

LA INTERVENCION MOTIVACIONAL EN LA ESCUELA INTEGRADA

(Proyecto subvencionado por el C.I.D.E.,
convocatoria de 1996; BOE 18-III-96)

MEMORIA FINAL

EQUIPO DE INVESTIGACION

Personal Técnico

Montero García-Celay, Ignacio. Investigador principal.
Huertas Martínez, Juan Antonio. Investigador colaborador.
Rodríguez Moneo, María. Investigadora colaboradora.
Fernández Barroso, Adolfo. Investigador colaborador.
Laa Velayos, Victoria. Investigadora colaboradora.

Personal Auxiliar

De Dios, M^a José. Estudiante de Doctorado.
García Lorente, Remedios. Estudiante de Doctorado.
Villegas Burgos, Nuria. Estudiante de 2º ciclo de Psicología.
Agudo Martínez, Raquel. Estudiante de 2º ciclo de Psicología.
Nieto Vizcaíno, M^a Carmen. Estudiante de 2º ciclo de Psicología.
Ardura Méndez, M^a Aránzazu. Estudiante de 2º ciclo de Psicología.
Alarcón Molina, Rocío. Estudiante de 2º ciclo de Psicología.

Centros y profesores colaboradores

C.P. Miguel Hernández (Getafe):

Ciudad Molina, M^a Carmen. Educación Infantil.
Fernández Jiménez, Santiago. Educación Infantil.
Vargas Díez, Beatriz. Educación Primaria.
Martínez Fernández, Rosa. Orientadora.
Lozano Sánchez-Brunete, Genoveva. Profesora de Apoyo.
Igoa Mateos, Carmen. Profesora de Apoyo.

C.P. Ramón y Cajal (Fuenlabrada):

Ortiguëla Rufo, Ana Rosa. Educación Infantil.
Lafuente Valentín, Concepción. Educación Primaria.
Peñalba Martínez, M^a Angeles. Coordinadora.

Colegio Valdeluz (Madrid):

Ribote Martín, Jesús Salvador. Profesor de EEMM.
Fernández Ruiz, Carmen. Profesora de EEMM.
Garrido Rubio, Yolanda. Profesora de EEMM.
Moreno Palomo, Juan Francisco. Profesor de EEMM.
Sierra Calvo, Nuria. Profesora de EEMM.

INDICE

1. INTRODUCCION

2. EL MARCO TEORICO DE LA INVESTIGACION

3. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

4. METODO Y RESULTADOS DEL ESTUDIO 1: Desarrollo e intervención motivacional en Infantil y Primaria (Colegios de integración).

4.1. PARTICIPANTES

4.2. VARIABLES

4.3. HIPÓTESIS

4.4. MATERIALES

4.5. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

4.6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.7. CONCLUSIONES

5. METODO Y RESULTADOS DEL ESTUDIO 2: Variables contextuales que afectan al proceso de internalización de narraciones motivacionales (niños y niñas de Infantil y Primaria sin necesidades educativas especiales).

5.1. PARTICIPANTES

5.2. VARIABLES

5.3. HIPÓTESIS

5.4. MATERIALES

5.5. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

5.6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.7. CONCLUSIONES

6. METODO Y RESULTADOS DEL ESTUDIO 3: Desarrollo e intervención motivacional en Secundaria y Bachillerato.

6.1. PARTICIPANTES

6.2. VARIABLES

6.3. HIPÓTESIS

6.4. MATERIALES

6.5. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

6.6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.7. CONCLUSIONES

7. CONCLUSIONES GENERALES

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

9. APENDICES

1. INTRODUCCIÓN

Por regla general, cuando se habla de compensación de desigualdades dentro del sistema educativo no se hace referencia a cuestiones de tipo motivacional. La razón que puede explicar este hecho la podemos encontrar en la creencia de que la escuela es una institución cuya función es sólo la transmisión de conocimientos. El paso por el sistema educativo y, por tanto, el acceso a tales conocimientos sería lo que generaría igualdad entre los futuros ciudadanos.

El error en esta concepción radicaría en limitar el papel del sistema educativo. Precisamente dentro del marco de la reforma de nuestro sistema en la que nos hallamos inmersos en la actualidad se pretende modificar esa creencia separando, dentro del currículo escolar, los objetivos relativos a la transmisión de contenidos, procedimientos y actitudes o valores. Esta investigación ha intentado mostrar las potencialidades de la intervención motivacional como otra vía a tener en cuenta cuando se habla de compensación de desigualdades en educación. Este planteamiento se hace, además, dentro del marco de los centros de integración por entender que proporcionan un contexto en el que la necesidad de compensar desigualdades se hace más evidente.

A continuación se muestra cómo se articula esta investigación en relación a los conceptos teóricos relevantes, el marco general en el que se insertan y los enfoques metodológicos que se han utilizado.

2. EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Motivación y aprendizaje escolar

Actualmente, son muy pocos los educadores que niegan el papel fundamental que juegan las variables motivacionales a la hora de explicar el éxito dentro de nuestro sistema educativo. Sin embargo, este consenso es menos claro cuando se trata de especificar lo que se entiende por variables motivacionales o, simplemente, por motivación. Dentro del terreno de la investigación en educación, diferentes autores han tratado de especificar el significado de tan amplio concepto. Así, los ha habido que cuando hablan de motivación se refieren al valor incentivo que tiene la consecución de recompensas externas. Otros han hecho hincapié en procesos parecidos pero insistiendo en el papel incentivador que tiene el reconocimiento social. Finalmente, en años más recientes, son muchos los autores que hacen una aproximación al tema contraponiendo el valor incentivo del resultado en la tarea frente al valor incentivo del aprendizaje. Una manera sencilla

de resumir esta diversidad de enfoques consiste en argüir que dentro de la escuela pueden estar conviviendo distintos tipos de motivaciones caracterizables por enfatizar la consecución de distintos tipos de metas: metas relacionadas con recompensas externas, metas relacionadas con el reconocimiento social, metas relacionadas con el "yo" y metas relacionadas con la tarea (Alonso e I.Montero, 1990).

Durante muchos años, dentro de la aproximación conductista a la educación, se ha estudiado el manejo en el aula de los dos primeros tipos de metas señalados con los resultados y limitaciones por todos conocidos. A partir de los primeros años de la década de los setenta, después de que algunos autores pusieran de manifiesto la posible aparición de efectos perniciosos de las recompensas externas sobre la persistencia en la tarea (Lepper, Greene y Nisbett, 1973), la investigación ha sido dirigida hacia la identificación de los elementos que configuran las metas relacionadas con el "yo" y con la tarea, así como al estudio de las posibilidades de intervención del educador sobre tal configuración. Entre todas las aportaciones que se han hecho dentro de este campo cabe destacar aquí el trabajo de Dweck y Elliot (1983; Dweck, 1986, 1992) en el que se caracterizan con detalle tres patrones motivacionales muy relevantes en el contexto educativo: la motivación por el aprendizaje, la motivación por el lucimiento y el miedo al fracaso.

Los alumnos con un alto nivel de motivación por el aprendizaje se caracterizan por concebir la inteligencia como un conjunto de habilidades que se aprenden mediante el esfuerzo y cuyo ámbito de aplicación se restringe a cada área de aprendizaje. Además, cuando obtienen un resultado negativo, más que buscar explicaciones sobre su causa (e.g. "era muy difícil", "soy un negado", "el profesor me tiene manía", etc.), tienden a desarrollar estrategias de repaso que les permitan superar las dificultades en posteriores ocasiones. Todo ello hace que su reacción emocional ante el fallo sea de muy baja intensidad y ello les permite aumentar sus expectativas de éxito ante nuevos intentos.

