

Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia

Manuel Peralbo*
José M.^a Sánchez
Miguel A. Simón

Universidad de Santiago

No nos cabe duda de que uno de los problemas más frecuentemente tratados desde el ámbito de la psicología, ha sido el relacionado con la motivación dentro de los procesos de cambio comportamental y, por tanto, también dentro del proceso de aprendizaje en la escuela. El enfoque teórico de este problema se ha llevado a cabo desde muy distintos puntos de vista, y no siempre partiendo de bases suficientemente contrastadas y definidas. En muchos casos el problema de la motivación ha sido enfocado partiendo de posturas teóricas excesivamente mentalistas, que examinan el problema desde ópticas carentes de apoyo empírico y experimental. Otros, con mucha frecuencia, han centrado su análisis en los aspectos más periféricos del comportamiento humano, esto es, en la conducta observable; dando lugar al desarrollo de diseños de intervención que, centrándose en la modificación de conducta en el aula, olvidan las causas internas de tales fenómenos.

A nuestro modo de ver, la motivación en el ámbito escolar sólo puede ser abordada desde modelos que apoyen sus planteamientos en datos procedentes de estudios claramente contrastados. Por ello, aquí presentaremos una aproximación al problema de la motivación en el aula, que trata de aunar ambos puntos de vista. Dicha aproximación parte de un modelo basado en la psicología cognitiva y cuyas raíces se sitúan en el aprendizaje social, en concreto nos referimos a la «teoría de la autoeficacia», desa-

rollada fundamentalmente por Bandura (1977a).

No obstante, quizá convenga recordar que la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético, una inferencia que hacemos a partir de las manifestaciones de conducta.

En este sentido, las definiciones de la motivación han sido muchas y diversas. Convencionalmente, se suele definir como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta, expresando, así, sus tres componentes principales. No obstante, aunque somos conscientes de las críticas que este tipo de definiciones han sufrido en el área de la psicología de la motivación, la utilizaremos para guiar nuestro análisis. Este trata básicamente de abordar el problema del rendimiento escolar, desde planteamientos conductual-cognitivos, que tratan de superar los límites y deficiencias de las tradicionales teorías del condicionamiento clásico y operante, para formular un nuevo modelo, que pretende ser unificante del cambio conductual (Bandura, 1977a).

LA TEORÍA DE LA AUTOSUFICIENCIA EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE SOCIAL

El concepto de autoeficacia surge como un intento de conceptualizar la mayor parte del comportamiento humano desde una

* Dirección del autor: Colegio Universitario de La Coruña, La Zapateira, 15310, La Coruña.



perspectiva integradora. Esta implicaba necesariamente en la psicología científica contemporánea, el recurso a una explicación de los determinantes de la conducta humana, que toma su origen en posturas centralistas derivadas del auge de la psicología cognitiva, en clara oposición a las posturas periferalistas que sitúan los determinantes de la conducta en el ambiente externo.

Así, se enfatizan las teorías orientadas cognitivamente y que explican la conducta en términos de procesamiento central de fuentes de información directa, vicaria y simbólica (Bandura, 1977b).

Fue precisamente esta situación lo que dio lugar a la ruptura con aquellas visiones unidireccionales de la génesis de la conducta, en las cuales la respuesta del organismo aparece siempre como resultado de la acción aislada o bidireccional de los componentes personales y/o situacionales, para dar lugar a una visión más completa del funcionamiento humano, que integra a la propia conducta como agente que participa en su propia determinación, a través de la interacción recíproca con los factores personales y ambientales. Esta perspectiva ha dado lugar al denominado «determinismo recíproco», en cuyo marco cobrará sentido la formulación sobre el papel de las expectativas de autoeficacia como agente motivador del comportamiento humano (Bandura, 1978).

En el contexto del estudio y medida de la personalidad, la autoeficacia se podría inscribir en el marco de las distintas concepciones del «self» (Palenzuela, 1983) que, dentro de un enfoque interaccionista de la personalidad, han llegado a la consideración de las variables de la persona no como los clásicos rasgos globales que describen la conducta, sino más bien como las cogniciones de la persona acerca de situaciones concretas. Todo ello ha llevado al desarrollo de medidas específicas como una nueva perspectiva en la evaluación de la personalidad (Mischel, 1977). La expectativa de autoeficacia es una de esas cogniciones de la persona y tiene que ver, por tanto, con las recientes concepciones del «self», de ahí que la base de partida para el desarrollo de la teoría de la autoeficacia, sea, precisamente, el pensamiento autorreferente.

