, sobre este papel mediador del lenguaje. Defendieron que ese lenguaje en su mismo proceso de interiorización empieza a cumplir entonces funciones de comunicación con uno mismo y comienza a adquirir una función de autorregulación. Así el lenguaje acaba transformándose en una herramienta de nuestra conciencia y por inclusión de nuestra motivación. El proceso de interiorización de las funciones del lenguaje es un proceso lento y algunas veces trasparente. Nos referimos al curioso fenómeno del habla privada o lenguaje egocéntrico, esos momentos donde el niño sin dirigirse a nadie que no sea él mismo se da indicaciones en voz alta para regular sus comportamientos.

Los primeros años de entrada en el sistema educativo coinciden con los de mayor producción espontánea de este tipo de habla. Precisamente la observación de ese habla espontánea proporciona un camino para conocer cómo el sujeto adquiere el proceso de desarrollo de la motivación (MONTERO y HUERTAS, 1999). Actualmente existen algunas líneas de investigación (MONTERO y HUERTAS, 1995; 1999, CHIU y ALEXANDER, 2000; MONTERO, De DIOS y HUERTAS, 2001) que comienzan a analizar la función del habla privada al servicio de la autorregulación de los procesos motivacionales. Los primeros trabajos empíricos realizados en esta dirección muestran, que en un porcentaje elevado (hasta un 28% en tareas estructuradas en el aula), el habla privada de los niños preescolares tiene contenidos motivacionales. Es decir, parece que la entrada de los niños en el mundo escolar aporta un nuevo escenario de socialización de nuevos patrones motivacionales relacionados con la eficacia, la evaluación de los rendimientos y la búsqueda de explicaciones a los mismos,

Educação

que se manifiesta claramente en un porcentaje relevante de los mensajes que se dan los propios niños cuando se encuentran realizando actividades académicas en el preescolar. Además, se ha comprobado que estas mismas categorías de habla privada se relacionan positivamente con el rendimiento final en las tareas y con la persistencia y el esfuerzo mostrado durante las mismas. Este último dato ha sido corroborado por estudios realizados desde otros marcos teóricos (CHIU y ALEXANDER, 2000).

Curiosamente, como revela un reciente estudio de Montero, de Dios y Huertas (2001) no todos los elementos motivacionales de ese patrón de logro se desarrollan de forma paralela. Los niños pequeños realizan más evaluaciones de sus acciones y más manifestaciones emocionales asociadas a las mismas que atribuciones, expectativas o emisiones de lucimiento, que aparecerán más tardíamente en el proceso de configuración del patrón motivacional. Algo así como primero se socializan en los afectos (evaluaciones emocionales) y luego se incluyen elementos más relacionados con nuestra racionalidad (atribuciones, expectativas, creencias, etc.).

Los iguales y el juego

En el mundo escolar las relaciones no se tiene sólo con los docentes en actividades estructuradas. Hay mucho espacio para relaciones con los iguales en actividades de ocio y aquí también se aprenden motivos y formas de conseguir esas metas sometiendo a unas reglas sociales por el perverso y atractivo procedimiento de violarlas y discutir sobre si se ha hecho de forma continua y apasionada.

En esas actividades más o menos simbólicas y más o menos regladas, como son los juegos con los otros, los niños consiguen que esa práctica social les ayude a hacerse en definitiva con todos los componentes de un guión motivacional. Así Roberts, en 1987, destacó la eficacia de determinados juegos para transmitir modelos motivacionales, sobre todo cuando hay que intentar resolver los conflictos que aparecen en estos formatos lúdicos. De esta manera, estos estudios mantienen que en el juego físico, el que incluye algún tipo de competición, enseña pautas de

acción relacionadas con el logro. Por otra parte, los juegos de estrategia permiten ejercitarse con aspectos relacionados con el poder y la obediencia. Parece, en este sentido, que los juegos que incluyen ajustarse a factores no controlables, de cierto azar, intervienen en la formación de patrones de responsabilidad y toma de decisiones. De todas formas el campo de estudio del papel que juegan los entornos lúdicos en la construcción de la motivación no está muy poblado de estudios empíricos. Si alguien se anima...

La Educación Primaria

Todos tenemos la idea, fruto del poso que dejan en la psicología popular las viejas teorías evolutivas, que lo que se forma en los primeros momentos de la vida crea marca y determina fuertemente el desarrollo posterior. Quizás no sea este influjo tan claro, pero lo que es indudable es que la entrada del niño en otro escenario diseñado para socializar, para educar, como es la escuela tiene que tener sus repercusiones en todos sus procesos cognitivos, también en los que determinan la activación y la orientación a metas y propósitos. Lamentablemente, como ocurre en general en el campo de estudio genético de la motivación son muy poco los estudios empíricos disponibles, pero algo hay.