Los sujetos con un alto nivel de motivación por el lucimiento tienden a concebir la inteligencia como una cualidad con la que se nace. Por lo tanto no puede ser sustancialmente modificada mediante el esfuerzo y en cada situación de aprendizaje una persona muestra si es, o no, inteligente. Cuando algo les sale bien suelen auto-reforzarse pensando que es debido a su inteligencia o valía personal. Cuando algo sale mal buscan explicaciones en causas ajenas a su persona de tal modo que su auto-estima quede a salvo. Su reacción emocional ante los resultados de su trabajo es de alta intensidad en todos los casos. Positiva en el caso del éxito y negativa en

caso del fracaso. Precisamente, uno de sus problemas es la necesidad de rebajar las implicaciones emocionales negativas del fallo, de tal modo que si llegan a percibir una situación como de alto riesgo de fracaso, no se esfuerzan para poder tener después una explicación de sus probables errores. Si se esforzaran, y aún así fallaran, implicaría para ellos una falta de habilidad que afectaría gravemente a su auto-estima.

Los sujetos con un alto nivel de miedo al fracaso tienen, como los anteriores, una concepción de la inteligencia como cualidad con la que se nace, estable y de amplia aplicación. Tras una larga experiencia de fallos tienden a atribuir sus errores a su falta de habilidad y sus posibles aciertos -normalmente, escasos- a causas externas e incontrolables. Ello hace que el éxito no tenga connotaciones emocionales positivas y, por el contrario, el fracaso suponga un ataque a su auto-estima. Son estos sujetos los que acaban por evitar toda situación de aprendizaje con el fin de reducir sus experiencias emocionales negativas.

En nuestro país, se han llevado a cabo una serie de investigaciones encaminadas a desarrollar instrumentos de evaluación de los tres patrones que se acaban de describir. Así, Alonso y Sánchez (1992) elaboraron el cuestionario MAPE-I, que permite evaluarlos dentro del contexto de lo que era la última etapa de la antigua E.G.B. (12-14 años). I.Montero y Alonso (1992) elaboraron un cuestionario similar, el MAPE-II, para la evaluación de las mismas variables dentro del contexto de la antigua enseñanza media (15-18 años). Más recientemente, Alonso, Huertas e I.Montero (1995) han publicado una versión de este cuestionario, el MAPE-III, que permite evaluar los mismos patrones en sujetos universitarios y adultos en general. Por otro lado, los estudios que se centran en el análisis evolutivo dentro de las etapas educativas anteriores (7-11 años) ponen de manifiesto que hasta el final de este periodo los patrones motivacionales mencionados no pueden estar configurados como tales por no estar todavía desarrollados algunos de los elementos que los componen como son las atribuciones causales (Alonso, 1984). Además, las características de estos niños hacen difícil el desarrollo de instrumentos de evaluación de papel y lápiz, al estilo de los dos cuestionarios anteriormente mencionados (Alonso e I.Montero, 1984). Más recientemente, I.Montero y Huertas (1995) han constatado la aparición de algunos de los elementos que configuran estos patrones motivacionales dentro del segundo ciclo de la educación infantil (3-6 años).

Ahora bien, aunque como ya se ha comentado, el trabajo de Dweck y Elliot (1983) aporta un modelo teórico que sirve de marco a todo el desarrollo de las técnicas de evaluación que se acaban de mencionar, dicho modelo adolece de falta de una visión amplia del desarrollo y el

aprendizaje y de una teoría sistemática de la educación (ver Huertas e I.Montero, 1995). Frente a esto, existen marcos teóricos generales que proporcionan justo lo que el modelo de las mencionadas Dweck y Elliot no posee. Nos referimos en concreto al modelo socio-histórico que se desarrolla a partir de la obra de Lev S. Vygotski (ver I.Montero, 1989). Aunque dentro de este marco general no se haya realizado un trabajo sistemático en el ámbito de la motivación en educación, este proyecto trata de enmarcarse dentro de una perspectiva socio-histórica, sin renunciar por ello a manejar los conceptos específicos ya mencionados.

La perspectiva vygotkiana: la escuela como generador y transmisor de la motivación por el aprendizaje

No es este el momento para hacer una extensa presentación de la obra de L.S. Vygotski. El lector interesado puede consultar algunos trabajos realizados al respecto (Kozulin, 1990; Rivière, 1984). Sin embargo se hace necesario, aunque sea muy brevemente, presentar algunas de las aportaciones que se van a manejar.

Vygotski parte de una filosofía materialista desde la cual postula una serie de principios teóricos que pueden resumirse en tres enunciados: los procesos psicológicos superiores -los propiamente humanos- tienen un *origen social*, son de *naturaleza mediada* y deben estudiarse en su proceso de *génesis*.

El origen social de los procesos psíquicos superiores, entre los que se incluirían el aprendizaje y la motivación, implica que han sido desarrollados por la especie por el hecho de poseer una organización social. Es decir, no dependen de la aparición de nuevas estructuras biológicas sino que se deben al hecho de que el hombre nazca dentro de una cultura. Además, este principio que se aplica a la historia general de los procesos es aplicable también a la historia particular de su adquisición por cada individuo de la especie. Los sujetos humanos adquieren su capacidades superiores de aprendizaje porque nacen inmersos dentro de una cultura. Todo proceso psicológico aparece primero dentro de una actividad compartida (inter-psicológica) para después aparecer en la actividad individual (intra-psicológica). Este proceso de internalización se da dentro de lo que se denomina *zona de desarrollo próximo*, que consiste en la diferencia de lo que se es capaz de hacer con la ayuda de otros y lo que se es capaz de hacer de forma aislada. Dentro de dicha zona se produce el aprendizaje -llegar a hacer sólo lo que antes se hacía con ayuda- pero fuera de ella se produce bien frustración, bien aburrimiento.

Pero todo este proceso de internalización se hace posible porque la especie humana ha desarrollado a lo largo de su historia un conjunto de instrumentos -organizaciones sociales, herramientas, sistemas simbólicos- que permiten mediar su experiencia con el entorno natural y social. El proceso de enculturación -educación- de cada nuevo miembro tiene por objeto la adquisición de tales instrumentos y de sus reglas de uso. Además hay que tener en cuenta que, por su naturaleza, los *instrumentos de mediación simbólicos*, tales como el lenguaje o las matemáticas, permiten transformar la propia naturaleza de la mente humana. Cuando un niño aprende a hablar lo hace por que tiene la necesidad de comunicarse pero la adquisición del lenguaje le lleva más allá de la comunicación con sus cuidadores, le permite comunicarse consigo mismo, es decir, pensar.

Para Vygotski todo lo anterior implica que cualquier análisis de las características de un proceso psíquico, como pudiera ser la motivación o el aprendizaje, debe hacerse desde una perspectiva genética entendiendo por ello el estudio de su formación histórica -*sociogénesis*-, su desarrollo en cada individuo -*ontogénesis*- y su adquisición en un momento puntual dado -*microgénesis*.

Acomodar el estudio de la motivación a este modo de entender el psiquismo humano significa remarcar el origen social de los motivos propiamente humanos, entre los que estarían la motivación por el aprendizaje y el lucimiento. También implica asumir que los valores, los motivos y las metas surgen dentro de un proceso de construcción personal a partir de los valores, motivos y metas de la sociedad en la que viven y, por tanto, de la escuela y la familia a la que pertenecen. Implica también la necesidad de estudiar la motivación como algo que se construye durante el desarrollo y enfatiza el papel que puede jugar el lenguaje como instrumento mediador en los procesos de internalización desde el plano social o escolar al plano personal. Es importante en este punto destacar el papel activo que ocupa el alumno en este proceso de aprendizaje e internalización. Las metas, motivos y valores que guíen su actividad no serán un simple espejo de las evaluaciones y valores transmitidos por su propia sociedad (Deci & Ryan, 1990), sino una construcción personal que supondrá una enfatización, síntesis, eliminación, elaboración (mucho más, por tanto, que una simple acomodación), de las normas y valores sociales, y que le llevará a la consecución de su propia identidad, y a la posibilidad de modificar y particularizar los esquemas motivacionales de su cultura en cada una de sus acciones.