EL CARACTER AUTORREFERENTE DE NUESTRA CONCIENCIA: CONCEPTOS Y DESARROLLO

El carácter autorreferente de nuestra conciencia se manifiesta, entre otras cosas, en

un conocimiento bastante preciso del funcionamiento de nuestro sistema cognitivo. La importancia de este hecho para los psicólogos evolutivos, proviene de que el pensamiento autorreferente no es estático, sino que evoluciona con la edad de los individuos, al cambiar las exigencias ambientales a las que el sujeto está sometido, al tiempo que se modifica su sistema cognitivo, la estructura de sus interacciones sociales y el tipo de roles que progresivamente desempeña.

Dentro del estudio de la metacognición (término que incluye este carácter autorreferencial de la conciencia), existen diversas áreas de investigación: metamemoria, metaconocimiento emocional, metaconocimiento evaluativo. Nosotros centraremos nuestro análisis en este último por relacionarse directamente con el concepto de autoeficacia.

En general, el metaconocimiento evaluativo se refiere a la capacidad de evaluar nuestras habilidades en relación con la meta que se desea alcanzar. En consecuencia, el concepto de autoeficacia hace referencia a cómo estima o juzga un sujeto su capacidad personal para realizar con éxito una tarea dada.

Como se puede observar, esta definición incluye el papel de la anticipación de las consecuencias de la conducta como un determinante antecedente de la acción (también denominado por otros como función simbólica), lo que evidentemente tiene carácter motivacional, en cuanto permite al sujeto activar su comportamiento. La explicación es obvia: evidentemente la capacidad de representar simbólicamente consecuencias futuras influye en el curso de acción que se iniciará, ya que la anticipación de las consecuencias positivas que puede tener un comportamiento, facilita la retención de lo aprendido y motiva a repetir una conducta que se supone tiene un alto valor para el sujeto.

Esta capacidad permitirá el desarrollo de dos tipos fundamentales de expectativas:

- Expectativas de logro.
- Expectativas de acción-resultado.

Mientras que las expectativas acerca de los resultados de las acciones se nutren de la información provista por las propias experiencias y por el modelamiento, las expectativas de logro parten de la estimación personal acerca de la capacidad del sujeto para realizar la conducta necesaria para producir esos resultados.

El resultado de esta evaluación determi-

na, en último término, si la conducta será o no iniciada.

No obstante, el nivel de autoeficacia de un individuo no es invariable, y está sujeto a la influencia de múltiples factores que lo modifican y modulan.

En general, los sujetos con un nivel alto de autoeficacia hacia una tarea dada tienden a generarse expectativas de eficacia personal que actúan como incentivos fuertes para la acción (cuando las consecuencias de las acciones se anticipan como muy beneficiosas).

Los sujetos con un nivel bajo de autoeficacia tienden a reducir y a limitar sus expectativas de eficacia, evitando exponerse a situaciones que creen exceden a sus capacidades. Sin embargo, los juicios sobre el nivel de autoeficacia pueden ser modificados, y así, tras repetidos fracasos en una tarea dada, los sujetos con un nivel alto de expectativas de eficacia hacia la misma, tienden a reducirlas (si el fracaso es sistemático). Por otro lado, los sujetos con bajas expectativas pueden incrementar su nivel de autoeficacia y competencia personal a través de la observación de modelos con un nivel que perciben como similar al suyo y que realizan con éxito la tarea propuesta.

No obstante, los juicios de eficacia no son simplemente el reflejo de una ejecución o experiencia pasada (Bandura, 1977a,b). Más bien, es reflejo de un proceso inferencial en el que la habilidad propia se infiere de la propia conducta, que va variando en función de factores personales y situacionales que pueden afectar a la ejecución.

Tanto el aumento como la disminución progresiva de las expectativas de eficacia personal, pueden lograrse a través de un procedimiento que incluya cualquiera de las fuentes de información sobre la eficacia. Estas representan la información necesaria para el desarrollo del autoconocimiento, que tendrá lugar a través de las experiencias personales o socialmente mediadas, y, en síntesis, son las siguientes:

— *Logros de ejecución*: las consecuencias directas de la respuesta representan la más influyente fuente de información sobre la autoeficacia (Bandura, Adams y Beyer, 1977).