Los primeros momentos de la enseñanza primaria, hasta los 9 ó 10 años, suele ser una época en donde todo, estudiantes, profesores y organización de la docencia parecen estar puestos para facilitar la comunicación y el deseo de aprender. No hay necesidades de evaluación normativa, no hace falta competir ni calificar; el estudiante goza de autonomía para elegir y controlar la actividad académica que quiere llevar a cabo en cada momento, tienen sus rincones; todas las actividades tienen un formato lúdico y divertido y se realizan en el mágico mundo de la iniciación a la interacción social con sus iguales. De manera, que la escuela se concibe como un mundo seguro, divertido, confiado y donde se aprende sin que el esfuerzo sea una losa. En realidad, cuando describimos este mundo tan paradisíaco lo hacemos con bastantes más años que ellos y después de haber entrado y salido de muchos mundos peores. Quizás esta Arcadia no sea tan así, pero si lo

Educação

comparamos con los escenarios que luego acontecen en la vida, no andamos muy desencaminados.

Estos niños valoran la clase como un entorno social de comunicación y juego más que como un entorno académico en donde se exigen y se evalúan conocimientos. Eso lleva a que realicen evaluaciones de sus consecuciones bastante poco precisas, a que mantengan expectativas de éxito tremendamente elevadas (ALONSO TAPIA, 1992). No hay un interés en estos niños por evaluar sus resultados en términos de grado de ejecución, sino más bien en el sencillo esquema de si se ha portado bien o mal. Es decir, los niños reproducen los primeros mensajes evaluativos que han recibido en su familia, que tiene que ver con si se someten o no a ciertas normas de comportamiento. En ese mundo suyo cuando fracasan no suele tener consecuencias emocionales, muchas veces necesitan de la indicación expresa del adulto para que caigan en la cuenta de sus fallos y que intenten corregirlos.

Por eso mismo, los trabajos que se han dedicado a estudiar la comprensión de la naturaleza de las causas a las que cabe atribuir sus éxitos y fracasos, los procesos de atribución y expectativas que realizan (Alonso Tapia, 1983 a y b, 1984; Alonso Tapia y Huertas, 1986) han mostrado estilos peculiares en estos niños. Por ejemplo, parece que tienen una idea de la mala suerte con un mero factor evasivo o como una forma de explicación simple del fracaso, cuando no hay otra disponible. Es decir, no considera la suerte ni con connotaciones de puro azar ni como un rasgo personal de calamidad e indefensión. Por otra parte, ya se notan en ellos ciertos sesgos atribucionales que les hacen preferir una causa u otra en la medida en que les sirva para mantener su autoestima. Por ejemplo, prefieren atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo que a la falta de habilidad, a un factor claramente modificable que a otro probablemente inmutable, como se suele considerar a la habilidad o a la inteligencia.

¿Qué papel juega el profesor y las indicaciones de regulación que da a lo largo de las tareas académicas en el desarrollo de la motivación de estos niños? Los estudios que conocemos al respecto (por ejemplo, ALONSO TAPIA, 1992; ALONSO TAPIA y HUERTAS, 1985; BAR-TAL, 1982) mantienen que se le atribuye al docente una función

Educação

muy cercana a la de sus padres. Es una persona muy relevante con la que priman las relaciones afectivas y que por tanto interesa recibir de él valoraciones personales de cariño y duelen las informaciones que signifiquen poca estimación personal. El profesor no es todavía ese experto en una materia que tiene que informar del grado en que el estudiante va adquiriendo unos dominios y conocimientos. En este sentido, los datos empíricos demuestran que los niños desde los primeros momentos de la primaria se ven influidos sobre todo por los mensajes que el docente da después de realizada una actividad, mientras que casi no prestan atención a las indicaciones regulatorias de su actuación que el profesor les proporciona durante la realización de la tarea.

Ese camino les llevará, a lo largo de su escolaridad, a avanzar en el significado de esa evaluación final, de manera que poco a poco van interiorizando el contenido de valoración del rendimiento que implican las calificaciones que reciben, a la par que van comenzando a considerar esas calificaciones como indicadores de cierta comparación o competencia social con el resto de sus compañeros. Obviamente, el grado en que las buenas notas son percibidas como algo deseable parece depender del énfasis que los maestros y/o los padres pongan en ellas, por las consecuencias que de ellas se deduzcan (ALONSO TAPIA, 1992).

En este sentido, algunos autores (ECCLES et al., 1983, 1998b; HARTER, 1990) han destacado que durante los primeros años de la escolarización las creencias que tienen los niños sobre la propia competencia y la evaluación de las tareas se conciben como independientes y poco relacionadas. El que saquen buenos o malos resultados no influye en cómo se ven de competentes en esos dominios, su competencia depende de otras cosas en el caso de que exista como creencia elaborada. Poco a poco van incorporando a su conocimiento precisamente más elementos para construir la idea de que tienen de sus valías. Incorporan la información que reciben sobre los resultados académicos que obtienen, ya empiezan a ser *buenos* en matemáticas y *malos* en lectura, por ejemplo. De manera que sus resultados empiezan a conformar su autoconcepto, en primer lugar se tienen más en cuenta

Educação

los éxitos obtenidos que los fracasos, se piensa antes en para qué vale uno que en para qué no.

