



# La conducta motivacional del alumnado

## Una construcción psicológica

Francisco Pascual Fernández

En este artículo se muestra la naturaleza eminentemente psicológica de la conducta motivacional, en tanto que construcción cognitiva, emocional-afectiva y conductual de carácter transaccional, que trasciende lo meramente «metodológico». Las metodologías no son en sí mismas motivadoras o no, sino que va a depender de las percepciones, las atribuciones, las creencias, las emociones y los afectos que en su planteamiento y aplicación generen.

### PALABRAS CLAVE

MOTIVACIÓN  
CONDUCTA  
CONSTRUCCIÓN PSICOLÓGICA-  
COGNITIVA  
EMOCIONES



*Lo que hacemos es producto de lo que pensamos y sentimos.* (Meichembaum, 1988; Bandura, 1999; Covington, 2000)

La motivación se infiere a través de las conductas específicas que el sujeto manifiesta (Garrido, 1995), conductas que no solo atañen a lo estrictamente físico, sino también a lo cognitivo y emocional-afectivo. Cada vez son más los trabajos y las aportaciones de la investigación psicoeducativa que intentan vincular la dimensión cognitiva de la conducta del alumnado con la afectiva y emocional (Weiner, 1990, citado en Núñez y otros, 1995; Ames, 1992; Miras, 2008). Por tanto, para explicar la motivación en general y en el aprendizaje en particular, es necesario apelar a variables cognitivas, emocionales y afectivas.

La motivación trata del «por qué» de la conducta (Covington, 2000), de sus motivos. Identificar esos «por qué» y darles respuesta sistemática y rigurosa resulta clave en la delimitación y comprensión de los factores que condicionan su génesis, mantenimiento y evolución; además, es la base para la planificación e implementación de actuaciones psicoeducativas que atiendan a sus diversas manifestaciones (véase cuadro 1).

Pero no actuar, no atender, no trabajar, abandonar... ¿es actuar? Rotundamente sí. Todas las conductas están motivadas, tanto las que encarnan acción –adaptativa o

desadaptativa– como inacción, inhibición, apatía, o abandono (Marchesi, 1999; Covington, 2000). Por tanto, conviene cuidar no incurrir en simplificaciones susceptibles de alejar el tema del tratamiento riguroso que requiere, al tipificar, sin más, al alumnado desafecto hacia lo escolar como «desmotivado». Ciertamente, esta «desafección» está muy motivada por razones equivocadas, pero por razones, al fin y al cabo, que hay que identificar, definir y comprender, para poder trabajar en su reorientación.

## LA CONDUCTA MOTIVACIONAL DEL ALUMNADO

*No hay motivación sin emoción, ni aprendizaje sin afectividad.* (Polaino-Lorente, 1993)

La manera idiosincrásica con la que el alumnado percibe y evalúa, interpreta y atribuye significado y sentido a los acontecimientos (Neimeyer, 1996) condiciona sus emociones, afectos y conductas. Esta construc-

### ALGUNOS «POR QUÉ»...

¿Por qué una parte importante de nuestro alumnado rechaza lo escolar, las propuestas de aprendizaje que en este contexto se le ofrecen, instalándose en la disrupción, el desafío y la confrontación?

¿Por qué una parte de nuestro alumnado se inhibe, se repliega sobre sí mismo, se aísla e intenta desaparecer del escenario educativo hasta que el tiempo le permita abandonarlo?

¿Por qué determinado alumnado, pese a disponer de recursos suficientes –incluso es posible que también cierta, aunque velada, inquietud por aprender–, opta por la inactividad o la actividad mínima, por la escasa participación, implicación y muestra de trabajo y esfuerzo?

¿Por qué una parte de nuestro alumnado, pese a obtener muy buenos resultados, se muestra más ansioso de la cuenta, angustiado y estresado, llegando a dudar de su propia capacidad?

