

MOTIVACION INTRINSECA VS. EXTRINSECA EN NIÑOS CON Y SIN DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

J. A. GONZALEZ-PIENDA,
J. C. NUÑEZ PEREZ,
S. GONZALEZ-PUMARIEGA

RESUMEN

Al abordar el estudio del aprendizaje escolar se destaca, cada vez con mayor frecuencia, la importancia de considerar la motivación de los alumnos cuando se implican en las tareas académicas, ya que ésta juega un papel fundamental a la hora de explicar el rendimiento académico. Esto parece especialmente relevante en el caso de los niños con DA que, según destacadas investigaciones, se encuentran, en relación a aquellos con un aprendizaje normal, totalmente desmotivados, tanto intrínseca como extrínsecamente, lo que repercute de modo muy desfavorable sobre sus logros académicos. Teniendo esto en cuenta, en este estudio hemos seleccionado una muestra formada por 502 sujetos, 259 con DA y 243 sin DA, con el objetivo de conocer hasta qué punto los sujetos con DA se diferencian de los sujetos sin problemas de rendimiento en cuanto al tipo de patrón motivacional que muestran ante los aprendizajes escolares. En general, los resultados indican que: a) los niños con DA se encuentran significativamente menos motivados intrínsecamente que sus compañeros sin DA para desarrollar todas aquellas actividades de estudio que conducen a la adquisición significativa de conocimiento, b) la motivación extrínseca de los niños con DA es menor que la de los niños sin DA. En conjunto, los niños con DA se encuentran significativamente menos motivados para realizar las tareas escolares que los estudiantes sin DA.

Palabras clave: Motivación; Metas de estudio; rendimiento académico.

Una de las variables que, junto con la capacidad y los aprendizajes previos, mejor explican la conducta de rendimiento en el aula es la motivación, definida como el conjunto de procesos que activan, dirigen y mantienen la conducta. Así, se ha señalado la influencia que esta variable ejerce sobre el modo como el sujeto adquiere, amplía y transfiere los distintos conocimientos y habilidades que posee (Dweck, 1986) determinando, por lo tanto su rendimiento.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Así, se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992). Según estos autores, las metas representan un constructo fundamental que permite predecir la conducta, constituyendo el punto de referencia a la hora de abordar el estudio de la motivación de logro.

En el campo de la motivación de logro numerosos estudios señalan la importancia que tienen dos tipos de metas relacionadas con la competencia o habilidad que han sido etiquetadas, respectivamente, de formas tan diversas como metas de aprendizaje/metras de rendimiento (Dweck, 1986), metas de atención a la tarea/metras de atención al yo (Nicholls, 1984), metas de desafío/metras de logro (Ames, 1992), etc. Las metas de aprendizaje o atención a la tarea o de desafío suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad, mientras que las de rendimiento o atención al yo o de logro reflejan el deseo del sujeto, más que de aprender, de demostrar a los demás su competencia, de obtener juicios positivos acerca de la misma. Estos dos tipos de metas generan dos patrones de motivación diferentes. Así, las primeras llevan al sujeto a adoptar un patrón denominado "de reto", y las segundas a un patrón denominado "de indefensión" (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988; Ames, 1992). Ambos patrones son coherentes con las cogniciones del sujeto, pero mientras que el primero resulta adaptativo, el patrón de "indefensión" puede resultar perjudicial. En relación a esto, diversos estudios (p. e. Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988) indican que los sujetos que adoptan un patrón "de reto" tienden a implicarse, movidos por su deseo de mejorar su competencia, en tareas que suponen un desafío, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran. Sin embargo, el sujeto que busca demostrar y obtener juicios positivos acerca de su capacidad, muestra el llamado patrón de "indefensión", caracterizado por el intento de defender ante sí mismo y ante los demás las creencias sobre su habilidad, evitando todas aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque esto suponga, en ocasiones, perder oportunidades para aprender y, por lo tanto, para desarrollar dichas habilidades.

El que los sujetos persigan distintos tipos de metas, bien de aprendizaje, bien de rendimiento, depende tanto de aspectos individuales como situacionales. Así, distintas investigaciones destacan que tanto variables como el autoconcepto del sujeto o sus experiencias previas, como las exigencias familiares, escolares, la actitud del profesor en el aula, llevan a que el sujeto perciba como más adecuadas unas metas que otras,

dando esto lugar a distintas conductas, cogniciones y afectos ante las tareas escolares (p. e. Ames, 1992; Covington, 1984; Covington y Omelich, 1984).

TEORIA DE LA INTELIGENCIA	ORIENTACION DE META	CONFIANZA EN LA CAPACIDAD POSTERIOR	PATRON DE CONDUCTA
TEORIA DEL RASGO ESTABLE (inteligencia es fija)	METAS DE EJECUCION (La meta es obtener juicios positivos, evitar juicios negativos acerca de la propia competencia)	Si alta	Orientación hacia la maestría (Búsqueda de reto, alta persistencia)
		pero Si baja	Orientación a la desesperanza (Evitación del reto, baja persistencia)
TEORIA INCREMENTAL	METAS DE APRENDIZAJE (La meta es incrementar la competencia)	Si alta o baja	Orientación hacia la maestría (Búsqueda del reto, alta persistencia)

Cuadro 1. Repercusión de la teoría diferencia de la inteligencia en las metas y conducta de rendimiento. (Tomado de Dweck, 1986).