¿Con qué entorno motivacional se encuentran los niños con dificultades en su desarrollo?

En este apartado tan sólo queremos presentar una reflexión muy breve de los efectos sobre la motivación que tiene el modelo de socialización en el que suelen desarrollarse los niños con dificultades en su desarrollo. Es este uno de los campos al que hemos dedicado buena parte de nuestros afanes investigadores y sobre el que tenemos, por tanto algo que decir. Hay que tener en cuenta que dada la heterogeneidad de etiologías con las que parten estas personas (problemas sensoriales, motores, cognitivos, etc.) haría falta más espacio y muchos más trabajos para tratar con detenimiento todas las particularidades del desarrollo motivacional de cada uno de ellos.

En líneas generales, la literatura especializada mantiene que estas personas sufren por añadidura o un fuerte fracaso escolar o una situación *especial*. Esta situación hace que desarrollen un patrón de comportamientos muy cercano a la indefensión aprendida (DEWCK, DAVIDSON, NELSON y ENNA, 1978; MONTERO VIEJO, 1994): algo así como un conglomerado nefasto que incluye: menores expectativas de éxito, más atribuciones relacionando sus fracasos a la falta de habilidad personal que a causas más modificables, además, cuándo de pronto, casi por casualidad, consiguen algún éxito, sólo se lo atribuyen a la suerte que raramente les acompaña. Este patrón, que se resume en automensajes del tipo de *haga lo que haga es igual, todo lo hago mal*, está sustentado, entre otras cosas, por el hecho demostrado de que los profesores suelen atribuir los problemas escolares de estos niños más a limitaciones en su inteligencia que a la falta de esfuerzo (WEISZ y STIPEK, 1982), con el añadido de que tienen menos expectativas sobre sus posibilidades personales y escolares (LLAMAS y HUERTAS, 2001). Así dicho parecería que estos niños están abocados al fracaso porque no saben ni conocen explicaciones o creencias más positivas. Vivirían siempre alejados de una motivación para a-

Educação

prender. Muchas veces ocurre lo que aquí exponemos, pero aunque así sea profundizar en el estudio de las orientaciones motivacionales de estos niños puede revelarnos otras perspectivas de intervención y mejora de su situación.

Así por ejemplo, es discutible la visión tan reduccionista que relaciona directamente los malos resultados que obtiene estos niños con las creencias destructivas que se dice que tienen. Nosotros hemos encontrado que curiosamente este patrón de indefensión tan demoledor como el de la indefensión, por lo menos en algunos de estos niños *especiales*, los catalogados como con *dificultades de aprendizaje*, sólo lo mantienen para ellos mismos. Conocen cuáles son los mejores modos para explicarse los resultados académicos, pero no se lo aplican a ellos y sí a los demás (LLAMAS y HUERTAS, 2001). Esto implica que conocen y mantienen dos conjuntos de creencias alternativas, al menos, las encaminadas al aprendizaje y las de indefensión. Esto implica que si se cambian o mejoran los entornos de aprendizajes y se les estigmatiza menos les abriremos las posibilidades para que encaucen su motivación y su rendimientos desde las orientaciones relacionadas con el querer aprender. Es decir, serán capaces de ir incorporando para sus explicaciones lo que les sirve para comprender las de los normales.

La situación es muy distinta en los niños con graves problemas de desarrollo. En nuestra experiencia, por ejemplo, con niños sordociegos, (HUERTAS, MARTÍNEZ, MARTÍN y MARCHAMALO, 2001), hemos podido comprobar cómo se les suele situar en un entorno educativo muy restringido, sustentado por la idea común de que estos niños necesitan mucha ayuda y que por lo tanto conviene crear entornos muy sobreprotectores. De manera que se generan interacciones educativas con muy poca autonomía, todo está pautado y además el docente generosamente le proporciona valoraciones y reconocimientos positivos constantes, casi en cada momento, independientemente de su ejecución (pobre por lo general) y donde el profesor, ante cualquier dificultad del niño, suele terminar por ser él el que resuelve la tarea.