¿Por qué una parte de nuestro alumnado puede mostrar una notable satisfacción con su vida escolar, un interés genuino por aprender, por progresar, por adquirir habilidades y recursos en este contexto?

«Escaramuzas», reticencias y resistencias puntuales de los primeros días de incorporación escolar a la etapa de educación infantil, en el transcurso de esta etapa se observan en el alumnado importantes dosis de entusiasmo y afecto por lo escolar, pero...

¿Por qué ya en 1.º de primaria algunas niñas y algunos niños comienzan a percibir que algo ocurre, que algo no va bien, empezando a verse recortado tal entusiasmo y afecto?

¿Por qué, durante el transcurso de la etapa de primaria, esta reducción de entusiasmo y afecto se va incrementando significativamente en intensidad y cantidad, continuando esta tendencia, de manera más aguda si cabe, en la etapa de secundaria, en la que en sus primeros niveles nos podemos encontrar en casi todos los centros un número demasiado importante de alumnado que, aun estando escolarizado, ha abandonado mentalmente lo escolar?

**Cuadro 1.** Algunos interrogantes de la conducta

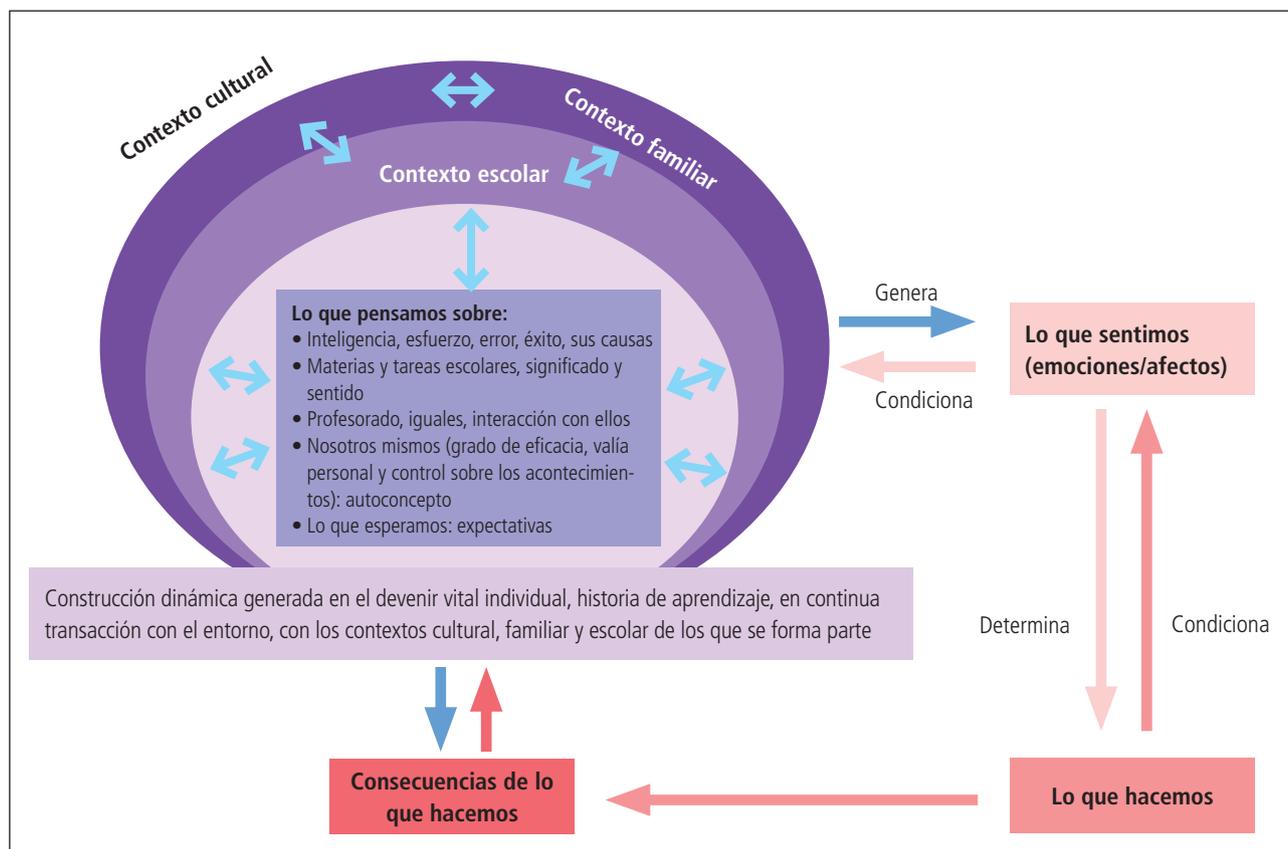
Para explicar la motivación en el aprendizaje, es necesario apelar a variables cognitivas, emocionales y afectivas