— *Experiencia vicaria*: «modelling». La observación de cómo los demás realizan con éxito determinadas actividades, puede producir expectativas de eficacia en observadores que también poseen las capacidades para dominar actividades comparables.

La eficacia percibida puede ser modificada por influencia del modelado cuando la gente tiene poca experiencia previa sobre la que basar evaluaciones de su competencia personal.

— *Persuasión verbal*: la gente puede incrementar sus expectativas de eficacia para una tarea dada, e iniciar, en consecuencia, un determinado curso de acción, cuando por sugestión se establece el convencimiento de que poseen ciertas capacidades y pueden superarse los obstáculos y dificultades.

— *Activación emocional*: las situaciones estresantes provocan reacciones emocionales que, de ser muy intensas, favorecen que los sujetos desarrollen bajas expectativas de éxito, ya que una alta excitación debilita la actuación y viceversa.

La aplicación al rendimiento escolar de la teoría general sobre la autoeficacia se desprende de lo dicho hasta ahora. La realización óptima de una tarea educativa no depende únicamente de las capacidades propias del sujeto, sino de la evaluación subjetiva que realiza, a partir de la información proporcionada por cualquiera de las fuentes de información sobre la eficacia, acerca de la efectividad de sus anteriores realizaciones en esa misma área de rendimiento. El grado de congruencia existente entre sus capacidades «reales» y el «nivel» de capacidad percibida a través de la información de la ejecución, y de sus consecuencias, determinará el que los individuos generen altas o bajas expectativas de éxito ante la tarea. De aquí se derivará la movilización o no de todas sus potenciales capacidades «objetivas», en la realización del trabajo escolar, con la anticipación de que sus resultados serán satisfactorios intrínseca o extrínseca.

No obstante, veamos antes de proseguir cuáles son, concretadas en el ámbito educativo, las citadas fuentes de información sobre la eficacia que, hemos señalado, serían tan determinantes en el establecimiento del nivel de eficacia percibida por el individuo.

En este sentido, sin pretender hacer un análisis exhaustivo, queremos señalar un marco inicial de análisis que presente aquellos elementos más relevantes como fuentes de información para el individuo, sobre el grado de dominio alcanzado en la ejecución académica. Así pues, en el área escolar la información que proviene de la experiencia directa, viene dada por las propias ejecuciones de los alumnos (rendimiento) que





son evaluadas en tanto se acompañan por consecuencias positivas (éxito) o negativas (fracaso), formando una primera base sobre la que se sienta el nivel de autoeficacia del sujeto.

La experiencia vicaria proviene fundamentalmente de la observación del rendimiento de los compañeros, hermanos, etc.; y en el nivel de la comunicación social, es proporcionada por determinadas experiencias de modelamiento que provienen de los medios de comunicación. Estos presentan abundantes modelos (de éxito y fracaso) que pueden ser utilizados por los sujetos como guías para la acción.

La persuasión verbal es proporcionada, básicamente, por los maestros, padres y agentes de socialización más cercanos al niño, aunque en algún caso podrían jugar un importante papel los propios compañeros.

En cuanto a la excitación emocional, ésta puede provenir de diversos factores relacionados tanto con situaciones extraescolares (familiares por ejemplo), meramente escolares (ansiedad ante la escuela, los profesores, etc.) y también relacionadas con la dificultad de las metas a alcanzar, en el sentido de que la excesiva discrepancia entre la dificultad de las tareas y la propia capacidad percibida por el alumno, generan insatisfacciones al producir fracasos consecutivos en la ejecución, impidiendo al mismo tiempo la consecución de los efectos placenteros proporcionados por la consecución de la meta (u objetivo). Este último planteamiento se encuentra comprometido con el problema de la motivación intrínseca, que tocaremos más adelante.

Hay que tener en cuenta, que aunque las experiencias iniciales de eficacia se centran en la familia, más adelante los compañeros asumen un papel importante. Con el ingreso en la escuela se observan cambios importantes en los mecanismos que rigen el establecimiento de los juicios sobre la eficacia personal. En primer lugar, la autoeficacia tiende a correlacionar más con índices objetivos, sus predicciones se ajustan más a la realidad.