En este sentido, se entiende el proceso de internalización de patrones socio-culturales organizado en un gradiente de menor a mayor profundidad. Se supone que en los niveles más

superficiales se reproduce, se copia sin más, el patrón externo, mientras que en los niveles más profundos se construye un guión motivacional más genuino y profundo, con una mayor fuerza afectiva y evaluativa (Huertas, 1997).

En resumen, y ligando lo expuesto en los dos últimos apartados, desde la perspectiva teórica que se propone se aborda la intervención educativa sobre el desarrollo motivacional pasando de la descripción longitudinal de los acontecimientos en la escuela a la explicación en términos de internalización y génesis de la construcción de los patrones motivacionales referidos al aprendizaje, el lucimiento y el miedo al fracaso. Además se procurará, en un momento posterior, que esa influencia educativa se haga explícita, consciente y sistemática, que se dirija a la producción del patrón de motivación por el aprendizaje que es el de mayor valor educativo (Alonso e I.Montero, 1990) y que se evalúe su capacidad de impacto sobre los alumnos y, por tanto, su potencialidad como instrumento de compensación.

Intervención motivacional

Además del desarrollo de técnicas de evaluación motivacional, la aproximación que se hace a la motivación desde la teoría de las metas ha permitido desarrollar investigaciones encaminadas a probar la eficacia de algunas estrategias o principios de intervención motivacional. Los trabajos que revisamos aquí, que han servido de punto de referencia para esta investigación, se basan en la aplicación de varios principios motivacionales (ver Alonso, 1991, Pintrich y Shunk, 1996).

Pardo y Alonso (1990) diseñaron un programa de aplicación sistemática de tres principios: potenciar la orientación del alumno más hacia el proceso que hacia el resultado, promover la concepción de la inteligencia como algo modificable a través del esfuerzo y plantear la evaluación en términos informativos en vez de sancionadores. Al tipo de entrenamiento que se derivó de la aplicación de tales principios lo denominaron entrenamiento instrumental. Tras su aplicación a una muestra de 288 niños y niñas de 6º y 7º de EGB (11-13 años) encontraron una mejora en el tipo de mensajes motivacionales que se daban los alumnos mientras realizaban la tarea consistente en la disminución de los mensajes relacionados con el lucimiento y el miedo al fracaso. También se obtuvo un significativo incremento del rendimiento en la tarea. I.Montero y Castellanos (en preparación) aplicaron el mismo tipo de programa pero a un tipo diferente de tareas. Así como en el trabajo anterior se utilizaban tareas que no pertenecían a las áreas del currículo, estos últimos autores usaron las tareas prototípicas de la clase de matemáticas de 7º de

EGB, encontrando los mismos resultados: se mejoraron los mensajes motivacionales y aumentó el rendimiento en la tarea. Además lograron modificar la percepción de la disponibilidad al esfuerzo por parte de los alumnos. Por último, y dentro de la misma línea de investigación, I.Montero, Gómez y Jiménez (1994), aplicaron el mismo programa en un centro de bachillerato a alumnos de 3º de BUP, utilizando como tareas las propias de matemáticas y educación física. En ambos casos se encontró una mejora en el tipo de mensajes motivacionales, un cambio en la disposición al esfuerzo, así como un incremento en el rendimiento en la tarea.

Más recientemente, algunos autores como Pintrich y Schunk (1996), han sistematizado las aportaciones de la investigación relativa a intervención motivacional (ver Ames, 1992) en torno a un acrónimo, TARGET, acrónimo que trata de recoger seis dimensiones de la actividad en el aula a través de las cuales se puede conducir una intervención sistemática encaminada a producir el máximo desarrollo de la motivación por el aprendizaje. Estas son: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo.

TAREA: Esta dimensión se refiere al modo de seleccionar y presentar las tareas que el profesor propone realizar a la clase. Cabe destacar tres elementos importantes. Por un lado, está el modo de estructurar la clase: *uni* o *multidimensional*. Es decir, frente a la costumbre de proponer una única tarea para el aprendizaje de un tema concreto -estructura unidimensional-, la posibilidad de proponer diferentes tareas, todas encaminadas a los mismos objetivos -estructura multidimensional- facilita el desarrollo de la motivación por el aprendizaje.

Por otro lado, son las tareas de dificultad intermedia las que más favorecen la motivación por el aprendizaje. Este hecho supone darle la vuelta al modelo clásico de la motivación de logro. Ya no se dice que los alumnos con alta motivación de logro tiendan a elegir tareas de dificultad intermedia sino que cuando sistemáticamente se proponen tareas que supongan un *reto moderado* se facilita la aparición de la motivación por el aprendizaje.

Finalmente, el tercer elemento de esta dimensión es el que hace referencia a la fragmentación de la tarea. Si el profesor o profesora se limita a proponer las tareas desde el punto de vista del resultado final sin hacer alusiones sistemáticas a los pasos a seguir para lograr el resultado se potencia el desarrollo de actitudes de indefensión entre los alumnos menos preparados para hacerla y la realización de atribuciones del éxito a la inteligencia entre los alumnos que son capaces de llegar al final por sí solos. Cuando sistemáticamente se hace lo contrario se facilita la reflexión sobre el proceso y, por tanto, la motivación por el aprendizaje. A

largo plazo, se fomentan también las capacidades metacognitivas del alumno aprendiendo a descomponer la tarea en una secuencia de pasos relacionados y a supervisar su realización.

AUTORIDAD: Los expertos recogen tres perfiles típicos que caracterizan el modo que tienen los profesores de abordar este asunto. Hay profesores *autoritarios*, que se centran en la disciplina y el control sobre el comportamiento de sus alumnos. También hay profesores *permissivos* preocupados únicamente por generar un ambiente de manga ancha evitando "influir" sobre sus alumnos. Por último, están los profesores democráticos o *colaboradores* que consiguen un grado razonable de control pero de un modo indirecto. Se presentan como facilitadores de la realización de las tareas a la vez que promueven la participación de sus alumnos en la toma de decisiones con respecto a las mismas.

Los profesores descritos en tercer lugar son los que mejor facilitan el desarrollo de la motivación por el aprendizaje dado que son los que trabajan a la vez la percepción de autonomía y responsabilidad sin abandonar al alumno a su suerte, es decir, modelando también el proceso de realización de la actividad escolar.

RECONOCIMIENTO: Durante el desarrollo habitual de las actividades dentro del aula, el profesor se convierte en un punto de referencia, más o menos explícito, para la valoración de los alumnos. El mecanismo habitual mediante el cual se produce este hecho es el uso de *elogios* en la clase. La clave está en conocer las implicaciones motivacionales del *qué* y el *cómo* se elogia.

En relación al qué elogiar, parece claro que lo deseable es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal, insistiendo en que los errores son una parte más del proceso de aprendizaje. Para ello hay que tener en cuenta dos cosas. No basta con decir al alumno que se esfuerce y elogiarlo por ello si a la vez no se le señala el modo de realizar la tarea. Por otro lado, es difícil valorar el progreso si no lo evaluamos adecuadamente y no señalamos las vías a través de las cuales hay que progresar.

Respecto al cómo elogiar, parece que la motivación por el aprendizaje se ve facilitada cuando tanto el elogio como la evaluación se hacen de modo privado. Es decir, el elogio en público favorece la aparición de las comparaciones entre alumnos dentro del aula, y esto promueve un esquema motivacional relacionado con el lucimiento y no con el aprendizaje. Lo contrario ocurre cuando la información elogiosa se da de forma personal y privada a cada alumno.