ción psicológica evoluciona sobre un proceso continuo de transacción con ellos mismos y con su entorno, en el que se fraguan esquemas cognitivos dinámicos a través de los cuales «ven el mundo», sienten y actúan en él y sobre él.

Sus creencias sobre sí mismos y sobre los demás –profesorado e iguales en interacción con ellos–; sobre la inteligencia, el esfuerzo, el éxito y el fracaso; sobre sus causas; sobre lo que se les demanda y quién se lo demanda; sobre lo que pueden esperar, sus posibilidades de éxito o fracaso; sobre el grado de control que poseen en relación con lo que les ocurre o pueda ocurrir; sobre su eficacia y valía personal... generan emociones y sentimientos (ansiedad, ira, temor, indefensión, tristeza, vergüenza, culpa, insatisfacción y desesperanza, frente a fortaleza, seguridad, confianza, desafío, orgullo, ilusión, alegría, satis-

facción y optimismo), que, además de retroalimentar tales creencias, condicionan y determinan lo que hacen, esto es, su conducta motivacional, cuyas consecuencias son igualmente procesadas, con lo cual se impulsa este ciclo continuo de cognición, emoción-afecto y conducta.

Así pues, la conducta motivacional del alumnado se sitúa en el espacio de la representación mental del «mundo individual» –ideas, creencias, percepciones, expectativas, atribuciones, emociones y afectos–, en el terreno de lo psicológico, trascendiendo lo meramente metodológico



Cuadro 2. La conducta motivacional del alumnado, construcción psicológica de representaciones mentales y significados respecto de lo escolar

(cuadro 2), sobre el que los docentes disponen de un enorme potencial de intervención (el juego, por ejemplo, puede ser motivador o no en función de su proyección psicológica).