Por otra parte, la autoeficacia se juzga en términos de habilidades específicas en lugar de habilidades generales, como hacen los adultos. Además, identifican autoeficacia con esfuerzo. Los niños se consideran más competentes cuanto más esfuerzo han desplegado, al contrario que el adulto.

Por otro lado, son poco consistentes y estables en sus juicios sobre su competencia y la de los demás. Con el tiempo, esa con-

cepción se hace más estable, y no está tan determinada situacionalmente.

La escuela juega un papel muy importante. El niño se ve inmerso en un medio donde la realización de tareas, evaluación y comparación con el rendimiento de los demás es una tarea preferente. Allí comienza a experimentar sus primeros éxitos y fracasos, aprende a esforzarse al máximo en las tareas y poner a prueba sus capacidades. Es por tanto, un medio enriquecido idóneo para la formación del sentido de la autoeficacia (Bandura, 1980).

TEORIA DE LA AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Tanto la teoría de la autoeficacia como las teorías dentro del área cognitiva suponen que el rendimiento en cualquier tarea se encuentra íntimamente ligado y depende, en gran parte, de las elaboraciones cognitivas realizadas por el sujeto, las cuales mediarían entre las habilidades objetivas que el sujeto posee para esa tarea (Bandura, 1977a), la ejecución y sus consecuencias.

En nuestra opinión, este enfoque puede dar cuenta de gran parte de las variables que influyen en la determinación de la ejecución final del individuo (hoy por hoy lo único evaluado), al tener en cuenta como eje central las expectativas de logro y de resultados, que tienen importantes implicaciones motivacionales. En efecto, como hemos visto, estas expectativas determinarán si la conducta será iniciada o no, qué cantidad de esfuerzo se podrá en juego, y cuánto tiempo se mantendrá la conducta ante la presencia de obstáculos y experiencias aversivas (Bandura, 1977a).

Por consiguiente, no existiría desde esta perspectiva, una relación directa entre capacidad y ejecución, sino que ambas serían mediadas por los juicios de autoeficacia (véase fig. 1).

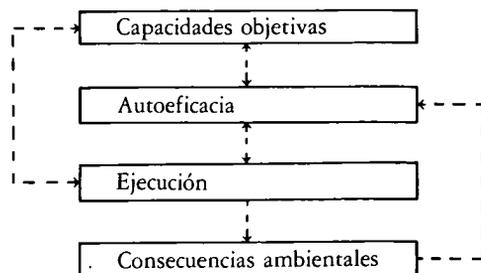


FIGURA 1.

Esquema de las relaciones entre procesos cognitivos y elementos conductuales

La implicación de este planteamiento en educación es evidente, ya que el desarrollo de las capacidades «objetivas» estará mediado directamente por elaboraciones cognitivas, como pudieran ser los niveles de eficacia percibida en las distintas áreas de comportamiento. Pero esta dependencia no es mecánica, como podría indicar la palabra, sino dependencia recíproca, como la entiende Bandura (1978). Sería, por tanto, el nivel de autoeficacia general del sujeto para la tarea de que se trate, y las expectativas de éxito y fracaso generadas por él, lo que activará o no la puesta en marcha y consecuente desarrollo de las capacidades instrumentales y cognitivas del sujeto.

Esta mediación cognitiva entre capacidad y ejecución puede explicar gran parte de los déficits presentados por niños con una adecuada capacidad para la tarea.

No obstante, donde más claramente se obtiene información acerca de lo adecuado del propio rendimiento es a través de los resultados de la evaluación escolar. Esta, como hemos visto, forma parte esencial de una de las fuentes de información sobre la eficacia más influyentes, es decir, las que provienen de la experiencia directa. Por ello, parece obligado referirse a la evaluación escolar como un elemento decisivo en la génesis de la motivación para el rendimiento académico.

En un sentido general, la evaluación se refiere al grado de consecución por parte del alumno de una serie de objetivos educativos establecidos progresivamente a lo largo del currículum académico. Los aspectos que se evalúan tienen que ver, por lo general, con el grado de destreza, habilidad, información o dominio que posee el alumno en un amplio conjunto de tareas, las cuales implican la posesión de diferentes grados de complejidad cognitiva.