GRUPOS: La cuarta dimensión del trabajo en el aula con implicaciones motivacionales hace referencia al desarrollo de tareas mediante el trabajo en grupos. Parece claro que el hecho de trabajar en cooperación con otros compañeros tiene evidentes ventajas motivacionales. No sólo facilita el desarrollo del patrón de motivación por el aprendizaje frente al de la motivación por el lucimiento sino que tiene efectos que se podrían considerar terapéuticos para aquellos alumnos que ya han desarrollado un patrón motivacional de evitación de valoraciones negativas. El formar parte de un grupo que realiza una tarea con éxito aumenta las probabilidades de aprendizaje de estos sujetos y permite mejorar sus expectativas de cara al futuro. Además, en caso de fallar, la responsabilidad queda diluída y aumenta la probabilidad de que emerjan los mensajes instrumentales para mejorar en vez de realizarse una atribución interna y permanente.

EVALUACION: Los expertos señalan tres ejes relevantes de la evaluación que hace el profesorado de cara a estudiar sus consecuencias motivacionales: el eje *norma-criterio*, el eje *proceso-producto* y el eje *pública-privada*.

El uso de las formas clásicas de evaluación -referidas a normas, centradas en el producto y de carácter público- potencia el desarrollo de la motivación por el lucimiento en el caso de los alumnos con altas tasas de acierto y la aparición de la evitación de valoraciones negativas en los alumnos con bajo rendimiento. Por el contrario, realizar la evaluación referida a criterios, centrada en el proceso y con carácter privado facilita el desarrollo de la motivación por el aprendizaje.

TIEMPO: Esta última dimensión es quizás la menos estudiada. Su conexión motivacional está en la relación que tiene con la aparición de procesos ansiógenos. Saber que hay un tiempo límite para realizar una tarea tiende a ponernos nerviosos. La capacidad de asimilar la tensión que se nos produce o de escapar de sus redes es algo que facilita un esquema de motivación positiva (búsqueda frente a evitación). Parece que el manejo de la ansiedad distingue claramente a los motivados por la búsqueda del éxito de los que evitan valoraciones negativas (I. Montero y Alonso, 1992). Para el primer tipo de alumnos se convierte en ansiedad facilitadora del rendimiento mientras que para los segundos deviene en ansiedad inhibidora del mismo. Es decir, no es lo mismo pensar que al trabajar bajo presión uno rinde mejor, que quedarse en blanco en un exámen por culpa de los nervios.

Todos estos trabajos y las consideraciones que implican permiten aventurar la hipótesis de que la aplicación sistemática de los principios de intervención motivacional que se incluyen en este tipo de programas puede convertirse en una potente herramienta de compensación de las

desigualdades que se derivan de la pertenencia a ámbitos sociales en los que primen más unos u otros patrones motivacionales. Pero, en cualquier caso, todo lo planteado hasta ahora se circunscribe al ámbito de la educación de alumnos sin necesidades educativas especiales. A continuación se resumen los conocimientos actuales que se poseen para el caso del trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales (a.n.e.e., a partir de ahora).

Motivación y alumnos con necesidades educativas especiales

Con la denominación de a.n.e.e. se pretende hacer hincapié en la responsabilidad del sistema educativo a la hora de educar a este tipo de alumnos (Marchesi y Martín, 1990). Si tradicionalmente se han atribuido los problemas de este tipo de alumnos a la existencia de déficits dentro de su persona, ahora se pretenden enfatizar las posibilidades que la escuela tiene para hacer frente a sus necesidades educativas, necesidades que tienen la particularidad de alejarse de la norma pero sin que ello implique una exclusión del sistema. Es por eso que el Programa de Integración desarrollado en nuestro país supone uno de los mayores retos para la escuela ordinaria.

Vemos a continuación los datos existentes en la literatura en relación al estudio de los procesos motivacionales dentro de este tipo de alumnos, agrupados en tres grandes bloques: déficits cognitivos, déficits motores y déficits sensoriales.

Por lo que se refiere al grupo de a.n.e.e. por déficits cognitivos, el autor que más ha sistematizado los datos empíricos existentes en la actualidad, L. Montero (1993, en prensa), resume sus hallazgos señalando que entre este tipo de sujetos se da un alto nivel de miedo al fracaso y una cierta incapacidad para la generalización del aprendizaje de estrategias de tipo instrumental. Sin embargo, tras aplicar un programa instrumental similar al empleado por Pardo y Alonso (1990) a 96 alumnos y alumnas con deficiencia mental (CI entre 40 y 79), encontró algunos resultados prometedores. Los participantes en el programa fueron capaces de modificar sus mensajes motivacionales aumentando la cantidad de mensajes instrumentales para la tarea aunque no cambiaron sus concepciones sobre la inteligencia. El rendimiento en la tarea sólo aumentó entre aquellos alumnos que recibieron el entrenamiento trabajando en grupos cooperativos. Por último, en cuanto a la capacidad de generalización los resultados parecen contradictorios. No hubo transferencia en el momento del entrenamiento pero sí en la prueba posterior de evaluación. En resumen, podemos decir que aparecen indicadores que ponen de manifiesto la necesidad de intervención motivacional con este tipo de alumnos así como la

viabilidad de hacerlo desde un planteamiento similar al utilizado con los alumnos sin necesidades educativas especiales.

En el caso de los a.n.e.e. por sus déficits motores, no existen datos tan sistemáticos como en el caso del grupo anterior. Sin embargo algunos autores como Basil (1992) o Rosa, I.Montero y García (1993) han señalado la posibilidad de que los alumnos con mayores afectaciones motoras desarrollen el patrón motivacional del miedo al fracaso o, incluso, de indefensión aprendida dado que su capacidad de control sobre el entorno físico y social puede llegar a estar muy deteriorada. En esa misma línea, dentro de los documentos desarrollados desde el antiguo Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, se dan algunas orientaciones para padres y educadores encaminadas a evaluar e intervenir en estos aspectos de tipo motivacional (Calvo, Gracia, Martín-Caro e I.Montero, 1990). Sin embargo, están todavía por desarrollar trabajos sistemáticos de evaluación e intervención con este tipo de alumnos.

Algo similar ocurre en el caso de los a.n.e.e. por déficits visuales ya que los aspectos motivacionales rara vez se analizan para este tipo de alumnos. Quizás la única excepción la constituya la investigación evaluativa sobre el Programa de Integración que llevó a cabo la ONCE (ver Fernández *et al.*, 1991). En dicha investigación se estudió la motivación de 83 a.n.e.e. en centros de integración divididos en dos grupos de edad: 41 de 11 años y 42 de 13 años. Los resultados descriptivos que se aportan indican que en el grupo de alumnos más jóvenes las distribuciones de las puntuaciones que miden motivación por el aprendizaje y disposición al esfuerzo son muy similares a las de la población con la que se baremó la prueba. Por el contrario, dentro del grupo de edad superior se puso de manifiesto una menor disposición al esfuerzo que en la población de alumnos sin necesidades educativas especiales. Por lo que se refiere a alumnos de edades inferiores, aunque se incluyeron en la investigación, no fueron evaluados en aspectos motivacionales al no existir procedimientos de papel y lápiz que permitieran hacerlo. Todo ello nos lleva a pensar que podría ser útil tratar de describir los procesos de desarrollo y construcción motivacional dentro de este tipo de alumnos para poder plantear, en un momento posterior, algún programa específico de intervención motivacional.

En resumen, aunque no hay un trabajo sistemático de investigación del desarrollo motivacional en a.n.e.e., los datos con los que contamos apuntan a la existencia de procesos diferenciales con respecto al resto de la población escolar e incluso dentro de los diferentes grupos que se incluyen en la denominación de a.n.e.e. Todo ello sugiere también la necesidad de

investigar la potencialidad de los programas de intervención motivacional descritos anteriormente en el caso de que se apliquen con este tipo de alumnos.