## LA CONDUCTA MOTIVACIONAL DEL PROFESORADO

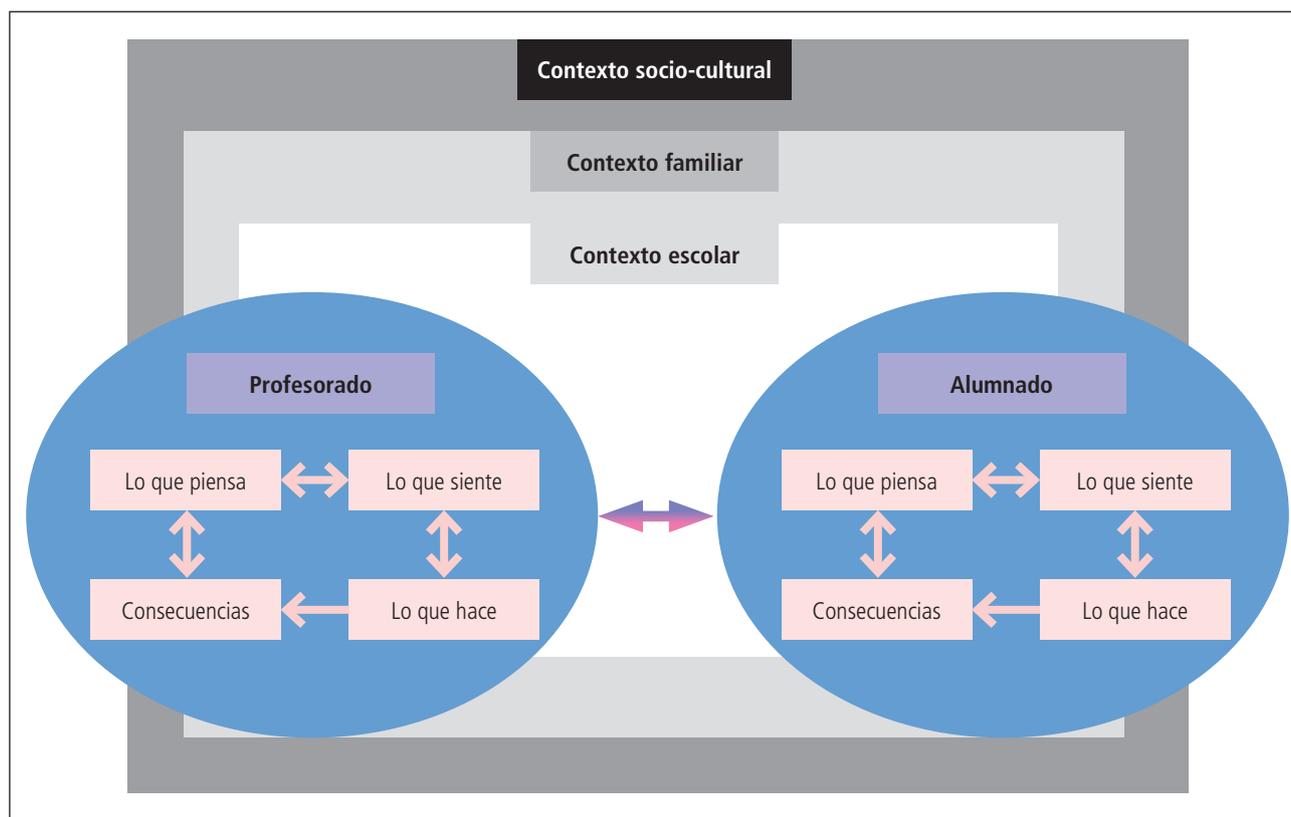
*... la alienación de los profesores y la alienación de los estudiantes alimentan la una a la otra.* (Firestone, 1989, citado en Marchesi, 1999, p. 197)

El profesorado desempeña un papel muy relevante en este proceso recurrente de elaboración y reeleabora-

ción de significados (Marchesi, 1999). Lo que el docente piensa sobre su alumnado (su inteligencia, capacidad de respuesta, posibilidad de cambio y de logro...); sobre las causas, dimensión y trascendencia de estas características; sobre sí mismo como docente (formación, competencia, capacidad de influencia, expectativas de éxito en su tarea profesional, atribuciones y responsabilidades...) y sobre el currículo o lo que tiene que enseñar (como fin en sí mismo o como un medio a su servicio, un instrumento más para utilizarlo de manera flexible para contribuir al desarrollo competencial de su alumnado), redunda en sentimientos y emociones (satisfacción, fortaleza, orgullo y esperanza, frente a insatisfacción, impotencia,

desesperanza, agotamiento, ansiedad, rechazo y animadversión) que determinan sus decisiones y actuaciones. Este proceso cognitivo, afectivo-emocional y conductual conforma y define la conducta motivacional del profesorado, que influye decisivamente en la del alumnado, a la vez que esta puede condicionar la del docente (cuadro 3).