Educação

En un estudio que realizamos (HUERTAS, MARTÍNEZ, MARTÍN y MARCHAMALO, 2001) pretendíamos hacer unos pequeños cambios en la forma de enseñar que mejorasen el tipo de interacción profesor-alumno con el fin de favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes. Las docentes pasaron de unas ayudas eminentemente directivas a proporcionar sólo indicaciones indirectas que permitían a los niños un mayor margen de actuación. Por otra parte les pedimos también que redujesen las evaluaciones puntuales de las acciones de los niños durante la tarea. Ya no se producirían tras cualquier comportamiento del niño, sino que comenzarían a ser elementos que discriminasen las ejecuciones correctas de las que no lo eran. De esta forma no solamente se hicieron más contingentes las recompensas a las acciones relevantes, también se espaciaron más en el tiempo, lo que permitió que adquiriesen más saliencia, es decir, guiasen y corrigiesen con más fuerza lo que se pretendía enseñar.

Lo más llamativo es que con estos sencillos cambios conseguimos que la mayoría de los niños que participaron en este estudio obtuvieran resultados positivos. Es decir, los niños mostraron un avance en las operaciones cognitivas implicadas en las tareas en un breve espacio de tiempo y con el sistema de interacción alumno-profesora que habíamos propuesto. Pero no sólo adquirieron nuevos aprendizajes sino que lo hicieron de forma más cómoda y natural, con menos estereotipias, mejor actitud y más constancia. Creemos que estos resultados se deben a que conseguimos mejorar su sensación de control sobre las actividades que tenían que realizar, porque les pedíamos que eligiesen y porque se encontraron con tareas muy estructuradas, definidas y de fácil evaluación y autoevaluación. De alguna manera, este es un ejemplo de cómo pequeños cambios o intervenciones en aspectos muy puntuales en el cómo manejar la interacción producen resultados importantes, no tanto por el resultado conseguido, sino por el camino abierto.

La Educación Secundaria

Hemos llegado al momento en donde el sistema educativo se empieza a especializar y a complicar, que viene acompañado con una situación del alumno que también es compleja, ya estamos ante adolescentes. Es claro que la organización y la estructura de la educación secundaria tiene un formato más competitivo que favorece, por eso mismo, ciertos niveles de comparación social (ECCLES, MIDGLEY, WIGFIELD, REUMAN, Mac IVER y FELDLAUFER, 1993). Desde la disposición física de las aulas hasta la presión que los docentes ejercen sobre la importancia de los resultados construyen un escenario donde se privilegia a los mejores. En consecuencia cada vez aumentan las actividades reguladas externamente y encaminadas a obtener ciertos estándares, que lógicamente ofrecen menos oportunidades para el control y la autonomía del aprendiz. Recordemos que el currículo de cada curso, en definitiva, lo que hay que aprender en la escuela están determinados por ley y están tan delimitados que parece que no dejan espacio a proponer vías alternativas. Hay que llegar a lo que se ha establecido que se debe saber por los caminos que se usan siempre. El objetivo no es aprender sino superar cursos con éxito.

Algunos trabajos recogidos por Veroff (1969) y Stipek (1984) han puesto de manifiesto un declive paulatino a lo largo de la escolaridad de las expectativas de éxito y un aumento de los estilos atributivos de índole egótica, una mayor tendencia a atribuir los éxitos a características personales inmutables, como la inteligencia. En ellos aparecen manifestaciones de tipo derrotista con más frecuencia, empieza a poner menos esfuerzo en la realización de las tareas, buscan sobre todo la rentabilidad de sus acciones para el beneficio buscado, además parece que ya no haya tanta voluntariedad a la hora de participar en las tareas académicas. Muchos autores han denominado este camino que aparece en la secundaria como *desesperanza aprendida*. Obviamente estamos generalizando de forma exagerada, lo que realmente ocurre en este periodo es que, al aumentar las exigencias y la competitividad, se desarrollan pautas motivacionales derivadas de esta nueva situación y que llevan, por ejemplo a que sean más frecuentes las tendencias hacia el lucimiento o al miedo al fracaso. También es posible salir de

Educação

ese camino tan pesimista, de hecho siempre se consiguen islas más o menos grandes de escenarios que propician el aprendizaje queriendo.

Una de las maneras de conseguir esos espacios es procurando que aumente la sensación de control que tiene un estudiante adolescente sobre las actividades académicas que tiene que realizar. La literatura señala que en cierta medida la sensación de control de un aprendiz pasa por el estilo docente que desarrolle el profesor en la sala de clase. Así se mantiene que los estudiantes que perciben a sus profesores como cálidos y cercanos, tendrán más probabilidades de desarrollar perfiles óptimos de control percibido. En la medida en que los profesores generen un clima de cercanía y comunicación en el aula, los alumnos sienten que tienen más posibilidades de participar de forma activa en la modificación de sus propios resultados. Por el contrario, los estudiantes que no se sienten apoyados o respaldados por sus profesores tienden a desarrollar creencias que enfatizan los factores externos como causa de sus resultados. Este tipo de perfil intensifica el malestar de la clase y disminuye el rendimiento de los estudiantes (SKINNER y COLS, 1998).