En relación a las *variables individuales*, numerosos autores han explicado la orientación hacia las distintas metas de logro en función de las teorías que los sujetos tengan acerca de su inteligencia, de su competencia. Entre éstos destaca Dweck (1986) que propone una teoría (cuadro 1) en la que, a partir de las metas que persigue el sujeto, distingue dos patrones motivacionales: uno adaptativo ("mastery oriented") y otro desadaptativo ("helpless oriented"). Aquellos sujetos, cuyo objetivo es incrementar y mejorar su competencia mediante la adquisición de nuevos aprendizajes ("meta de aprendizaje") muestran el primer tipo de patrón motivacional, mientras que los sujetos que buscan demostrar a los demás su competencia ("meta de rendimiento"), adoptan el patrón desadaptativo o de indefensión.

Según Dweck, lo que determina la elección de una meta u otra y, por lo tanto, el patrón motivacional que mostrará el sujeto, es el concepto que éste tiene de su capacidad, su autoconcepto. Los sujetos que consideran su capacidad como algo fijo e inmodificable adoptan metas de rendimiento con las que demostrar su competencia a los demás. Así, aquellos que tienen creencias de alta capacidad se implican en tareas de dificultad media en las que esperan tener éxito, demostrando con éste a los demás su competencia. Sin embargo, por miedo a fracasar, evitan otras con las que podrían adquirir nuevos aprendizajes y, por lo tanto, mejorar su capacidad. Por otra parte, los

sujetos con creencias de baja capacidad, para no correr el riesgo de fracasar, se implican en tareas demasiado fáciles, ya que con ellas se aseguran el éxito, o excesivamente difíciles, con las que el fracaso quedaría justificado sin afectar a sus creencias de competencia. Frente a éstos, los sujetos que consideran la inteligencia como un rasgo que se puede modificar mediante el esfuerzo y el aprendizaje tratarán de mejorarla (meta de aprendizaje) implicándose activamente en tareas que supongan un desafío, dedicando el esfuerzo y la persistencia necesarios para su resolución. Esta conducta se observa incluso, en aquellos sujetos con creencias negativas en relación a su capacidad, ya que el fracaso no es visto como una amenaza, sino como un estímulo para adquirir nuevos aprendizajes. Así, para resolver las dificultades, dedican un mayor esfuerzo y ponen en marcha distintas estrategias que permitirán ir regulando el propio aprendizaje.

Según esto, es la conceptualización que el sujeto hace del yo la que determina la elección de las metas de logro y, por lo tanto, la conducta de rendimiento. Sin embargo, Dweck y Leggett (1988) añaden que para lograr una mejor comprensión de ésta conducta habría que tener en cuenta, además, las variables situacionales que rodean al sujeto, ya que éstas pueden alterar su predisposición a adoptar un tipo de metas u otro.

En relación a las *variables situacionales*, existen numerosas investigaciones que señalan que la orientación hacia distintas metas de logro depende tanto de variables individuales (autoconcepto), como de las demandas contextuales, de manera que éstas pueden llevar al sujeto a considerar unas metas como más importantes que otras (Ames y Archer, 1988). Entre estas variables situacionales destaca fundamentalmente la escuela. Así, se ha señalado cómo el modo en que el aula está estructurada, el tipo de tareas que en ella se proponen, el modo de evaluar, la actitud del profesor, influyen en el tipo de meta que elige el sujeto (Ames, 1992).

En relación al tipo de tareas, se ha señalado cómo la percepción que de ellas tenga el sujeto, en función de sus características individuales, puede verse influida por las características de la tarea en sí misma, por las exigencias que plantea, por el interés que despierta y por lo relevante que resulte. De hecho, aquellas tareas que permiten al sujeto mejorar sus habilidades o adquirir otras nuevas mediante un esfuerzo adecuado, valorar los propios avances, favorecen el desarrollo de metas de aprendizaje, las cuales están asociadas con un patrón motivacional que repercute favorablemente sobre el rendimiento (Ames, 1992).

El modo de llevar a cabo la evaluación es otro de los elementos fundamentales a la hora de estudiar la orientación del sujeto hacia un tipo de metas u otro. El recurso a una evaluación basada en la comparación social, que se caracteriza por la exposición pública de las puntuaciones obtenidas por el sujeto, las alusiones a los subgrupos de la clase que más éxitos tienen comparándolos con los que fracasan, una mayor valoración de los resultados obtenidos que de los esfuerzos y estrategias que el sujeto pone en marcha para realizar los aprendizajes, ejerce una negativa influencia sobre la motivación. Sin embargo, una evaluación basada en criterios propios, en la que el esfuerzo sirva de punto de referencia para las autoevaluaciones del sujeto y que ofrezca oportunidades para mejorar mediante estrategias de aprendizaje adecuadas, facilita la orientación hacia metas de aprendizaje en sí.

Finalmente, la actitud que el profesor adopta en el aula es otro de los aspectos relacionados con la elección de distintas metas de logro. Así, aquellos profesores que

ofrecen oportunidades para participar en las decisiones que se toman en el aula, para desarrollar la responsabilidad e independencia de los sujetos, que valora el esfuerzo y enseña estrategias de autorregulación del aprendizaje, favorece la motivación intrínseca del sujeto, es decir, la orientación hacia aquellas metas que, más que centradas en el rendimiento, se centran en el aprendizaje en sí como medio de enriquecimiento (Ames, 1992; Covington, 1984; Marshall, 1988).