Si el docente asume, por ejemplo, que la desafección del alumnado hacia lo escolar básicamente es consecuencia esencial de su «ser», fraguado fundamentalmente en su entorno sociofamiliar y cultural, es muy probable que se sienta incapaz de atender las necesidades educativas que en este terreno se puedan



Cuadro 3. La conducta motivacional del profesorado, factor clave en la construcción de la conducta vocacional del alumnado

presentar, que concluya desde la resignación, el agotamiento, incluso la desmoralización, cuando no rechazo, que «nada puede hacer». En estas condiciones, difícilmente se lanzará a articular actuaciones dirigidas a reconducir tal desafección; raramente se involucrará en procesos auténticos de intervención sustentados sobre factores clave como la certeza de la posibilidad de cambio, de progresión, la muestra creíble de aceptación incondicional y disposición de ayuda, el desarrollo de acompañamientos y apoyos que cuiden el reconocimiento creíble y concreto de valores personales de su alumnado. Todo ello integrado en un proceso de «seducción» que debe pasar por la reformulación continua de lo que se tiene intención de enseñar en función de su significación potencial (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991), del sentido y la utilidad que perciba el alumnado de lo que se pretende que aprenda.

Estas representaciones mentales, junto con sus correlatos emocionales, afectivos y conductuales no pasan de soslayo en el escrutinio del alumnado. Son procesadas, asimiladas y acomodadas en sus esquemas mentales, con rotunda repercusión en su forma singular de trazar su devenir vital sumergido en lo escolar. Los sesgos atribucionales y las inferencias erróneas se pueden interponer como una poderosa barrera entre profesorado y alumnado, desmotivando a ambos (Polaino-Lorente, 1993, p. 134). Como señala Firestone (1989, citado en Marchesi, 1999, p. 197), «... la alienación de los profesores y la

**El profesorado tiene un papel relevante en el proceso recurrente de elaboración y reelaboración de significados**

alienación de los estudiantes alimentan la una a la otra». Pero también las creencias, expectativas y atribuciones ajustadas del profesorado pueden movilizar las cogniciones, las emociones y los afectos del alumnado en relación con lo escolar, con consecuencias muy positivas y trascendentes en su conducta motivacional.

## ALGUNAS IMPLICACIONES PRÁCTICAS

*No existen métodos «cerrados y envasados». La praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción.* (John Dewey, citado en Domingo y Gómez, 2014)

## Creencias, concepciones, atribuciones

Seguidamente se concretan determinadas creencias, concepciones y

atribuciones, que se ligan a posibles patrones motivacionales de naturaleza adaptativa o desadaptativa. Las concepciones que se mantienen y proyectan sobre la inteligencia, el esfuerzo, el error; las atribuciones que se realizan sobre el éxito y el fracaso; las metas que se plantean en el aula resultan cruciales en este proceso (cuadros 4 y 5, pp. 40 y 41).

## Actuaciones concretas del profesorado

Desde la perspectiva expuesta, son muchos los aspectos que se hallan bajo el control del profesorado con repercusiones motivacionales muy importantes, cuyo abordaje en toda su dimensión no es posible en este artículo. No obstante, y para terminar, entre ellos destacamos las siguientes actuaciones...

- 1** *Comunicación y relación personal*
  - Mostrar de manera auténtica y creíble afecto, proximidad, aceptación incondicional y disposición de ayuda.
  - Mostrar entusiasmo por lo que se va a enseñar, seguridad y control.
  - Potenciar las intervenciones del alumnado, sus preguntas, destacando primero lo positivo de sus respuestas, seguido, si es el caso, de una corrección breve y clara con alternativas, terminando con una valoración positiva de la participación y el esfuerzo realizado.
- 2** *Mensajes sobre el error, la capacidad y el esfuerzo*
  - Mostrar el «error» como algo común a todas y a todos, necesario