Este planteamiento nos indica que la evaluación se ha puesto habitualmente en función de las metas u objetivos establecidos dentro del proceso de aprendizaje escolar. Las etapas que parecen constituir este proceso educacional se suelen resumir en: fijación de metas, ordenamiento de la estrategia metodológica, aprendizaje, evaluación y reajuste. De ahí que la evaluación se entienda como una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos especificados con antelación.

Sin embargo, parece que estamos estableciendo una relación directa y lineal entre la posesión de capacidades y rendimiento aca-

démico, de modo que las tareas deben ajustarse a las capacidades de los alumnos en el inicio del aprendizaje para progresivamente aumentar en complejidad al tiempo que los niños evolucionan en madurez y tienen a su alcance el dominio de esas tareas más complejas.

Esta relación más o menos lineal parecería lógica, y en gran parte podría considerarse como una relación posible y óptima, si los objetivos fueran establecidos para cada niño individual, dentro de una educación personalizada. Pero la realidad nos muestra que, por una parte, los objetivos no son individualizados para cada niño en particular, y por otra, que existen mayores problemas además de los metodológicos educativos en la determinación de por qué un niño rinde más o menos. Así, desde una perspectiva de intervención psicológica, se ha constatado con reiteración que la evaluación no debe referirse únicamente al rendimiento «medido» en términos objetivos de prueba o examen. Se postula así, la existencia de factores que inciden en el rendimiento escolar, como son los debidos a la propia capacidad del alumno en el área escolar, los que implican las relaciones familiares posiblemente distorsionadas, el nivel sociocultural, etc. La comprensión de esta realidad, si bien no ha sido aplicada prácticamente en la evaluación escolar, sí al menos ha despertado un progresivo interés por desarrollar estudios que permitieran determinar las razones «objetivas» que llevan al problema del rendimiento escolar. De esa forma se ha centrado la investigación en el establecimiento de relaciones entre el rendimiento escolar y diversas facetas del funcionamiento psicológico (capacidad-rendimiento, atención-rendimiento, etc.) Y, por otro lado, se han buscado elementos motivacionales que pudieran explicar los déficits de aprendizaje en los niños.

La importancia de hacer referencia a la evaluación escolar proviene de que, dentro de los procesos componentes de la eficacia percibida, las expectativas de resultados y, en general, la información facilitada por la ejecución en el marco escolar procede, en buena medida, de la evaluación escolar. Es pues necesario considerar ésta como una de las fuentes de información sobre la eficacia percibida hacia la que se dirigen las expectativas de resultados del alumno. Sin olvidar, no obstante, la estimación del propio niño sobre su capacidad que dará lugar, como hemos visto, a las expectativas de eficacia. Ambas son factores motivacionales





determinantes del comportamiento del alumno, y están basados en último término en su nivel de autoeficacia para la tarea escolar.

DIMENSIONES MOTIVACIONALES EN EL METACONOCIMIENTO EVALUATIVO

La motivación, que está primariamente relacionada con la activación y la persistencia de la conducta, está también parcialmente basada en actividades cognitivas.

La capacidad para representar consecuencias futuras en el pensamiento provee de una fuente cognitivamente basada de motivación. Las representaciones cognitivas de las consecuencias futuras funcionan normalmente como motivadoras de la conducta. Debemos recordar que las operaciones de reforzamiento afectan a la conducta, en gran medida, mediante la creación de expectativas de que la conducta producirá los resultados deseados.

Una segunda fuente de motivación basada cognitivamente opera a través de la intervención de las influencias derivadas del establecimiento de metas y del reforzamiento autorregulado.

La automotivación exige que haya unos criterios con los que comparar el rendimiento (expectativas de eficacia, expectativas de resultados y juicios de autoeficacia).

Así, las discrepancias percibidas entre ejecución propia y ejecución ideal crean insatisfacciones que motivan cambios correctivos de conducta. La información que proviene de la anticipación, tanto de las consecuencias satisfactorias como de las insatisfactorias, provee también de incentivos para la acción.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los efectos motivacionales no se derivan de las metas en sí mismas, sino del hecho de que la gente responde a su propia conducta evaluándola en función de la meta establecida como objetivo para su propia satisfacción (Thoresen y Mahoney, 1974).

Desde este punto de vista, la automotivación se mantiene mejor poniéndose submetas explícitas e inmediatas que contribuyan a alcanzar otras futuras.