Estas variables, pues, influyen en la orientación hacia un tipo de metas u otras y, por lo tanto, sobre el patrón motivacional que muestra el sujeto pudiendo modificar, incluso, su predisposición inicial (Dweck y Leggett, 1988).

La *interacción* entre las variables individuales, sobre todo el autoconcepto que tenga el sujeto, y las variables situacionales determinan el tipo de metas de logro hacia las que éste se orienta, bien aprender (meta de aprendizaje), bien rendir exitosamente (meta de ejecución). La elección de una u otra tendrá como resultado distintos patrones motivacionales, cuyas *consecuencias sobre el rendimiento* serán muy distintas. En relación a esto, Dweck y Leggett (1988) han estudiado las distintas respuestas cognitivas, afectivas y conductuales ante los resultados de éxito o fracaso en los sujetos que persiguen metas de aprendizaje y en los que persiguen metas de rendimiento, señalando, que, si bien la respuesta ante el éxito es igual para ambos grupos, la reacción ante el fracaso es muy distinta. Los sujetos con metas de rendimiento, que buscan ante todo demostrar su capacidad o evitar juicios negativos acerca de la misma, interpretan las situaciones de logro como un examen a su competencia, mientras que los sujetos con metas de aprendizaje, consideran dicha situación como un medio para lograr el objetivo que persiguen. En el primer caso, el fracaso es interpretado como una falta de competencia, lo que provoca un sentimiento de incapacidad y afectos negativos en relación a las tareas (p. e. aversión, ansiedad), empezando a ser éstas consideradas como una amenaza. Todo ello se traducirá en una falta de implicación en los distintos aprendizajes y en un descenso tanto en la persistencia como en el uso de estrategias adaptativas (cognitivas, metacognitivas y de apoyo) que permitan solucionar las dificultades. Por el contrario, ante ese resultado, la reacción del sujeto que persigue metas de aprendizaje es bien distinta, de manera que más que centrarse en realizar atribuciones a su fracaso, lo que hace es buscar estrategias de autorregulación que le permitan solucionar las dificultades, dedicando un mayor esfuerzo y atención a las tareas. Como resultado, el sujeto se sentirá estimulado por los aprendizajes escolares, ya que constituyen un medio para lograr adquirir nuevas habilidades y desarrollar su competencia (Dweck y Leggett, 1988; Bandura y Dweck, 1985; Ames, 1984). La mayor parte de investigaciones realizadas con niños con DA y las observaciones diarias de los profesionales que cotidianamente trabajan con ellos, señalan que este tipo de alumnos se encuentran escasamente motivados para el aprendizaje escolar. Una amplio conjunto de estudios demuestra que los niños que se encuentran más motivados intrínsecamente tienden a implicarse más cognitivamente (estrategias de aprendizaje profundo, estrategias metacognitivas y de autorregulación) que los niños menos motivados intrínsecamente (Graham y Golen, 1991; Pintrich y Scharauben, 1992). Por otra parte, autores como Deci y Ryan (1985) y Valas y Sovik (1993), entre otros, señalan que tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca descienden cuando el sujeto recibe información negativa en relación a sus capacidades y cuando percibe que no puede mejorar. A pesar de que Deci y Chandler (1986) sugieren que este tipo de variables

pueden ser centrales en las dificultades de aprendizaje, este constructo ha sido escasamente estudiado. Consecuencia de ello puede ser que mientras Dweck y Leggett (1988) sugieren que existe una relación alta entre DA y baja motivación intrínseca, Pintrich, Anderman y Klobucar (1994) no encuentran, considerando un grupo de sujetos con DA y otro de sujetos sin DA, diferencias en esta variable.

OBJETIVOS

Partiendo de la importancia que tiene este constructo en relación a la motivación de logro y, por tanto, a la conducta de rendimiento y dado que apenas conocemos algún trabajo sobre este tipo de variables con muestras españolas, nos parece relevante en este estudio conocer si los *niños con dificultades de aprendizaje se diferencian significativamente de los niños sin problemas de aprendizaje en cuanto al nivel motivacional, y respecto a los niveles de motivación intrínseca en particular.*

METODO

1. Hipótesis

Los trabajos de investigación que hemos revisado sobre las metas de estudio nos permiten realizar dos hipótesis en las que afirmamos que:

H1: Los niños con DA se encuentran menos motivados intrínsecamente que los niños sin DA.

H2: Los estudiantes con DA presentan niveles mayores de motivación extrínseca que los alumnos sin DA.

2. Muestra

La descripción de la muestra se realiza de acuerdo con las indicaciones del Comité de Investigación del Council for Learning Disabilities (Rosenberg et al., 1993; ver también Morris et al., 1994). El grupo total está compuesto por 502 sujetos, de los cuales 259 son alumnos con problemas de aprendizaje y 243 no muestran tales dificultades. El total de sujetos asiste a colegios públicos. Teniendo en cuenta la variable "sexo", 203 son niñas (90 con DA y 113 sin DA) y 229 niños (169 con problemas de aprendizaje y 130 sin tales dificultades). La edad de los sujetos oscila entre los 8 y los 16 años, aunque debido al escaso número de sujetos con 8, 15 y 16 años han sido excluidos de la muestra, quedando ésta constituida finalmente por 487 sujetos.