|  |             |  |
|--|-------------|--|
| <p><b>Inteligencia</b> como capacidad susceptible de progresión al alcance de todas las personas, que permite activar y utilizar los recursos personales disponibles (cognitivos, emocionales, instrumentales, estratégicos, de autorregulación y gestión), para dar respuesta a los problemas de la vida, tomar decisiones e impulsar el propio avance, equilibrio y felicidad. Su desarrollo es el objetivo nuclear de la enseñanza.</p>   | Frente a... | Capacidad de naturaleza orgánica, inmutable, que «se tiene o no se tiene», directamente vinculada con el rendimiento académico (inteligencia-resultados), y que determina la valía personal en función de que se hagan las cosas mejor que los demás (competición, comparación con los demás en función de la superación de criterios normativos). Es condición sin la cual el aprendizaje no es posible.  |
| <p><b>Esfuerzo</b> como expresión genuina de inteligencia, capacidad fundamental para su desarrollo, mejora personal y logro de metas. Se rompe con el tópico de que los «sujetos brillantes» obtienen sus resultados sin esfuerzo.</p>  | Frente a... | Sinónimo de falta de capacidad. Es necesario cuando no se es capaz, inteligente. El esfuerzo se oculta o se evita, ya que, si después de realizar un esfuerzo importante no se obtienen los resultados esperados, la incapacidad se pone aún más en evidencia. La persona válida e inteligente es la que rinde sin esfuerzo.   |
| <p><b>Error</b> como algo común a todas las personas. Necesario para la mejora y progresión, ya que aporta información fundamental al respecto.</p>  | Frente a... | No se considera común a todas las personas. El error es sinónimo de fracaso. Señala falta de capacidad y de valía personal, mucho más si se ha empleado un esfuerzo importante.  |
| <p><b>Metas de aula</b> centradas en el desarrollo, el cambio percibido respecto de uno mismo. El objetivo es adquirir competencias, habilidades, destrezas (mejorar) consideradas útiles que permitan responder de manera más eficaz a las demandas que se plantean en el entorno vital.</p>  | Frente a... | Centradas en el rendimiento y la competición, obtener calificaciones, no suspender. Se enfatiza lo válido o no que se es en función de las calificaciones obtenidas. Se busca el elogio, la valoración del entorno o evitar el fracaso, defender el propio estatus respecto de creencias sobre la propia capacidad.  |
| <p><b>Atribuciones de éxito y de fracaso</b><br/>La causa del éxito es la capacidad basada en el trabajo y el esfuerzo, no solo en cantidad, sino también en calidad. Esto es, en cuanto a disponibilidad de instrumentos, recursos y estrategias facilitadoras que se pueden obtener y aprender. El «fracaso» se sitúa en el terreno del «error» en tanto que circunstancia que alcanza a todos, necesaria para la mejora y progresión personal. Se atribuye a falta de trabajo, esfuerzo, déficit instrumental y estratégico. Las causas tanto del éxito como del fracaso se sitúan en la persona y bajo su control, esto es, las atribuciones que se realizan al respecto son internas y controlables</p> | Frente a... | La causa del éxito es la inteligencia como capacidad orgánica fija e inmutable; la del fracaso, la falta de esta capacidad, causas atribuidas al individuo y fuera de su control, esto es, atribuciones <b>internas e incontrolables</b> . También las causas tanto del éxito como del fracaso se pueden adjudicar a la suerte, la facilidad o dificultad de la materia, la calidad o el carácter del profesorado; se sitúan fuera de la persona y alejadas de su control, o sea, <b>externas e incontrolables</b> . |

**Cuadro 4.** Creencias, concepciones y atribuciones vinculadas a posibles patrones motivacionales

para seguir progresando. Hacer explícitos de manera natural los propios errores, identificarlos y corregirlos en voz alta.

- Valorar el esfuerzo de todo el alumnado como una forma fundamental de capacidad.
- Focalizar la atención sobre los

logros del alumnado, sobre sus avances, más que sobre sus errores. Se trataría de, sin olvidar la corrección, «pillarle haciendo cosas bien».

### 3

#### **Metas y estructuras de aula**

- Explicar claramente qué se pretende en cada materia, centrán-

dose en la progresión individual y del grupo, no tanto en los resultados y la superación de estándares normativos.

- Resaltar su sentido y utilidad, vinculándolo con los conocimientos previos y las experiencias anteriores del alumnado.