El problema metodológico

Cuando se realiza una investigación de la índole de la que presentamos en esta memoria se corre el riesgo de que acabe convirtiéndose en un producto de consumo sólo para investigadores. Evidentemente, eso supondría una contradicción fundamental con el planteamiento que se maneja. La mejor manera de evitarlo es haciendo que los profesores que trabajan directamente con los alumnos que se elijan estén lo más implicados posible en el desarrollo del proyecto.

Esto mismo se podría expresar en términos de la polémica metodológica *investigación educativa* frente a *investigación sobre educación* (ver, Cohen y Manion, 1994). Por la naturaleza y el planteamiento de la investigación, este proyecto parecería abocado a reproducir los errores que los educadores reprochan a los que investigan sobre educación acercándose a ella desde fuera y adoptando posiciones objetivistas. Por otro lado, por mucho que se pretenda, este proyecto no ha surgido como necesidad de los educadores de los alumnos a los que se quiere estudiar y por lo tanto no podría encajar dentro del otro esquema de investigación.

Se podrían adoptar dos posturas radicales. No se hace la investigación porque no encaja dentro del esquema más valorado (investigación educativa). Se hace la investigación aunque los educadores no se aprovechen de la misma (error que se reprocha al esquema de investigación sobre educación). Tratando de ampliar el abanico de posibilidades, esta investigación se ha llevado a cabo dentro de un abordaje metodológico que trata de maximizar las cualidades de los dos esquemas de investigación planteados. Por un lado, se trata de investigar teóricamente la "bondad" de determinadas aproximaciones conceptuales y para ello es necesario adoptar una cierta perspectiva general -no necesariamente objetivista- sobre lo que se va a investigar. Por otro, se trata de hacer una aportación relevante para solucionar un problema que se plantea en la actualidad dentro de los centros de integración tratando de implicar al máximo a los educadores que protagonizan la actividad del día a día en dichos centros.

Para que la implicación de los profesores tutores y de apoyo fuera más allá de la simple formulación de buenas intenciones, se gestionó la consideración de su participación en la investigación como actividad de formación de tal modo que los profesores participantes obtuvieron, a nivel oficial, el reconocimiento que su colaboración merece. De este modo se

consiguió el máximo apoyo a la investigación y, esperamos, una mayor divulgación de los resultados dentro del conjunto de los profesionales de la educación a los que atañe.

Todo lo anterior hace referencia al enfoque metodológico general de la investigación. Antes de pasar a mostrar los objetivos y el diseño de la misma, se hace necesario dedicar algún espacio a la justificación de los estudios que se han realizado.

A la hora de articular el proyecto, se consideró necesaria la realización de tres estudios diferentes que se desarrollarían en paralelo. Las razones que lo justificaban tenían que ver con los diferentes ámbitos de estudio e intervención (los centros y las familias) y los diferentes niveles educativos en los que se intervendría.

Como se recordará el primer estudio estaba centrado en el análisis de la formación de patrones motivacionales y en la intervención educativa sobre ellos, dentro de la educación infantil y los dos primeros ciclos de primaria, estudiando alumnos con y sin necesidades educativas especiales. El escenario del estudio y de la intervención era la escuela y la metodología fundamental consistía en el análisis del habla privada y social de los niños mientras realizaba tareas escolares en interacción con sus compañeros y sus profesores. Esta metodología ya ha sido probada con éxito en el ámbito de la motivación (I.Montero y Huertas, 1995) y se basa en la tradición del estudio de las funciones auto-reguladoras del lenguaje desarrollada a partir de la obra de Vygotski (ver Díaz y Berk, 1992; Winsler, Díaz e I.Montero, en prensa).

El segundo estudio se planteó de forma paralela al anterior, con el mismo tipo de alumnos pero dentro del contexto de la familia. Por ser este un contexto más heterogéneo se pretendía estudiar a una menor cantidad de niños y dentro de un esquema de estudio de casos. La metodología a utilizar iba a ser similar a la planteada en el caso anterior. Además, se pretendía estudiar también la influencia de la televisión como fuente de transmisión de modelos motivacionales dentro del ámbito de la familia.

Con el tercer estudio se trataba de ampliar el ámbito de investigación e intervención más allá del segundo ciclo de primaria. Al poder utilizar técnicas de lápiz y papel no resultaba muy costoso obtener información sobre alumnos situados en todos los demás niveles educativos. Se consideró pertinente estudiar un grupo de tercer ciclo de primaria, otro de primer ciclo de E.S.O., otro de segundo ciclo de E.S.O. y un grupo de primer año de bachillerato. La metodología a seguir incorporaba el constructo de guión (Shank y Abelson, 1977) aplicado al estudio del guión motivacional prototípico (Huertas, *et al.*, 1997) que permite manejar un nivel de análisis del proceso de internalización intermedio entre el habla espontánea del sujeto y las respuestas a los

cuestionarios del tipo MAPE-I y MAPE-II utilizados en otras investigaciones sobre intervención motivacional.

Sin embargo, no todo se pudo realizar en los términos en los que había sido proyectado. Al hilo de la exposición de los objetivos, comentaremos las modificaciones que nos vimos obligados a introducir.

3. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación consistió en estudiar el proceso de internalización de patrones motivacionales dentro del sistema educativo y relevantes para el trabajo académico, así como evaluar la eficacia de un programa de intervención motivacional. Ambos objetivos se refieren a alumnos con y sin necesidades educativas especiales en los niveles educativos de educación infantil y primer ciclo de educación primaria. Para el caso de los niveles relativos a enseñanza secundaria se han circunscrito a sujetos sin necesidades especiales.

Dado que en este trabajo, tal y como ya se ha indicado más arriba, se han desarrollado varios estudios en paralelo, este objetivo general se desglosa en objetivos específicos dentro de cada uno de los tres estudios mencionados. Se expondrán, primero conjuntamente los objetivos de cada uno de los estudios. Se presenta de este modo, porque aunque se trata de tres estudios que tienen cierta independencia entre sí, todos ellos están vinculados y responden conjuntamente a los objetivos de la investigación. Posteriormente, se presentan, por separado, el método y los resultados de cada estudio. Finalmente, se ofrecerán algunas conclusiones generales de la investigación.

Los objetivos del estudio 1

Con este estudio se pretendía, en primer lugar, describir de forma longitudinal el desarrollo del proceso de internalización de patrones motivacionales por medio de la aparición, uso y funciones del habla privada en niños de educación infantil y primaria en un ambiente natural de aula durante la realización de tareas del currículo ordinario. En segundo lugar, se pretendía describir también ese mismo proceso de desarrollo en niños con necesidades educativas especiales integrados en las mismas aulas que los niños anteriormente mencionados, realizando, siempre que fuera posible, las mismas tareas que aquéllos. Finalmente, en tercer lugar, se pretendía poner a prueba, a partir del segundo año de investigación, la eficacia diferencial sobre los niños con y sin necesidades educativas especiales de un programa de

intervención motivacional, fundamentado en algunas de las dimensiones del TARGET, aplicado en el aula y enfocado al desarrollo de la motivación por el aprendizaje.

Los objetivos del estudio 2

Como se recordará, inicialmente, los objetivos específicos de este estudio trataban de completar algunos aspectos que habían sido abordados en el estudio 1, realizando, en este caso, observaciones en el ámbito familiar. De modo más específico, en primer lugar, se pretendía analizar la influencia ejercida por el entorno familiar, de los alumnos observados en el estudio 1, en la construcción de patrones afectivo-motivacionales. Se trataba de conocer el influjo que sobre el niño tienen las actitudes, afectos y motivos de sus padres y hermanos, para lo que se observarían escenarios familiares diferentes, con actividades regladas, no regladas y lúdicas. En segundo lugar, se trataba de poner a prueba la eficacia de un programa de intervención motivacional en el entorno familiar siguiendo una estructura parecida al anterior, pero manteniendo la suficiente flexibilidad para adecuarlo a las características de cada familia.