El criterio para la selección de las muestras ha sido el siguiente. Inicialmente, para seleccionar a los sujetos con dificultades de aprendizaje, el criterio ha sido la certificación realizada por el distrito escolar, es decir, niños que ya han sido diagnosticados con dificultades de aprendizaje por los equipos psicopedagógicos de la zona. Puesto que ésta no puede ser la única pauta para la selección de las muestras, en un segundo momento hemos intentado obtener los resultados de las pruebas psicopedagó-

gicas sobre las cuales se fundamentaba el diagnóstico, obteniendo como resultado que tales datos únicamente eran posibles para un 32% del total de la muestra de niños con dificultades de aprendizaje (en este tanto por ciento no se recogen informaciones completas o con más de dos años de antigüedad). A los 83 casos (32%) se les había evaluado la capacidad general a través del Weschsler (WISC-R en la mayoría de los casos). En global, la media de capacidad general de esta submuestra es de 92,8%, con una desviación típica de 10,3 (65 como valor mínimo y 107 como valor máximo). El resto de los sujetos con posibles dificultades de aprendizaje, pero de los que no se disponía información o si la había no era demasiado fiable, han sido evaluados por nosotros a través de una prueba de aplicación colectiva pero adecuada para este tipo de estimaciones, concretamente, la prueba BADYG-E de Carlos Yuste Hernanz (CEPE, 1988), que al estilo de las pruebas factorialista y en concordancia con la prueba de Wechsler, ofrece una estimación general de la madurez mental que, como el WISC, se obtiene de la suma de la inteligencia general verbal y de la no verbal. Al igual que los sujetos evaluados por medio del WISC-R, teniendo en cuenta la edad de los alumnos, la media de madurez mental de los 176 sujetos restantes es de 91,4 y una desviación típica de 11.6 (con 62 de valor mínimo y 102 de valor máximo). La gran mayoría de los sujetos sobrepasan el coeficiente general intelectual de 75.

Todos los sujetos seleccionados para formar parte de la muestra de niños con DA presentaban según los informes psicopedagógicos y el criterio del profesor de apoyo, un retraso en las áreas académicas deficitarias posiblemente equivalente a dos o más cursos. Si bien no hemos aplicado ninguna prueba de rendimiento a aquellos sujetos que no disponían de esa información en su informe psicopedagógico, sus déficits en alguna o varias áreas académicas eran suficientemente notables como para estar seguros de que no era un simple retraso. Todos los niños con dificultades de aprendizaje reciben apoyo en las áreas deficitarias, variando el número de horas dependiendo del retraso y número de áreas deficitarias. Algunos de los niños también reciben otro tipo de ayudas como asistencia a clases de logopedia.

Con respecto a la raza, la mayor parte de los sujetos con dificultades de aprendizaje son de raza blanca y un pequeño porcentaje pertenecen a la raza gitana. En la muestra de niños sin dificultades, todos son de raza blanca. Respecto al nivel socio-cultural, por una parte, no tenemos datos respecto al 47,3% de sujetos (31,3% con DA y 16% sin ellas) y, por otra parte, en cuanto al nivel económico ocurre lo mismo con el 83,2% del grupo (55,6% de los sujetos con DA y 27,6% de los sujetos sin ellas), lo que se debe a la negativa por parte de algunos profesores a proporcionar información acerca de estos aspectos familiares por considerarlos personales. Finalmente, por lo que se refiere a la localización geográfica de los colegios a los que asisten los sujetos de esta muestra de investigación, todos son centros públicos y la mayoría se encuentran dentro de la ciudad y los restantes en barrios de la misma. En consecuencia, podemos concluir que los centros se encuentran en zona urbana (o semiurbana).

3. Instrumentos de medida

Los instrumentos utilizados en esta investigación han sido:

—*Cuestionario de Metas* elaborado por Hayamizu y Weiner (1991). Consta de 20 ítems, de los cuales los 8 primeros plantean metas de intrínsecas y los 12 restantes metas extrínsecas. El sujeto tiene que valorar cada ítem de 1 a 5, correspondiendo el 1

a "nunca" y el 5 a "siempre". En el trabajo de Hayamizu y Weiner la escala obtiene coeficientes de fiabilidad bastante altos (metas de aprendizaje, .89, metas de refuerzo social y metas de logro, como motivación extrínseca, .78 y .71 respectivamente). Por nuestra parte, también hemos obtenido coeficientes de fiabilidad altos, tanto en general (.93) como diferenciando los dos tipos de muestras (niños con DA, .92 y niños sin DA, .81).

—*Escala BADYG-E* de Carlos Yuste Hernanz (CEPE, 1988). Fue aplicada a aquellos sujetos con DA de los que no se tenía información psicopedagógica elaborada por los equipos correspondientes. Ofrece una estimación general de la madurez mental del sujeto obteniéndose, al igual que en el WISC, una suma de la inteligencia general verbal y de la inteligencia general no verbal.