Pero el impacto cognitivo de la información sobre la eficacia dependerá de cómo sea expresada cognitivamente. En este sentido influirán los factores contextuales (circuns-

tancias sociales, situacionales y temporales bajo los que ocurren tales acontecimientos). Por ello las experiencias de éxito no crean necesariamente expectativas fuertes y generalizadas de eficacia. Así, también, las expectativas que han servido como funciones autoprotectoras durante años no se descartan con rapidez.

Así pues, el valor corrector de la información derivada de las ejecuciones que han tenido éxito está en función de procesos de discriminación producidos durante la adquisición y que determinan la relación que un individuo concreto establece entre acción y consecuencia; y por otro lado, dependerá de las expresiones cognitivas de las causas de la propia conducta.

En este orden de cosas, las influencias autocorrectivas controlan los efectos de muchas formas de «feedback» extrínseco, que se supone tienen propiedades reforzantes. Algunos de los beneficios de este «feedback» se refieren a la información que proporcionan sobre los tipos de error que estamos cometiendo, y la manera en que podríamos corregirlos. Sin embargo, el conocimiento de los resultados mejora el rendimiento, incluso cuando la información que proporciona el «feedback» especifica sólo el nivel de logro sin suministrar datos que permitan corregir los errores. En estas situaciones el «feedback» informativo sirve como motivador y no tanto como corrector de la respuesta.

La información que proporciona el «feedback» no supone una recompensa por sí misma. Lo que ocurre, más bien, es que el conocimiento del propio rendimiento adquiere significación cuando se relaciona con los criterios del sujeto y constituye el fundamento de su autovaloración reforzante (Bandura, 1977b).

Las influencias autorreactivas pueden incluso explicar, en parte, cambios producidos por las consecuencias extrínsecas. Cuando se refuerza a las personas con recompensas externas éstas se ponen metas a sí mismas y responden evaluando sus logros. Así, los incentivos motivan, en gran parte, a través de sus efectos sobre las intenciones y metas personales.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, las personas funcionan como agentes activos en su propia automotivación. Los criterios que establecen determinan qué discrepancias son motivantes y qué actividades tratarán de dominar. Así, las metas relativamente fáciles no son lo suficientemente desafiantes como para activar mucho inte-

rés; las que son moderadamente difíciles mantienen un esfuerzo elevado y producen satisfacciones por medio del logro de sub-metas, mientras que las metas que están mucho más allá del alcance propio son desalentadoras. En este último caso creemos que se encuentran muchos niños marcados con la etiqueta del «fracaso escolar».

No obstante, el desarrollo de la automotivación y de la autodirección requiere ciertas funciones básicas que se desarrollan con la ayuda de los incentivos externos.

No cabe duda que la mejor manera de asegurar el aprendizaje, consiste en apoyar los esfuerzos de los niños hasta que su conducta se desarrolle y alcance el punto en que produce consecuencias que la sustentan de una manera natural. Una vez que las personas aprenden las destrezas verbales, cognitivas y manuales que necesitan para enfrentarse a su medio de forma efectiva, ya no necesitan inducciones externas para utilizar esas destrezas.

En este sentido, como señala la teoría de la atribución, las percepciones de las personas sobre las causas de su conducta influyen en su forma de comportarse en ocasiones posteriores.

Si las actividades realizadas tienen recompensas externas, deducen los sujetos una falta de interés personal; mientras que si no existe una motivación externa, se considerará realmente interesado por las actividades en sí mismas. Por consiguiente el reforzamiento extrínseco de una actividad puede reducir la motivación intrínseca para hacerla.

Para Deci (1975), las recompensas reducen la motivación intrínseca al crear la impresión de que la conducta de uno está controlada por condiciones externas y al debilitar los sentimientos de competencia personal y autodeterminación.

La motivación intrínseca suele definirse como la realización de actividades sin una recompensa externa aparente. No obstante, es difícil de estudiar, dado que es inusual encontrar conductas cuyas consecuencias no sean, en algún sentido, externas.

Un estudio de Feingold y Mahoney (1975) demostró que el recompensar de forma contingente una actividad aumentaba, en unos niños, la preferencia por realizarla. Pero su nivel de interés decrecía inmediatamente al retirar las recompensas. No obstante, al volver a medir sus preferencias, semanas más tarde (sin recompensa), los niños mostraban el doble de interés del que habían manifestado originalmente.