Los objetivos del estudio 3

En este estudio se trató de analizar las características del guión motivacional de logro (determinante para el aprendizaje) de sujetos de distintas edades pertenecientes a niveles educativos de educación secundaria que forman parte de un entorno socio-cultural común, pudiendo, así, observar cómo se va internalizando el modelo cultural más representativo en la sociedad. Para ello, de forma más detallada, se pretendía, analizar, a través de pruebas de lápiz y papel, las características del guión motivacional de logro en sujetos Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Por otra parte, se trataba de detectar, en todos los niveles, la influencia de un programa de intervención motivacional orientado al desarrollo de la motivación por el aprendizaje que se desarrollaría durante el segundo año de la investigación.

Problemas planteados y reformulación de objetivos

Tal y como ha quedado reflejado con anterioridad, a partir de los tres estudios era posible:

1. Analizar la génesis y desarrollo del proceso de internalización de patrones motivacionales,
2. Considerar la influencia del contexto familiar y académico en dicho proceso.

3. Detectar las diferencias entre alumnos con y sin n.e.e.
4. Estudiar el efecto de un programa de intervención motivacional aplicado en el contexto académico y familiar.

Estos objetivos no han podido ser alcanzados en su totalidad debido a algunos problemas presentados, los cuales han sido prolijamente detallados en la memoria de progreso. Aunque no se van a volver a especificar aquí, si es necesario hacer alguna alusión a ellos, para poder explicar cómo han contribuido a la reformulación de los objetivos iniciales.

Algunos de los problemas se han referido a cuestiones de índole administrativa que demoraron las ayudas solicitadas, produciendo un retraso en la primera toma de datos de los estudios primero y tercero. LA otra fuente fundamental de problemas, que fue mucho mayor de lo que suponíamos al comienzo de la investigación, consistió en las enormes reticencias de los profesores a colaborar. Dichas reticencias, no eran explícitas al comienzo y fueron apareciendo a medida que los profesores se veían más comprometidos con la investigación.

Las reticencias de los profesores provocaron la necesidad de abandonar algunos de los colegios con los que inicialmente se había contactado y acudir a otros centros, de forma que estos últimos se incorporaron en fechas más tardías a las previstas. El segundo proceso de búsqueda de nuevos centros se realizó de un modo más costoso. Inicialmente, nuestra gestión para obtener la colaboración de los colegios elegidos había sido realizada de arriba a abajo. Los miembros del equipo de investigación que trabajan en equipos psicopedagógicos de zona habían presentado el proyecto a los directores y éstos se lo habían comunicado a los profesores. Aunque en principio se estaba de acuerdo en participar, el conocimiento de los detalles, como la inclusión de la cámara de video en el aula, provocaron las reticencias antes mencionadas. En este nuevo proceso de búsqueda de Colegios que pudieran colaborar en la investigación nos movimos mediante contactos personales con los profesores indicados para evitar sorpresas de última hora.

Los problemas mencionados tuvieron repercusiones, más o menos amplias, en los tres estudios inicialmente proyectados. Para el primer estudio sólo se pudo contar con la colaboración de dos colegios y una muestra de sujetos inferior a la inicialmente prevista, aunque, como se detallará más adelante, fue posible trabajar con alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Así pues, en este caso, aunque se produjo una reducción en el número de sujetos de la muestra, no obstante, los objetivos no se vieron afectados, dado que pudimos trabajar con sujetos con y sin necesidades educativas especiales.

El mismo tipo de reticencias afectaron también al tercer estudio, en el que se pensaba grabar o presenciar la intervención de los profesores dirigida a promover la motivación por el aprendizaje de los alumnos. En este caso, los docentes también manifestaron sus reticencias a nuestra presencia en la aulas, lo que generó, por un lado, una aplicación de la intervención en un número más reducido de grupos con respecto a los que inicialmente estaban previstos y, por otro lado, una intervención menos controlada.

El segundo estudio se vió totalmente afectado al retrasarse todo el proceso y entender que la intervención en el contexto familiar podría llegar a ser más difícil todavía que en el educativo. Tomamos, entonces, la decisión de llevar a cabo un estudio diferente aunque manteniendo algunos de los objetivos que había guiado el proyecto inicial. Presentamos a continuación los objetivos reformulados de este estudio.

Los objetivos reformulados del segundo estudio

A pesar de estas modificaciones en el planteamiento metodológico del segundo estudio, queríamos preservar en lo posible el propósito principal que guió el diseño de este estudio. Recordemos lo que habíamos propuesto en el proyecto original de la investigación. Nuestro interés era profundizar en el conocimiento de los efectos en la internalización de motivos, metas y valores de uno de los vehículos más recurrentemente usados en la familia y en la escuela para transportar estas metas y motivos sociales: los cuentos, las narraciones... Bien es cierto que no hemos podido estudiar la incidencia de estos formatos en el contexto familiar ni tampoco a través del análisis de un medio audiovisual como habíamos planteado en ese primer proyecto.

No obstante, el diseño adaptado que al final hemos llevado a cabo creemos que puede dar una respuesta adecuada a esas inquietudes. Pasamos de estudiar la incidencia de las narraciones en el contexto familiar a hacerlo sólo en el contexto educativo. En la escuela, y en los niveles educativos que estudiamos, las narraciones forman parte de la estructura curricular. Es decir, se utilizan los cuentos para enseñar a los niños distintos contenidos, actitudes, valores, metas y motivos. En definitiva, se trataba de ver qué recibían y asimilaban los niños de aquello que les transmitíamos en diferentes formatos discursivos.

Para ello, construimos diferentes versiones de un mismo cuento. Todas ellas narraban una misma situación: un juego de grupo (jinkana) que realizaban unos niños en un campamento de verano. En un mismo número de ocasiones, en cada una de las versiones se repetía una moraleja idéntica con evidente carga motivacional: la idea de que las pruebas saldrían bien siempre que los miembros del equipo se esforzaran y se coordinasen entre ellos.

Como decíamos, esta moraleja y este contenido quedaba arropado en tres formatos distintos: género narrativo con carácter tragicómico (con protagonistas buenos y malos), género

narrativo con carácter de romance (con protagonistas buenos) y género expositivo (sin protagonistas). En este sentido, queríamos conocer cuál de estos tres formatos facilitaría más la recepción e internalización del contenido y de la moraleja/mensaje motivacional.

Diversos estudios (Harris, 1989; ver Moya *et al.*, 1994; ver Wolf, 1987) también han destacado el papel fundamental que la cercanía del agente que transmite el mensaje produce en la internalización de patrones motivacionales. Con el fin de analizar la influencia de este factor, cada uno de los cuentos era narrado por dos personas distintas. Lo que distinguía fundamentalmente a estos dos agentes era la cercanía afectiva. Uno de ellos era la profesora del aula (agente cercano) y el otro era una compañera nuestra totalmente desconocida para ellos y que tenía instrucciones precisas para mostrarse distante ante los niños.

Por último, siempre resulta interesante conocer las diferencias en los modos de recepción y de internalización que se explican por el distinto nivel de desarrollo educativo. Así, contábamos dos grupos de niños, un grupo del último año de escuela infantil y otro grupo de segundo curso de Primaria.

Como entendemos que el proceso que realiza cualquier persona cuando recibe cualquier discurso, en este caso un cuento, está constituido por dos momentos que conviene diferenciar (ver Moya *et al.*, 1994), la recepción y la asimilación, consideramos conveniente analizar estos dos procesos por separado. En concreto, medíamos la influencia de los tres factores antes mencionados a través de indicadores relacionados con la recepción (fijación visual, interés y habla distractora). Además, medíamos la apropiación o asimilación del contenido a través de indicadores relacionados con el recuerdo (recuerdo general, recuerdo parcial y pares de viñetas bien colocadas). Por último, medíamos el grado de conocimiento de la moraleja o contenido motivacional teniendo en cuenta si sabían decirnos qué era lo que había que hacer para jugar bien a la jinkana y qué era lo que no se debía hacer.