—*Cuestionario de rendimiento* destinado al profesor u orientador. Consta de una serie de preguntas que deberán ser respondidas según una escala de 5 puntos y referidas a aspectos relacionados, por una parte, con el tipo de dificultades que manifiesta el sujeto y con su rendimiento y, por otra parte, sobre su ambiente familiar, relación con los iguales, autoconcepto y actitud ante las tareas escolares.

4. Procedimiento

En este trabajo hemos realizado diversos análisis factoriales de la varianza teniendo en cuenta las variables independientes "dificultades de aprendizaje" (con dos niveles: sujetos con DA y sujetos sin DA), "sexo" y "edad", y una variable dependiente "metas de estudio" (metas de aprendizaje, metas de logro, metas de refuerzo social) y también hemos utilizado la prueba "t", todo ello para determinar si existen diferencias en los niveles motivacionales reflejados por ambos grupos y en qué dirección van las diferencias, si es que se aprecian.

DESCRIPCION Y ANALISIS DE RESULTADOS

En este análisis nos centramos en saber si efectivamente, como indican la mayoría de los trabajos, los niños con DA se encuentran menos motivados intrínsecamente que sus iguales sin DA y si aquellos se encuentran fundamentalmente motivados de manera extrínseca y más significativamente que sus compañeros sin problemas de aprendizaje.

En la Tabla 1 observamos que tanto la edad como tener o no dificultades de aprendizaje, en general, son variables importantes en el desarrollo de ciertos niveles de motivación para el estudio y el aprendizaje escolar. Weiner y Hayamizu (1991) encontraron, siguiendo la teoría de Dweck, tres tipos de razones por las cuales los alumnos se motivarían para el estudio (metas de estudio): a) metas de aprendizaje (MA) que dan lugar a una motivación de naturaleza intrínseca y que suponen un esfuerzo por conocer, mejorar, ...; b) metas de logro (ML), tendencia del alumno a estudiar buscando una recompensa extrínseca, como llegar a la Universidad, conseguir buenas notas, ...; y c) metas de refuerzo social (MR), el estudiante se esfuerza con el fin de que sus buenos resultados conlleven la admiración de los otros más significativos para él (padres, iguales, profesores). En nuestro trabajo también se obtiene esta

estructura motivacional, de manera que analizaremos los resultados en función de esta estructura dimensional. Como los dos últimos tipos de metas son de naturaleza extrínseca, las incluimos en una nueva dimensión ("MEX") que es una síntesis de las dos y que utilizamos como índice de la motivación extrínseca.

Variables		F	sig.
MA	DIFIC	47.729	.000
	EDAD	2.990	.031
	DIFIC/EDAD	1.605	.188
ML	DIFIC	5.985	.015
	EDAD	5.257	.001
	DIFIC/EDAD	.952	.415
MR	DIFIC	49.801	.000
	EDAD	2.997	.031
	DIFIC / EDAD	3.469	.016
MEX	DIFIC	1.431	.205
	EDAD	4.659	.003
	DIFIC/EDAD	2.373	.070

Tabla 1. Análisis de Varianza. Efecto de las variables "dificultades de aprendizaje" y "edad" sobre la motivación del alumno. M: Metas de aprendizaje; ML: Metas de logro; MR: Metas de refuerzo social; MEX: Motivación extrínseca total.

En relación con las hipótesis planteadas, podemos señalar que el hecho de presentar déficits que imposibilitan un buen aprendizaje y rendimiento escolar es una condición que genera una influencia sustancial en la motivación de los estudiantes. De hecho como se observa en la Tabla 1 esta variable da lugar a diferencias significativas en los tres tipos de motivaciones (aprendizaje, logro, refuerzo social), aunque la motivación de logro sea la menos afectada. En esta tabla también se aprecia que el intervalo de edad considerado (9-14 años) da lugar a variaciones significativas en los tres tipos de motivación. Por otra parte, la interacción entre estas dos variables ("dificultades" y "edad") únicamente es significativa cuando se trata de explicar la motivación derivada de las metas de refuerzo social.

En cuanto a la dirección en la que van estas diferencias, en la Tabla 2 observamos que, tal y como señalábamos en la hipótesis 1, los sujetos con DA se encuentran menos motivados intrínsecamente (MA) que sus compañeros sin DA, y en la Tabla 3 observamos en qué medida son significativas esas diferencias, pudiendo concluir a la luz de los datos que *a) los niños con DA se encuentran significativamente menos motivados intrínsecamente que sus compañeros sin DA para desarrollar todas aquellas actividades de estudio que conducen a la adquisición significativa de conocimiento.* Como es lógico, las repetidas experiencias de fracaso, las negativas creencias que de ellas se derivan y la expectativa de que no se puede mejorar no pueden más que desmotivar al niño, al menos intrínsecamente.

DIFIC		EDAD			
		9	10	11	12
MA	con	27.59	28.83	29.00	26.05
	sin	32.02	33.37	31.36	31.82
ML	con	20.88	22.67	21.93	19.34
	sin	20.64	21.59	18.57	18.21
MR	con	23.24	25.31	26.74	24.09
	sin	27.42	28.56	27.73	28.03
MEX	con	44.12	47.97	48.67	43.43
	sin	48.07	50.15	46.30	46.24

Tabla 2. Medias correspondientes a los grupos generados por el análisis de varianza de la tabla 1.