El alumnado se aproxima a lo escolar pensando en su desarrollo personal. Las tareas que se le presentan suponen un reto, una oportunidad de avance y progresión. Su percepción de valía personal no se ve amenazada, por lo que el nivel de activación y ansiedad que presenta ante las demandas escolares es adaptativo. Posee mayor tolerancia al error, demora de la gratificación, mayor persistencia en el afrontamiento de tareas que le suponen dificultad. Percibe que es capaz de controlar muchas cosas de las que ocurren y pueden ocurrir. Lo que le pase depende fundamentalmente de lo que haga, percibe en sus manos las riendas de su vida. Se desarrollan su percepción de control y de eficacia, así como sus expectativas de éxito.

Frente a...

- En este marco, cierto alumnado se puede aproximar a lo escolar con la pretensión esencial de sobresalir, superar a los demás o simplemente aprobar: «lo que hay que aprender es lo del examen».
- La no consecución a corto plazo de un resultado puede representar fracasar, no valer, ser peor. El error se asocia a fracaso redundando en muy baja tolerancia a este, de ahí que cierto alumnado pueda llegar a percibir constantemente amenazada su valía personal, involucrándose en un esfuerzo continuado por evitar el fracaso (embarcándose en una angustiada búsqueda de éxito), generando importante agotamiento emocional, ansiedad desadaptativa y otros trastornos. Tal es el grado de esfuerzo que pueden llegar a invertir en la evitación del fracaso que, aun obteniendo grandes resultados, pueden no evaluar de manera ajustada las propias capacidades, mostrando inseguridad, desconfianza en sí mismos, baja autoestima, hasta llegar a sentir animadversión hacia lo escolar.
- La muestra de esfuerzo puede amenazar el autoconcepto y la autoestima, de tal manera que se encuentra a alumnado en la búsqueda prioritaria de la evitación del fracaso, no implicándose en las tareas, o haciéndolo mínimamente, para obtener, así, un instrumento con el que proteger la propia imagen de capacidad, de valía personal.
- La autoestima escolar puede llegar a alcanzar tal grado de deterioro, expectativas de éxito, percepción de control, de eficacia y valía personal, que determinado alumnado se puede instalar tanto en la ausencia de búsqueda de éxito como de evitación del fracaso.

**Cuadro 5.** Patrones motivacionales vinculados

- Propiciar la cooperación frente a la competición: plantear trabajos en grupo mediante la cooperación, asignando estratégicamente responsabilidades y tareas para asegurar el éxito, y destacando el valor de cada uno en el desarrollo propio y colectivo.
  - Fomentar la sensación de pertenencia al grupo, su cohesión: sentimientos de aceptación, importancia y valoración dentro del grupo.
- 4** **Tareas**
- Orientar las tareas hacia el entrenamiento que conduce al desarrollo, situadas en la zona de desarrollo próximo del alumnado, esto es, entre lo que son capaces de hacer sin ayuda y lo que son capaces de hacer con la media-

ción oportuna, no en la puesta a prueba de la capacidad individual en comparación con la de los demás.

- Proponer diferentes tareas encaminadas a conseguir objetivos análogos, de diverso grado de dificultad, que admitan soluciones diferentes siendo la argumentación de estas lo relevante.

#### **5** Evaluación

- Incluir la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje como parte fundamental, como recurso al servicio del alumnado para su progresión. No reducirla a la calificación, ni a la conclusión de catalogación de «válido / no válido».
- Hacer evaluaciones individualizadas más que públicas, inci-

diendo primero en lo favorable, siguiendo con la corrección y terminando con un refuerzo de las posibilidades de mejora. No hacer comparaciones entre alumnado, ni reforzar diferencialmente en función de capacidades atribuidas. •



#### REFERENCIAS

#### BIBLIOGRÁFICAS

- AMES, C. (1992): «Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation». *Journal of Educational Psychology*, vol. 3(84), pp. 261-271.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1991): *Psicología educativa*. México. Trillas.
- BANDURA, A. (1999): «Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes», en: *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. Bilbao. Desclée De Brouwer, pp. 19-54.