Con las modificaciones de los objetivos del estudio 2, se eliminó de los objetivos de esta investigación el análisis del contexto familiar. Entre no hacer el estudio proyectado y hacer otro, aunque alejado del objetivo original, nos inclinamos por lo segundo.

4. MÉTODO Y RESULTADOS DEL ESTUDIO 1

4.1. PARTICIPANTES

La muestra total está formada por 30 niños, 14 pertenecientes al colegio público Miguel Hernández de Getafe (Madrid) y 16 pertenecientes al colegio público Ramón y Cajal en Fuenlabrada (Madrid).

En cada colegio se formaron cuatro grupos (de cuatro niños cada uno menos uno de los grupos formado por dos niños), dos pertenecientes a infantil y otros dos de primero de primaria. A su vez, de cada grupo, la mitad estaba formado por niños de integración y la otra mitad por sus pares correspondientes. Cabe destacar que la variable sexo no se ha tenido en cuenta ya que no era objetivo de la investigación. Véase la siguiente tabla:

	INTEGRACIÓN	NO INTEGRACIÓN	TOTAL
INFANTIL	7	7	14
PRIMARIA	8	8	16
TOTAL	15	15	30

4.2. VARIABLES

Primera fase:

* Variables independientes

- Nivel educativo:

Infantil y primero de primaria.

- Modalidad educativa:

A.N.E.E. y alumnos sin necesidades educativas especiales.

- Momento de la evaluación:

Cinco momentos diferentes (ver fases).

* Variables dependientes

- Habla privada del niño (no dirigida a otros):

Habla irrelevante para la tarea, habla relevante para la tarea, habla semi-internalizada, mensajes motivacionales (según código de observación utilizado por Montero y Huertas, 1995).

- Rendimiento en la tarea:

Nivel de rendimiento en los ejercicios de clase cuya ejecución se grabará.

- Grado de atención-concentración mostrado en la resolución de la tarea:

Escala nominal (poco, bastante, mucho) apreciada mediante observación.

Segunda fase:

* *Variables independientes*

- Las mismas que en la primera fase

- Intervención motivacional, con dos niveles, con intervención y sin intervención

* *Variables dependientes*

- Las mismas que en la primera fase.

4.3. HIPÓTESIS

1.- En su primera fase de tipo descriptivo se esperaba encontrar resultados diferenciales según el nivel y modalidad educativa en el grado de internalización de los diferentes elementos que configuran los patrones motivacionales a los que se aludía en el planteamiento: el tipo de concepción de la inteligencia, el tipo de atribuciones, el tipo y cantidad de mensajes instrumentales emitidos durante la realización de las tareas.

2.- A mayor nivel educativo se esperaba mayor grado de internalización de los patrones motivacionales con independencia del tipo concreto (aprendizaje, lucimiento o miedo al fracaso).

3.- La relación entre modalidad educativa y grado de internalización es difícil de aventurar en el estado actual del conocimiento que se posee al respecto. En este sentido el estudio debe considerarse de tipo exploratorio.

Para la segunda fase se establecía una hipótesis general:

4.- Los grupos de alumnos que comenzasen antes la intervención mostrarán un grado mayor de internalización de los elementos que configuran el patrón de motivación por el aprendizaje que los del grupo no tratado durante ese período. Dicha diferencia se esperaba encontrar para todos los niveles y modalidades educativas aunque puedan haber diferencias según la modalidad en la magnitud de la efectividad del tratamiento (interacción nivel por modalidad).

4.4. MATERIALES

La tarea escolar que realizaron los alumnos durante las grabaciones fueron del área de matemáticas, la misma que el resto de sus compañeros y dentro del aula.

Como materiales para el análisis del habla privada del niño recogida en estas grabaciones se utilizó el código de Berk (1986) aunque con algunos cambios adaptados a nuestros objetivos. Estas fueron las categorías analizadas:

* Habla privada irrelevante o autoestimulativa.

- Juegos de palabras y ecolalias.
- Comentarios dirigidos a personas ausentes, imaginarias o seres no humanos.

* Habla privada externalizada y relevante.

- Comentarios para guiar la propia actividad.
- Preguntas autocontestadas relevantes para la tarea.
- Lectura y emisión de palabras en voz alta. Repaso de instrucciones. Acompañamiento y descripción de la tarea.

* Manifestaciones de habla interna relevantes.

- Murmullos inaudibles.
- Movimientos de labios y lengua.

Estas categorías darían cuenta del aspecto cognitivo del alumno. Sin embargo, hemos creído conveniente añadir otras que nos ayudaran a analizar el aspecto motivacional. Este apartado indicaría, en general, la diferencia con el código de Berk y que a su vez a sido adaptado del de Montero y Huertas (1997). Estas serían las categorías:

- Motivación de juego.
- Motivación de supervivencia.
- Motivación de afiliación.
- Motivación de poder.
- Concepción de la inteligencia.
- Atribución del éxito: * Interna-Externa.
 - * Controlable-No controlable.
 - * Variable-Permanente.
- Atribución de fracaso: * Interna-Externa.
 - * Controlable-No controlable.
 - * Variable-Permanente.

- Expectativas positivas y negativas.
- Evaluación positiva con emoción positiva.
- Evaluación positiva sin emoción.
- Evaluación negativa con emoción negativa.
- Evaluación negativa sin emoción.
- Lucimiento.
- Competición.
- Emoción positiva y negativa.

Aparte de estos aspectos cognitivos y motivacionales también se ha tenido en cuenta otros como:

- Resultado de la tarea.
- Duración de la grabación.
- Pérdidas de atención del alumno.

La descripción, junto con ejemplos ilustrativos de cada una de las categorías lo podemos encontrar en el apéndice 1.

También se utilizó el juego del Tangram para asegurar la fiabilidad de nuestros datos recogidos en clase, así como para afianzar algunos que podrían no aparecer en una situación espontánea como es la del contexto de aula. Este juego está formado por siete figuras geométricas (cuadrado, triángulo pequeño, grande...) las cuales deben ser colocadas hasta formas objetos dibujados en las tarjetas que se proponen. La codificación del Tangram se realizó bajo las mismas categorías antes descritas aunque con algunos cambios ya que se añadió la persistencia del alumno y las ayudas que se le dan.

4.5. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Se trata de un diseño longitudinal a lo largo de 15 meses que van desde marzo de 1997 hasta junio de 1998 y durante los cuales se realizaron 5 tomas de datos a la muestra descrita anteriormente (dos en el primer año y tres en el segundo).

Se evaluó también el impacto de un programa de entrenamiento motivacional comparando las tres primeras tomas con las dos últimas. El diseño de esta evaluación fue pre post con grupo cuasicontrol (León y Montero, 1997).

El programa de entrenamiento motivacional consistió en tres sesiones dirigidas a los profesores de los alumnos implicados (y a todos aquellos que estuvieran interesados) y donde

fueron instruidos sobre los procedimientos a seguir. La primera sesión fue más bien introductoria destacándose aspectos como el lenguaje, y dentro de éste el habla privada y su función autorreguladora y la motivación de logro, que influirá en el tipo de metas, atribuciones, expectativas, concepciones de la inteligencia, etc. que tendrá el alumno. El objetivo de la segunda sesión fue mucho más concreto, dirigiéndose a la descripción de las dimensiones que se pueden llevar a cabo en el aula, el TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo) y más concretamente sobre Tarea, Reconocimiento y Evaluación que eran sobre las que se iba a intervenir en el aula. La tercera sesión estuvo encaminada a organizar el trabajo a realizar, aclaración de dudas y exposición del procedimiento a seguir en los siguientes meses.