En cualquier caso, en la secundaria ya aparecen establecidos en mayor o menor medida en cada adolescente los patrones motivacionales típicos en la edad adulta (ALONSO TAPIA, 1987; ALONSO TAPIA y MONTERO, 1990). Las metas que persiguen son parecidas (conseguir aprender, conseguir una evaluación positiva de la propia competencia y evitar una evaluación negativa de la misma, buscar beneficios instrumentales, etc). Como ocurrirá a partir de este momento de la vida siempre, las metas relacionadas con determinados objetivos académicos (aprender u obtener un resultado como sea) correlacionan con el rendimiento que al final se consigue. Por ejemplo esas metas relacionadas con el aprendizaje incluyen verse a sí mismo como exitoso, formal, deseando aprender nuevas cosas y deseando hacer las cosas bien. (WENTZEL, 1993, 1994). Pero quizás en este periodo de la vida conviene destacar por la fuerza que adquieren dos conjuntos específicos de metas, lo que se han denominado metas prosociales y las metas que se plantean para mantener la autoestima.

Educação

LA COLABORACIÓN CON LOS DEMÁS. LAS METAS PROSOCIALES

Wentzel (1994) señala que en la adolescencia existe una asociación entre las metas prosociales de colaboración pura (ayudar a otros), las metas prosociales académicas (compartir aprendizajes con los compañeros), las metas de responsabilidad social entre iguales (cumplir una promesa) y las metas de responsabilidad social académica (respetar las indicaciones del profesor). De manera que las metas prosociales correlacionan positivamente con la aceptación de los iguales. Los niños que se muestran más dispuestos a ayudar a sus compañeros dentro y fuera del aula son los que gozan de más popularidad. Sin embargo, las metas de responsabilidad social académica correlacionan negativamente con la aceptación de los iguales, aunque, eso sí, positivamente con el nivel de aceptación de los docentes. Esto es lo que todos hemos conocido, aquellos niños que son vistos por sus compañeros como muy respetuosos con todas las normas y reglas que impone el profesor no gozan de las simpatías de los demás estudiantes (el pelota o el chupamedias de la clase).

En definitiva, en muchos alumnos de secundaria el propósito de conseguir la aprobación de los compañeros, las metas relacionadas con la integración grupal, la afiliación en suma, puede ser uno de sus motivos dominante, frente a cualquier otro objetivo vital, quizás si excluimos un motivo irrenunciable que es el deseo de no hacer el ridículo, de mantener, en suma, nuestra autoestima.

LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES, AUTOESTIMA Y COMPARACIÓN SOCIAL

Veamos esta tendencia a mantener la autoestima con algo de determinismo. Todos tenemos un conjunto de creencias sobre nosotros mismos que nos sitúan en ciertos niveles de competencia y de comparación con los demás. Son unas creencias muy caprichosas. En principio, todos tenemos una imagen de nosotros superior a la que confesamos en público (por eso siempre salimos mal en las fotos) y esto nos

Educação

Lleva a una especie de motivo para reducir en lo posible o lo imposible esta discrepancia con el modelo ideal (MARKUS y NURIUS, 1996). Paradójicamente, sin embargo, consideramos que esa imagen personal es frágil y quebradiza y hacemos todo lo posible por no perderla, por mantener nuestra autoestima, así preferimos informaciones congruentes con nuestra imagen y rechazamos las actividades que la ponen en riesgo (BAUMEISTER, 1998). De ahí que nuestra motivación, nuestras aspiraciones, expectativas e incluso nuestros estilos atributivos, siempre tienen que acomodarse al criterio de no perjudicar o de mejorar, si es posible, la imagen que tenemos de nosotros mismos (COVINGTON 2000). En los adolescentes la necesidad de mantener o de conseguir un determinado nivel de valoración personal es frecuentemente muy alta (COVINGTON, 1984, 2000). Las discrepancias entre la imagen que tiene el joven de mí mismo y la imagen ideal a la que aspiran suelen estar en estas edades incluso exageradas y generar a su vez comportamientos exagerados para mantenerla.

No obstante, no conviene magnificar en demasía el papel de la autoestima. Harter (1990) ha demostrado que la autoestima tiene más que ver con los comportamientos relacionados con la apariencia física y la competencia social que con los relacionados con lo académico. Parece que la autoestima no es tan buen predictor de la competencia académica como preveía Covington. Mejor dicho, la autoestima influye sólo en aquellas tareas que son realmente de aprecio o de valor para el estudiante en influye menos en las actividades que minusvaloran previamente, que en el aula suelen ser no pocas (HARTER, 1998). En definitiva, el hecho de que a los adolescentes les preocupen excesivamente su apariencia física y lo que piensen los demás sobre él conviene no generalizarlo, no pensar que sin más este sesgo va a afectar a sus actividades académicas sobre todo si estas están diseñadas de forma que se orienten y se centren hacia el aprendizaje y no hacia la comparación social.