COVINGTON, M. (2000): *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid. Alianza.

DOMINGO, A.; GÓMEZ M.V. (2014): *La práctica reflexiva*. Madrid. Narcea.

GARRIDO, I. (1995): «Motivación, emoción y acción educativa», en MAYOR, L.; TORTOSA, F.: *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao. Desclée De Brouwer, pp. 243-303.

MARCHESI, Á. (1999): «Los alumnos con escasa motivación para aprender», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. 2.ª ed. Madrid. Alianza, pp. 183-208.

MIRAS, M. (2008): «Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar», en COLL, C.; PALACIOS, J.;

MARCHESI, Á. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. 2.ª ed. Madrid. Alianza, pp. 312-329.

MEICHENBAUM, D. (1988): «Terapias cognitivas-conductuales», en LINN, S.J.; GARSKE, J.P.: *Psicoterapias contemporáneas. Modelos y métodos* 4.ª ed. Bilbao. Desclée de Brouwer, pp. 331-362.

NEIMEYER, G. (1996): *Evaluación constructivista*. Barcelona. Paidós.

NÚÑEZ, J.C. Y OTROS (1995): «Motivación, cognición y rendimiento académico». *Revista Galega de Psicopedagogía*, vol. 12(8), pp. 183-189.

POLAINO-LORENTE, A. (1993): «Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica», en BELTRÁN, J. Y OTROS: *Intervención psicopedagógica*. Madrid. Pirámide, pp. 108-142.

#### HEMOS HABLADO DE:

- Motivación.
- Psicología de la educación.
- Conducta.
- Inteligencia emocional.

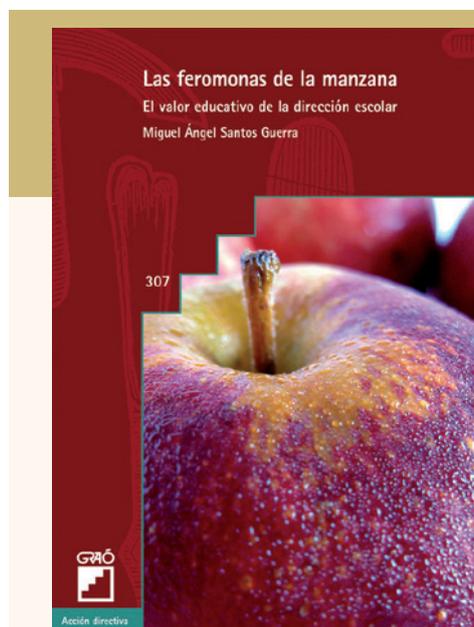
#### AUTOR

**Francisco Pascual Fernández**

Doctor en Psicología. Profesor de enseñanza secundaria de la especialidad Orientación Educativa

[pascual\\_frafer@gva.es](mailto:pascual_frafer@gva.es)

Este artículo fue solicitado por AULA DE SECUNDARIA en octubre de 2019 y aceptado en enero de 2020 para su publicación.



## Las feromonas de la manzana

### El valor educativo de la dirección escolar

**Miguel Ángel Santos Guerra**

Algunas corrientes de pensamiento pretenden ver la escuela como una empresa y al director como un gerente. El autor no comparte esta forma de pensar y ve al director como un coordinador de un proyecto apasionante, como un factor que impulsa el crecimiento. No es un capataz o un general, es un director de orquesta.

El libro pone el foco en el liderazgo escolar y aborda cuestiones tan interesantes como el sentido de la función, los motivos que conducen a ella, las funciones y estilos de dirección, el papel de las mujeres, la evaluación de la escuela... Y plantea los problemas que generan los jefes tóxicos en educación.



Hurtado, 29. 08022 Barcelona

[info@irif.eu](mailto:info@irif.eu)

[www.grao.com](http://www.grao.com)

934 080 464