En la segunda hipótesis afirmábamos que los niños con DA se encontrarían más motivados extrínsecamente que los niños sin DA. Los resultados obtenidos en esta investigación no confirman esta hipótesis. En la Tabla 3 vemos que las medias en motivación de logro son idénticas, lo que indica que ambos grupos no se diferencian en este aspecto. Es más, en la Tabla 2 se aprecia de este tipo de motivación, con la edad, desciende en mayor medida entre los sujetos con DA que entre los sujetos sin ellas.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
MA	si	258	26.39	7.28	-10.28	.000
	no	241	32.10	4.96		
ML	si	258	19.82	6.19	-.11	.912
	no	240	19.88	6.95		
MR	si	257	23.94	5.98	-9.63	.000
	no	242	27.92	2.75		
MEX	si	257	43.81	10.96	-4.69	.000
	no	240	47.82	7.98		

Tabla 3. Diferencia de medias entre niños con y sin DA respecto a la motivación para el estudio y aprendizaje escolar.

El otro componente de la motivación extrínseca, "MR", presenta también resultados contrarios a la segunda hipótesis. De esta forma, se observa que los niños sin DA se encuentran significativamente más motivados extrínsecamente que los niños con DA. Parece que, aunque estos niños desean el refuerzo social, creen que no tienen capacidad suficiente para rendir adecuadamente y lograr este apoyo, con lo que su motivación hacia el mismo es cada vez menor.

Teniendo en cuenta la "edad" (Tablas 4 y 5) encontramos que si bien a los 9 años ya existen diferencias en los dos tipos de motivación entre los niños con y sin DA, tales diferencias se agrandan a medida que el niños se hace mayor (12 años). Es decir, con el paso del tiempo el niño con DA se va desmotivando cada vez más, al menos diferencialmente con respecto a los niños sin DA.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
MA	si	17	27.58	7.74	-2.16	.012
	no	47	31.97	5.28		
PGL	si	17	20.88	6.25	.12	.903
	no	45	20.64	7.03		
PGR	si	17	23.23	5.87	-3.43	.001
	no	47	27.36	3.50		
MEX	si	17	44.11	10.84	-1.48	.145
	no	45	48.06	8.79		

Tabla 4. Diferencia de medias entre niños, de 9 años, con y sin DA respecto a la motivación para el estudio y aprendizaje escolar.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
MA	si	58	26.05	6.39	-4.69	.000
	no	38	31.81	5.01		
ML	si	58	19.34	6.49	.71	.478
	no	39	18.38	6.54		
PGR	si	58	24.08	5.15	-4.83	.000
	no	39	28.07	2.95		
MEX	si	58	43.43	10.64	-1.65	.102
	no	39	46.46	7.40		

Tabla 5. Diferencia de medias entre niños, de 12 años, con y sin DA respecto a la motivación para el estudio y aprendizaje escolar.

Considerando los dos componentes de la motivación extrínseca, podemos afirmar que b) en la misma línea que lo obtenido con respecto a la motivación intrínseca, también la motivación extrínseca de los niños con DA es menor que la de los niños sin DA. En conjunto, los niños con DA se encuentran significativamente menos motivados para realizar las tareas escolares que los estudiantes sin DA.

Aunque no hemos planteado ninguna hipótesis acerca de esta cuestión debido a que no disponemos de estudios previos sobre la misma, a continuación presentamos un análisis diferencial de estas dimensiones motivacionales en función de la variable "sexo" de los alumnos.

En la Tabla 6 se encuentran los resultados en función de la muestra en general. Los datos indican que niños y niñas se diferencian significativamente tanto en la motivación intrínseca (MA) como en las metas de refuerzo social y en la motivación extrínseca en global. Las niñas aparecen como más motivadas intrínsecamente que los niños y parecen estar más motivadas para conseguir el refuerzo social. Podemos afirmar, pues, que las niñas tienen niveles motivacionales mayores que los niños.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
MA	Niños	330	28.21	7.54	-3.90	.000
	Niñas	234	30.45	6.13		
ML	Niños	330	19.37	6.86	-.75	.453
	Niñas	233	19.80	6.41		
MR	Niños	330	24.83	5.93	-4.52	.000
	Niñas	234	26.81	4.49		
MEX	Niños	329	44.21	10.97	-2.84	.005
	Niñas	233	46.63	9.15		

Tabla 6. Diferencia de medias entre niños y niñas en la motivación para el estudio y aprendizaje escolar.

Sin embargo, realizando este análisis considerando por separado ambas muestras (con DA y sin DA), los datos indican que la relación entre sexo y motivación varía. Las tablas 7 y 8 reflejan que las diferencias encontradas entre los dos sexos al considerar la muestra global se deben al grupo de sujetos con DA. Así, mientras que los niños y niñas sin DA no se diferencian en ninguna de las dimensiones motivacionales, los alumnos y alumnas con DA se diferencian significativamente en todas las dimensiones. En concreto, los niños con DA se encuentran más desmotivados que sus compañeras con esos problemas de aprendizaje, y eso tanto intrínseca como extrínsecamente. Por tanto, un estudiante con DA se encontrará menos motivado que otro sin DA y si es un niño la desmotivación es mayor que si es niña.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
MA	Niños	168	25.51	7.55	-2.70	.007
	Niñas	90	28.05	6.49		
ML	Niños	168	19.29	6.36	-1.89	.060
	Niñas	90	20.81	5.77		
MR	Niños	167	23.31	6.23	-2.46	.015
	Niñas	90	25.13	5.32		
MEX	Niños	167	42.66	11.23	-2.31	.022
	Niñas	90	45.94	10.15		