También a esta edad en nuestra sociedad, los estilos atributivos son ya tan variados como en la madurez y se explican y aparecen centrados en cada situación concreta y en la historia de cada uno. A los 13 años ya hay una concepción adulta del esfuerzo y la capacidad como

Educação

dos factores diferenciados. Una cosa es la capacidad de trabajo en un momento determinado y otra es el nivel de pericia o su competencia en esa materia. El que diferencien estos dos factores no implica en un primer momento que sean ya capaces de relacionarlos. De manera que poco a poco van aprendiendo a considerar eso tan sabio que nos llevará a pensar, por ejemplo, que un bajo nivel de esfuerzo puede limitar el efecto de una buena capacidad a la hora de obtener resultados aceptables en una actividad. En consecuencia, el convencimiento de que la mejor disposición para realizar un trabajo de calidad es que los dos factores se den en el máximo nivel posible, saber y querer, juntos potencian cualquier rendimiento (PINTRICH y SCHRAUBEN, 1992).

Algunos estudios ponen de manifiesto que en esta época ya los adolescentes empiezan a saber que cambios en las creencias sobre la propia competencia en un dominio predicen cambios en su interés en ese dominio, pero no al contrario (McIver et al., 1991). Es decir el que les resulte más o menos interesante una actividad empiezan a hacerlo depender de la imagen que tienen de su propia competencia. De manera que les gusta aquellas cosas que están relacionadas con lo que creen que dominan y empiezan a rechazar aquello en lo que se creen con menos pericia. En cambio, el que les interese una actividad no significa que por eso piensen que son más competentes. En ese sesgo caen los niños más pequeños que tienen la ilusión de que simplemente porque una cosa les guste ya implica ser competente en su dominio.

El hecho de que la enseñanza secundaria sea ahora obligatoria tiene consecuencias que también afectan a la motivación de algunos estudiantes (ALONSO TAPIA y MONTERO, 2001). Siendo algo sentenciosos, podríamos decir que cualquier actividad obligatoria de larga duración debe merecer la pena y debe de estar cargada de motivos e incentivos. El caso es que se generan en lo jóvenes situaciones de conflicto entre metas y propósitos: ¿cómo mantener la autoestima en un sistema cada vez más exigente, donde muchas veces no está clara la utilidad personal, el servicio que cumplen la adquisición de muchos de esos conocimientos?. Dar respuesta en cada materia a este dilema es básico en la secundaria para facilitar el aprendizaje escolar.

Educação

Uno de los momentos donde más claramente entran en conflicto autoestima, alta exigencia y la utilidad del contenido de las materias son en los diversos ritos de paso que generamos en educación, llámen-se pruebas de selectividad, reválidas o como se quiera. En varios estudios hemos entrado a analizar qué efectos motivacionales producía esta situación de selectividad (RODRÍGUEZ, HUERTAS, ARDURA y MONTERO, en prensa; AGUDO y HUERTAS, 2001). En general podríamos decir que la ansiedad que produce este examen de Estado se manifiesta sobre todo en efectos a corto plazo, en las autoinstrucciones y creencias que demuestran la presión y el nivel de exigencia que sufren para terminar su bachillerato, que hace que sientan menos control sobre sus resultados. Por el contrario, cuando lo que evaluamos son las metas motivacionales, los propósitos que guían a estos alumnos, nos encontramos con un patrón de metas más intrínseco, más cercano al aprendizaje que sus compañeros de cursos anteriores; metas que tienen que ver más con su futuro próximo como universitarios o profesionales.

Ese futuro inmediato que suele ser la formación universitaria es un entorno peculiar para la motivación. Nuestra experiencia nos dice que es menos positivo motivacionalmente de lo que uno intuye por el simple hecho de la mayoría de los estudiantes estudia lo que quiere. En muchos casos la desesperanza aprendida sigue el camino iniciado en la secundaria, generando estudiantes que saben muy bien cómo rentabilizar sus esfuerzos para obtener los resultados obligados a corto plazo y con la sensación demoledora de que eso que hacen en cada materia de poco les sirve para su futuro profesional. Lo único importante es el título. En cambio, a veces hay islas de materias y de docentes que procuran en estos jóvenes escépticos que se les revuelva al ánimo y que quieran aprender.

En cualquier caso, el campo de estudio del desarrollo de la motivación en la universidad es otra de las áreas deficitarias de atención empírica rigurosa. Hemos intentado en el párrafo anterior justificar la necesidad de esos estudios.

Educação

REFLEXIÓN FINAL

En definitiva, acabamos de ver cómo las metas, los patrones motivacionales e incluso los automensajes varían de un curso a otro, de un escenario al que le sigue. La motivación depende tanto de la situación y de las características particulares de cada curso como del destilado de lo que aprendimos de situaciones pasadas y que forma parte de nuestra base de conocimiento motivacional. La secuencia de cursos y ciclos educativos no mantiene ninguna linealidad ni progreso continuado que marque una dirección de metas o de patrones motivacionales estables a lo largo de la escolarización y con un fin o telos determinado. En todos los cursos y entre cursos se dan inflexiones muy situacionales.