CONCLUSIONES PARA LA INTERVENCION EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Varias conclusiones pueden obtenerse de lo dicho hasta el momento. En primer lugar, que uno de los determinantes del rendimiento escolar proviene no de las capacidades objetivas del alumno, directamente, sino de las expectativas de autoeficacia hacia el rendimiento. En segundo lugar, que siendo estas elaboraciones del propio sujeto elementos relevantes y determinantes de la ejecución académica, no son tenidos en cuenta en el proceso de evaluación de los aprendizajes escolares. En tercer lugar, se ha establecido claramente que uno de los factores fundamentales en la automotivación del alumno proviene del proceso de establecimiento de metas específicas a alcanzar, que al provocar una autoevaluación en el niño, de cara a comprobar el grado de adecuación entre su conducta escolar y la meta establecida, reacciona dispensando un mayor esfuerzo y persistencia en la tarea, poniendo en juego todas sus habilidades cognoscitivas. En cuarto lugar, se sostiene la conveniencia de fomentar el desarrollo de una motivación intrínseca hacia el aprendizaje escolar, sin por ello descartar los sistemas de reforzamiento externo que, en los momentos iniciales, permiten el desarrollo de preferencias y actitudes positivas que de otro modo no se generarían.

Creemos, no obstante, necesario hacer una distinción entre lo que se suele denominar como establecimiento de metas (Bandura y Cervone, 1983) y los objetivos que forman parte de las programaciones escolares.

Ya hemos dicho con anterioridad, que el valor motivacional no se deriva de las metas en sí mismas, sino de la discrepancia percibida por el alumno entre su conducta escolar y la meta, lo que da lugar a sucesivos ajustes autocorrectivos del rendimiento del niño. Hasta aquí, las diferencias entre meta y objetivo escolar pueden no ser muy explícitas, pero hay algo más, para que los efectos motivacionales de la fijación de metas tengan lugar, las consecuencias de alcanzar la meta deben ser autosatisfactorias para el alumno, de otro modo, si las metas no aparecen como gratificantes y deseables no redundarán en un incremento de la motivación hacia el rendimiento. Así pues, no es suficiente la realización de una buena programación educativa por parte del profesor, si los objetivos definidos no respon-





den a los intereses, actitudes y capacidades de los alumnos. En nuestra opinión una vía de acercamiento parcial al problema, que de alguna manera coincide con estos planteamientos, proviene de los intentos de aplicar la teoría de Piaget a la escuela. En algunas de estas experiencias son los propios alumnos quienes determinan, en base a sus intereses, los objetivos y actividades a realizar.

No obstante, no es suficiente con esto, la propia programación educativa y la estructura del proceso de aprendizaje a nivel institucional deben prever el tiempo y la organización necesarios en cada aula, para que cada alumno, que no alcanza las metas planteadas al mismo tiempo que los demás, disponga de la posibilidad de alcanzarlos a través de una programación pedagógica que acerque la meta a sus propias capacidades, para progresivamente irse acercando al objetivo. Pero este proceso de reajuste no debe provenir del resultado, siempre lejano, de la evaluación escolar, sino que debe tener lugar en el preciso instante en que el progreso se ve interrumpido. Al tiempo, la pertinencia y necesidad del reajuste no debe partir exclusivamente del profesor que señala el fracaso en la ejecución, sino que debe ser fundamentalmente fruto de las autoevaluaciones del alumno sobre la adecuación de su ejecución a la meta que *desea* conseguir. Creemos que la autoevaluación elimina, en gran parte, los efectos negativos de la evaluación externa, enseña a los individuos a valorarse adecuadamente y a poner en juego todas sus habilidades con el convencimiento de que las dificultades pueden ser superadas, y proporciona una fuente de información de eficacia relativamente aislada de la comparación con los demás, lo que ayuda a eliminar la dicotomía éxito-fracaso es-

colar, los sentimientos de infravaloración e inadecuación en el aprendizaje y gran parte de la ansiedad escolar que proviene de la evaluación externa, por muy continua y objetiva que ésta sea.

Evidentemente, un proceso de aprendizaje que lograra incluir estas condiciones, conseguiría elevar prácticamente de manera continua las expectativas de eficacia del alumno hacia la tarea escolar, y llevar a cabo a través del proceso de autoevaluación los ajustes autocorrectivos necesarios para conseguir los objetivos propuestos.