Tabla 7. Diferencia de medias entre niños y niñas con dificultades de aprendizaje en la motivación para el estudio y aprendizaje escolar.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
MA	Niños	128	32.21	5.08	.36	.722
	Niñas	113	31.98	4.85		
ML	Niños	128	20.08	7.37	.47	.638
	Niñas	112	19.66	6.48		
MR	Niños	129	27.65	2.92	-1.63	.353
	Niñas	113	28.23	2.52		
MEX	Niños	128	47.72	8.48	-.21	.832
	Niñas	112	47.94	7.40		

Tabla 8. Diferencia de medias entre niños y niñas sin dificultades de aprendizaje en la motivación para el estudio y aprendizaje escolar.

En función de todos estos resultados podemos señalar que, de acuerdo con lo planteado por Weiner y Hayamizu (1991), son tres los tipos de metas de estudio que persiguen los sujetos, metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social. Por otra parte, nuestros datos también indican, coincidiendo con Deci y Ryan (1985) y

Valas y Sovik (1993), que existen diferencias entre los dos grupos de sujetos considerados en esta investigación, de manera que los que tienen problemas de aprendizaje están menos motivados intrínsecamente y extrínsecamente, haciéndose estas diferencias más evidentes con el paso del tiempo. Este resultado parece coherente con lo señalado por Pintrich y DeGroot (1990), Wentzel (1991) y Harackiewicz y Elliot (1993), entre otros, en cuanto a que la motivación que siente el sujeto hacia las tareas escolares está muy relacionada con las creencias que tiene acerca de su capacidad y con sus expectativas de autoeficacia. En el caso de los niños con DA es muy posible que, debido a sus repetidas experiencias de fracaso, tiendan a desconfiar de su capacidad para realizar las tareas, lo que les lleva a tener negativas expectativas de éxito, perjudicando esto a su motivación, que será cada vez menor.

Pero también puede ocurrir que, pese a sus dificultades académicas, el niño no pierda la confianza en sus capacidades y siga interesado en desarrollar sus habilidades y recursos (MA), como puede ser el caso de las niñas con DA. Sin embargo, si el contexto del aula favorece aspectos como la competitividad, la comparación pública de los logros, etc, el sujeto puede empezar a mostrar ansiedad y temor a fracasar, descendiendo su interés por aprender. De ahí la importancia que tiene, como veremos a continuación, el clima que el profesor crea en el aula.

Finalmente comentar, en relación al grupo de sujetos sin DA, que nuestros datos indican que es mayor su motivación por conseguir refuerzos sociales (motivación extrínseca) que por aprender (motivación intrínseca), lo que puede deberse al clima generado en el aula. Si en ésta se exige y valora un aprendizaje mecánico y "al pie de la letra", el sujeto puede optar por mostrar una actitud flexible que le permita adquirir nuevos conocimientos y destrezas al mismo tiempo que responder como se espera de él a las demandas académicas, recibiendo el reconocimiento de sus profesores, compañeros y padres.

CONCLUSIONES

Numerosos investigadores han señalado que el modo como los estudiantes abordan y se implican en los aprendizajes escolares está determinado, en parte, por los objetivos que persiguen, el tipo de metas que pretenden alcanzar.

El hecho de que el sujeto adopte un tipo u otro de metas depende tanto de variables individuales (creencias acerca de la propia capacidad, autoeficacia), como de variables contextuales (clima del aula) y, por ello, de cara a una intervención por parte del profesor se trataría de trabajar considerando ambos tipos de variables, con el objetivo de favorecer el desarrollo de metas de aprendizaje. Sin embargo, teniendo en cuenta que es el ambiente del aula el que puede hacer que unas metas resulten más salientes que otras y, por lo tanto, lo que puede determinar el modo como el sujeto piense acerca de sí mismo, de su capacidad, de las tareas y del aprendizaje, la actuación del profesor debería centrarse en este ambiente, con el fin de lograr que los sujetos se interesen más por desarrollar y mejorar sus destrezas y habilidades que por los resultados que obtienen, de manera que esto afecte indirectamente y de modo favorable a las variables individuales.

Son varios los aspectos del ambiente del aula los que repercuten sobre las creencias que el sujeto desarrolla acerca de su inteligencia, sobre su motivación y sobre su conducta, destacando entre ellos el modo como se diseñen las tareas y actividades escolares, la actitud del profesor y el modo de evaluar, aspectos a los que ya nos hemos referido anteriormente y que ahora volvemos a reseñar brevemente.

Con respecto al primero de ellos, destacábamos cómo cuando el profesor ofrece tareas y actividades variadas, interesantes y significativas a las que el sujeto puede atribuir sentido, está favoreciendo el que éste se implique activamente en su realización. Por otra parte, el profesor ha de estar atento a la información que con sus reacciones éstos le transmiten, ajustando la ayuda prestada a la situación específica de cada uno. Ha de mostrar, pues, una actitud flexible y de continua adaptación a las dificultades y progresos que encuentran los sujetos al abordar las tareas.