El afán por colocar al contexto en un lugar privilegiado para la construcción de los motivos, creemos que tiene una virtud añadida e importante. Hace que formulemos un factor que se puede modificar sin entrar en lo privado de cada persona y que así ayude a una mejor orientación motivacional de ese individuo. Nos lleva a postular que si cambia la cultura de la escuela cambiarán las orientaciones motivacionales de los niños en una buena medida. Los objetivos y las metas escolares que realmente, no idealmente, se proponen en el aula son los que interiorizan y se privilegian en el interior de cada estudiante. Conozcámoslos mejor y ya habremos iniciado el proceso para motivar.

REFERENCIAS

AGUDO, R.; HUERTAS, J. A. Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. *Trabajo de investigación de doctorado*. Universidad Autónoma de Madrid, 2001.

ALONSO TAPIA, J. Atribución de la causalidad y motivación de logro. 1: Estudio evolutivo de la utilización de información en la formación de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, n. 16, p. 13- 27, 1983a.

_____. Evaluación de la motivación: Atribuciones y expectativas. In FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED, 1983b.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 11 – 37, Jan./Abr. 2004

____. Atribución de la causalidad y motivación de logro, un estudio de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología*, n. 17, p. 27- 37, 1984.

____. Análisis de las relaciones entre la motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control a partir del estudio de la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, n. 30, p. 45- 69, 1987.

____. *J. Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: UAM, 1992.

ALONSO TAPIA, J.; HUERTAS, J. A. Efecto del comportamiento de los maestros sobre las atribuciones de los niños. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 124, p. 175- 209, 1986.

ALONSO TAPIA, J.; MONTERO, I. Motivación y aprendizaje: la motivación en el contexto escolar. In COLL, C.; PALACIOS, F.; MARCHESI, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, v. 2: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

____. Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, 2: Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza, 2001. p. 259- 283.

AMES, C. Achievement goals and the classroom motivational climate. In SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L. (Eds.). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: LEA, 1992.

BAR-TAL, D. The effects of the teachers behaviour on pupils attributions: a review. In ANTAKI, C.; BREWIN, C. *Attributions and Psychological change*. New York: Academic Press, 1982.

BAUMEISTER, R. F. The Self. In GILBER, D. T.; FISKE, S. T.; LINDZEY, G. (Eds.). *The Handbook of Social Psychology, vol. 2*. Boston: McGraw-Hill, 1998. p. 680-740.

BERLYNE, D.E. *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill, 1960.

BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press. Traducción castellana: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1986.

Educação

____. *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991.

CHIU, S.; ALEXANDER, P.A. The motivational function of pre-schoolers' private speech. *Discourse Processes*, n. 30, p. 133- 152, 2000.

COVINGTON, M. V. The motive of self-worth. In AMES, R.; AMES, C. (Eds.). *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, 1984.

____. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review Psychology*, n. 51, p.171- 200, 2000.

DUMM, J. *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

DWECK, C. S.; ELLIOT, E. S. Achievement motivation. In E.M. HEATHERINGTON, E. M. (Ed.). *Handbook of Child Psychology, v. 4. Socialization, Personality and Social Development*. New York: Wiley, 1983.

DWECK, C.S.; DAVIDSON, W.; NELSON, S.; ENNA, B. Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, n. 3, v. 14, p. 268- 276, 1978.

ECCLES, (Parsons) J.; ADLER, T. F.; FUTTERMAN, R.; GOFF, S. B.; KACZALA, C. M. et al. Expectancies, values, and academic behaviours. In SPENCE, J. T. (Ed.). *Achievement and Achievement Motivation*. San Francisco: Freeman, 1983. p. 75-146.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C.; WIGFIELD, A.; REUMAN, D.; MAC IVER, D.; FELDLAUFER, H. Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, n. 93, p. 553- 574, 1993.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A.; SCHIEFELE, U. Motivation to succeed. In DAMON, W. (Series Ed.); EISENBERG, N. (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology (v. 3): Social, emotional, and personality development*. New York: Willey, 1998. p. 1017-1095.

HARTER, S. Causes, correlates and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. In KOLLIGIAN; J.; STERNBERG, R. (Eds.). *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span*. New Haven, CT: Yale University Press, 1990. p. 67- 90.

Educação

____. The development of self-representations. In DAMON, W. (Series Ed.); N. EISENBERG, N. (Vol. Ed.). 5. ed. *Handbook of Child psychology. v. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley, 1998. p. 553- 617.

HUERTAS, J.A. Y AGUDO, R. Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En C. MONEREO, C.; POZO, J. I. (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis, 2003.