Como se puede observar, este enfoque motivacional que describimos se aleja con bastante claridad de los tradicionales modelos cuyas técnicas para el incremento motivacional se han basado, con mucha frecuencia, en las derivadas del condicionamiento operante (técnicas de contrato, economía de fichas, moldeamiento, etc.). En nuestro caso, creemos que estas técnicas son útiles cuando, acompañando a un déficit de motivación intrínseca para el aprendizaje escolar, nos encontramos (como suele ocurrir) con problemas de comportamiento que impiden el abordaje del problema desde el punto de vista pedagógico. Superado el problema comportamental subyacente, creemos totalmente necesario plantear los problemas de rendimiento escolar desde la postura teórica anteriormente expuesta, tendiendo en la medida de lo posible a dar soluciones estructurales a un problema que proviene de la propia estructura del proceso educativo. Así, coincidimos con Bandura cuando señala que «las prácticas competitivas donde muchos están llamados al fracaso por el triunfo de relativamente pocos» (Bandura, 1980, p. 157), entre otras, tienden a convertir en ineficaces las experiencias de la educación.

Resumen

En el presente trabajo se reinterpreta el problema de la motivación para el rendimiento académico desde una perspectiva cognitiva, fundamentada en la teoría de la autoeficacia. Se hace hincapié en el papel de las expectativas de eficacia como mediadoras entre las habilidades y el rendimiento de los sujetos y se acentúa el papel que juega la motivación cognitivamente basada en el proceso de aprendizaje. Postulamos, asimismo, la necesidad de fomentar la autoevaluación frente a la evaluación externa y los sistemas que permitan el desarrollo de la motivación intrínseca para el aprendizaje.

Summary

In this work, the problem of motivation for academic improvement is reinterpreted from a cognitive perspective based on the self-efficacy theory. It is emphasized the role of self-efficacy expectancies as mediators bet-

when the skills and the improvement of the subjects, and the role that motivation plays based cognitively on the learning process. At the same time we speak about the necessity of encourage self-evaluation opposite to external evaluation and the systems which make possible the development of intrinsic motivation for learning.



Résumé

Au présent travail on réinterprète le problème de la motivation pour le rendement académique depuis une perspective cognitive, fondée sur la théorie de l'autoefficacité. On insiste sur le rôle des expectatives d'efficacité comme médiatrices parmi les habilités et le rendement des individus et on met l'accent sur le rôle qui joue la motivation cognitivement fondée sur le processus d'apprentissage. On postule aussi, le besoin de fomenter l'autoévaluation face à l'évaluation externe et les systèmes que permettent le développement de la motivation intrinsèque pour l'apprentissage.

Referencias

- BANDURA, A.: «Self-Efficacy: Toward a Unifying theory of behavioral change». *Psychological Review*, 1977a, 84, 191-215.
- BANDURA, A.: «Self-Referent Thought: A developmental Analysis of Self-Efficacy». *Gestalt Theory*, 1980, 2, 147-174.
- BANDURA, A.: *Social learning theory*. Prentice-Hall, 1977b. (Trad. cast. por Angel Rivière, *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe, 1982.)
- BANDURA, A.: «The Self-System in Reciprocal Determinism», *American Psychologist*, 1978, 33 (4), 344-357. (Trad. cast. en compilación de Alfredo Fierro, *Lecturas de psicología de la personalidad*. AU, 1981.)
- BANDURA, A.; ADAMS, N. E., y BEYER, J.: «Cognitive Processes Mediating Behavioral Change», *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 35 (3), 125-139.
- BANDURA, A., y CERVONE, D.: «Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanism Governing the motivational effects of Goal Systems», *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 45 (5), 1017-1028.
- DECI, E. L.: *Intrinsic Motivation*. Nueva York: Plenum, 1975.
- FEINGOLD, B. D., y MAHONEY, M. J.: «Reinforcing Effects on Intrinsic Interest: Undermining the Overjustification Hypothesis», *Behavior Therapy*, 1975, 6, 367-377.
- MISCHEL, W.: «On the future of personality measurement». *American Psychology*, 1977, 32 (4), 246-254.
- PALENZUELA, D. L.: «Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas», *Análisis y Modificación de Conducta*, 1983, 9 (21), 185-219.
- THORESEN, C. E., y MAHONEY, M. J.: *Behavioral Self-Control*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston, 1974.