Asimismo, el profesor debe desarrollar en sus alumnos una actitud de tolerancia ante el fracaso que les permita afrontar una realización inicial insegura, poco organizada, ineficaz como paso previo y necesario para lograr un aprendizaje significativo, y entrenarles, fundamentalmente en el caso de los que tienen problemas de aprendizaje, tanto en el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas básicas para realizar las tareas escolares como en el uso de estrategias autorreguladoras de los estados afectivo-motivacionales generados ante las distintas actividades (Coll et al., 1993). Esto facilitará que los sujetos vayan adquiriendo nuevas destrezas y desarrollen sentimientos de control sobre los resultados académicos que obtienen, lo que favorece que sus expectativas sean más positivas y, por lo tanto, su motivación intrínseca hacia el aprendizaje se vea incrementada, afectando positivamente a su rendimiento.

Respecto a la actitud y conducta del profesor ya hemos señalado que aquellos que consideran que el aprendizaje es una representación que los alumnos hacen de los contenidos escolares mediante un proceso de "reconstrucción", de elaboración personal; que en este proceso él juega un papel fundamental ayudando a estos sujetos a que construyan sus conocimientos, a que comprendan que en esta labor no deben centrarse únicamente en los contenidos sino en cómo se organizan y actúan; que estimula la toma de decisiones, la participación; que está orientado hacia la autonomía de sus alumnos y que ofrece oportunidades para que tenga lugar un aprendizaje autodirigido está creando un clima que favorece la implicación de los niños en las tareas, el recurso al esfuerzo, la persistencia y al uso de estrategias adecuadas ante las dificultades y, por tanto, la búsqueda de metas de aprendizaje (Machargo, 1991).

Por otra parte, también resulta especialmente relevante el tipo de evaluación que el profesor realiza en el aula. Parece que sería más adecuado que los profesores recurrieran a una evaluación individualizada, referida a criterios propios, en la que se reconozca y valore el esfuerzo del sujeto, una evaluación más informativa que atribucional y más centrada en los procesos que el sujeto pone en marcha a la hora de realizar las tareas escolares (enseñándole nuevas estrategias, cuándo utilizarlas, cómo y para qué) que en los resultados que obtiene.

En definitiva, el profesor debería intentar crear un clima en el aula que permita a los alumnos no sólo la adquisición de nuevos contenidos y capacidades cognoscitivas, sino alcanzar un desarrollo global y equilibrado basado en sentimientos de autoconfianza, autocontrol y autonomía, fundamentalmente en aquellos que tienen una imagen debilitada, ya que esto favorece la búsqueda de metas de aprendizaje, la motivación intrínseca hacia el mismo y, por tanto, un mejor aprovechamiento escolar.

BIBLIOGRAFIA

- MESAS, C. (1984): Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds): *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press.
- AMES, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988): Achievement goals in the classroom: students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- BANDURA, M. y DEWECK, C. S. (1985): The relationship of conceptions of intelligence and achievement to achievement-related cognition, affect and behavior. Manuscript submitted for publication.
- COOL, C., MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLE, Y. y ZABALA, A. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graos.
- COVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1984b): Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- COVINGTON, M. V. (1984b): The motive for self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds): *Research on motivation in education*. New York: Academic Press.
- DWECK, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- DWECK, C. S. y LEGGETT, E. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- ELLIOT, E. S. y DWECK, C. S. (1988): Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- GRAHAM, S. y GOLAN, SH. (1991): Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- HAMMILL, D. D.; BRYANT, B. R.; BROWN, L.; DUNN, C.; y MARTEN, A. (1989): How replicable is current LD research? A follow-up to the CLD Research Committee's recommendations. *Learning Disabilities Quarterly*, 12, 174-179.

- HARACKIEWICZ, J. y ELLIOT, A. J. (1993): Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991): A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- MACHARGO SALVADOR, J.-(1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- MARSCHALL, H. H. (1988): In pursuit of learning-oriented classroom. *Teaching and teacher Education*, 4, 85-88.
- MORRIS, R.; LYON, G. R.; ALEXANDER, D.; GRAY, D. B.; KAVABANG, J. ROURKE B. P.; y SWANSON, H. L. (1994): Editorial: Proposed guidelines and criteria for describing samples of persons with learning disabilities. *Exceptional Children*, 17, 106-109.
- NICHOLLS, J. G. (1984): Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NUÑEZ PEREZ, J. C. y GONZALEZ-PIENDA, J. A. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- PINTRICH, P. R. y DEGROOT, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 22, 33-40.
- PINTRICH, P. R. y SCHRAUBEN, B. (1992): Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in academic task. En D. Schunk y J. Meece (Eds): *Students perceptions: Causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PINTRICH, P. R. y DEGROOT, E. V. (1994): Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.
- ROSENBERG, M. S., et. al. (1993): Minimum for the description of participants in learning disabilities research. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 210-213.
- VALAS, H. y SOVIK, N. (1993): Variables affecting students' intrinsic motivation for school mathematics: Two empirical studies based on Deci and Ryan's theory on motivation. *Learning and Instruction* 3, 281-298.
- WENTZEL, K. R.(1991): Social competence at school: Relationship of social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