HUERTAS, J. A.; ARDURA, A. Desarrollo de la Motivación Humana. In MOURIÑO MOSQUERA, J. J.; STOBÁUS, C. D. (Ed.). *Desarrollo Humano y Educación*. Porto Alegre: EDIPUCRS (no prelo).

HUERTAS, J. A.; MARTÍNEZ, J. J.; MARTÍN, J.; MARCHAMALO, S. *Analysing classroom interactions: can deafblind children development and learning be improved?* 5TH Deaf-Blind Impairment European Conference, Self determination a life long process. Amsterdam: Holland, jun. 2001. (comunicação oral).

HUMBERT, C. *Schwierigkeitswahl und Leistung nach Erfolg und Miberfolg als Funktion von Lageorientierung und Standardsetzung*. Ruhr-University Bochum, 1981 (Tese não publicada).

KUHL, J. Action control: the maintenance of motivational states. In HALISCH, F.; KUHL, J. (Eds.). *Motivation, Intention and Volition*. Berlin: Springer-Verlag, 1987, p. 279- 307.

LLAMAS, A.; HUERTAS, J. A. Estilos atributivos y expectativas en alumnos de Primaria. Una comparación con niños con dificultades de aprendizaje. *Trabajo de investigación de doctorado*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2001.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves: Personalized representations of goals. *American psychologist*, n. 41, p. 954- 969, 1996.

MATHEWS, J. F. The directive force of morality tales in a mexican community. In D'ANDRADE, R.; STRAUSS, C. (Eds.). *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

McCLELLAND, D. *Estudios de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea, 1992.

Educação

MCCLELLAND, D. C.; PILON, D. A. Sources of adult motives in patterns of parent behavior in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 44, p. 564- 574, 1983.

MILLER, P. J.; SPERRY, L. L. The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, n. 33, p. 1- 31, 1987.

____. Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, n. 15, p. 293- 315, 1988.

MONTERO VIEJO, L. La motivación en las personas deficientes mentales. *Infancia y Aprendizaje*, n. 76, p. 13- 18, 1994.

MONTERO, I.; HUERTAS, J. A. *Desarrollo y motivación: Un análisis del habla espontánea infantil*. III Jornadas de Infancia y Aprendizaje. Madrid, abr. 1995. (comunicación oral)

____. *The motivational function of private speech*. Annual Meeting of the AERA. Montreal, Canada (ERIC No ED433137), abr. 1999.

MONTERO, I.; De DIOS, M. J.; HUERTAS, J. A. Desarrollo motivacional. Un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, n. 3, v. 22, p. 305- 318, 2001.

NICHOLLS, J. What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In STERNBERG, R.; KOLLIGIAN, J. (Eds.). *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press, 1990. p. 11- 40.

PINTRICH, P. R.; SCHRAUBEN, B. Student´ motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. In SHUNK, D. H.; MEECE, J. L. (Eds.). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ: LEA, 1992.

RODRÍGUEZ MONEO, M.; HUERTAS, J. A. Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya*, n. 26, p. 51- 71, 2000.

RODRÍGUEZ MONEO, M., HUERTAS, J.A., ARDURA, A. Y MONTERO, I. Motivación y cambio conceptual. *Cultura y Educación*. (no prelo).

ROSEN, R. J.; D'ANDRADE, R. G. The psychological origin of achievement motivation. *Sociometry*, n. 22, p. 185- 218, 1959.

SKINNER, E. ; ZIMMER-GEMBECK, M. J. ; CONNELL, J. P. Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n. 63 (Ser. N° 254, N° 2-3), 1998.

Educação

STIPEK, D.J. The development of achievement motivation. In AMES, R.; AMES, C. (Eds.). *Research on motivation in education, vol.1: Student motivation*. New York: Academic Press, 1984. p. 145- 174.

TRUDEWIND, C.; BRÜNGER, T.; KRIEGER, K. Parental expectations and the development of achievement motivation. In VAN DER BECKEN, J; BRUN, E.; BERGEN, T. T. (Eds.). *Achievement and task motivation*. Lisse: Swets & Seitlinger, 1986.

VALSINER, J. *Culture and the Development of Children's Actions. A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons, 1987.

VEROFF, J. Social Comparison and the development of achievement motivation. En C.S. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children*. New York: Russell Sage F.,1969.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In VYGOTSKI, I. S. *Obras escogidas*, v. 2. Madrid: Visor, 1992.

WEISZ, J. R.; STIPEK, D. J. Competence, contingency and the development of perceived control. *Human Development*, n. 25, p. 250- 281, 1982.

WENTZEL, K. R. Does being good make the grade? Social behaviour and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, n. 85, p. 357- 364, 1993.

____. Relations of social goal pursuit to social adaptance, classroom behaviour, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, n. 86, p. 73- 182, 1994.