Con respecto a la Tarea los profesores de los grupos experimentales programaron tareas multidimensionales en las cuales se dieran instrucciones al alumno antes, durante y después de su realización, teniéndose que conseguir un reto moderado (en el Apéndice 2 se incluyen algunas de las tareas propuestas por los profesores y que responden a los propósitos de la intervención motivacional). El contenido del Reconocimiento debería ir dirigido a reforzar todo aquello que estuviera relacionado con el esfuerzo, creando tranquilidad frente al fallo. La Evaluación debería resaltar el proceso frente al resultado y ser criterial, además de realizarse siempre en privado y nunca en público.

Los profesores del grupo experimental llevaron a cabo esta intervención para posteriormente poder ser comparada con el grupo control y observar el impacto de la misma, que será comentado en apartados posteriores.

Las grabaciones en vídeo de cada niño participante y por tanto, la observación, fueron realizadas en el aula de alumno, en todo su contexto. Todos los alumnos realizaban una tarea de matemáticas propuesta por el profesor. Las grabaciones cumplieron un período de entre 5 minutos (la más corta) hasta 25 (la más larga). Cabe destacar que para el análisis de los datos se ha ajustado el tiempo de emisión a 5 minutos con el fin de equipar los resultados. También se tuvieron en cuenta el rendimiento del alumno (aspecto anotado por el observador y que no es posible apreciar en las grabaciones sino durante la observación en el aula).

Cada niño fue grabado a lo largo del tiempo durante las cinco tomas en las que se divide nuestra recogida de datos para luego observar los cambios producidos por nuestro programa de entrenamiento motivacional, el cual fue puesto en marcha entre la tercera y la cuarta toma.

La transcripción y codificación de los videos fue realizada por dos observadores distintos y con los que se llegó a un grado de acuerdo interjueces del 90%.

Por otro lado, el Tangram fue pasado en dos ocasiones a los alumnos, también una antes de la intervención y otra después. Sin embargo, las observaciones fueron realizadas fuera del aula, en habitaciones vacías, estando tan solo el observador y el alumno. También fueron sesiones grabadas en cámara de vídeo. El tiempo de duración lo establecía el alumno, sirviéndonos éste como indicador de la persistencia del alumno y por tanto, de su motivación.

4.6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.6.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO LONGITUDINAL EN SITUACIÓN NATURAL

Los resultados expuestos en este apartado proceden del análisis del habla privada emitida por los 30 sujetos que componen la muestra del Estudio 1, durante un total de veintinueve horas de grabación en vídeo, aproximadamente, lo que supone una media de doce minutos por sujeto, en cinco momentos a lo largo de los dos años de investigación (Marzo, Junio y Octubre de 1997, y Marzo y Junio de 1998). Estas grabaciones han sido realizadas en situación natural, dentro del aula, y la duración de las mismas para cada niño y cada toma sufre variaciones, por lo que los resultados se han hallado ajustándose a períodos de cinco minutos de grabación para hacerlos más comparables.

El análisis de los resultados se ha llevado a cabo con los datos obtenidos a partir de Junio de 1997, prescindiendo de la primera toma, ya que sólo fue posible realizar la recogida de datos en uno de los colegios participantes y, por lo tanto, la muestra en esta primera grabación se quedó reducida a doce sujetos, siendo notablemente inferior a la de medidas posteriores. Por esta razón, los resultados que se exponen a continuación se han obtenido a partir de los datos pertenecientes a las tomas 2, 3 y 4, para la fase descriptiva, y a las tomas 3, 4 y 5 para la fase de intervención. Los análisis descriptivos han sido llevados a cabo con una muestra total de 25 sujetos, los mismos que fueron grabados en la toma 2, con el objetivo de que la muestra en las tres tomas fuera igual, prescindiéndose de cinco sujetos que formaban parte de la muestra total y que se perdieron en la segunda toma. Los resultados de la fase de intervención están basados en los datos de la muestra completa de 30 sujetos.

En la tabla 1 aparecen los porcentajes medios de emisión de cada grupo de categorías principales de habla privada: Nivel 1 (habla privada irrelevante para la tarea o autoestimulativa), Nivel 2 (habla privada relevante para la tarea), Nivel 3 (manifestaciones externalizadas de habla

interna) y habla privada con contenido motivacional. Estos porcentajes están expresados sobre el total de emisiones producidas en cada una de las tomas, en función del curso (Educación Infantil y Educación Primaria) y la modalidad educativa (modalidad sin N.E.E. y modalidad con N.E.E.) a la que pertenecen los alumnos.

Tabla 1

Resultados respecto al uso de habla privada (media y % sobre el total de habla privada)

	HABLA PRIVADA									
	<u>NIVEL 1</u>		<u>NIVEL 2</u>		<u>NIVEL 3</u>		<u>MOTIVAC.</u>		<u>TOTAL</u>	
	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>
TOMA 1										
ED. INFANTIL										
Sin N.E.E. (n=3)	3,00	3,61	3,00	1,73	0	0	1,33	1,53	4,24	2,80
	(35,45)		(44,71)		(0)		(19,84)			
Con N.E.E. (n=3)	0	0	1,67	2,08	0	0	0,33	0,58	1,06	0,83
	(0)		(66,67)		(0)		(33,33)			
ED. PRIMARIA										
Sin N.E.E. (n=3)	0,33	0,58	12,00	10,82	2,67	2,89	4,00	6,93	6,19	3,63
	(1,15)		(49,06)		(36,00)		(13,79)			
Con N.E.E. (n=3)	0	0	22,67	10,69	2,33	1,53	3,67	3,06	12,20	4,93
	(0)		(80,26)		(8,36)		(11,38)			

TOMA 2										
ED. INFANTIL										
Sin N.E.E. (n=7)	1,52	1,68	2,75	2,45	0,77	0,85	1,60	1,53	6,64	4,92
	(25,83)		(38,28)		(11,45)		(24,40)			
Con N.E.E. (n=6)	1,33	1,88	3,02	5,69	0,86	1,36	0,84	0,70	6,06	7,30
	(26,46)		(25,02)		(17,29)		(31,23)			
ED. PRIMARIA										
Sin N.E.E. (n=6)	0,76	1,08	9,95	8,02	2,00	2,32	1,06	0,63	13,77	9,12
	(12,48)		(61,88)		(13,78)		(11,85)			
Con N.E.E. (n=6)	0,06	0,14	9,62	8,88	0,76	0,87	1,62	2,08	12,06	9,43

(2,38) (75,39) (6,88) (15,35)

Tabla 1 (Continuación)

Resultados respecto al uso de habla privada (media y porcentaje sobre el total de habla privada)

	HABLA PRIVADA									
	<u>NIVEL 1</u>		<u>NIVEL 2</u>		<u>NIVEL 3</u>		<u>MOTIVAC.</u>		<u>TOTAL</u>	
	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>	<u>Media</u>	<u>Sd.</u>
TOMA 3										
ED. INFANTIL										
Sin N.E.E. (n=7)	0,97	0,67	3,27	2,23	2,12	2,26	1,75	1,86	8,10	3,90
	(17,43)		(39,66)		(23,78)		(19,12)			
Con N.E.E. (n=7)	1,84	3,02	4,78	3,13	1,56	1,81	1,47	0,88	9,65	5,36
	(15,69)		(54,26)		(11,93)		(18,12)			
ED. PRIMARIA										
Sin N.E.E. (n=8)	1,80	1,34	10,11	6,70	3,26	3,87	4,47	4,37	19,63	12,53
	(17,25)		(50,11)		(11,47)		(21,17)			
Con N.E.E. (n=8)	0,86	0,91	9,08	5,24	2,06	2,43	2,33	2,33	13,93	7,79
	(5,77)		(66,03)		(15,81)		(12,39)			

TOMA 4										
ED. INFANTIL										
Sin N.E.E. (n=7)	1,62	1,51	4,69	4,22	1,38	1,51	2,29	2,82	9,98	7,44
	(27,84)		(43,00)		(12,13)		(17,03)			
Con N.E.E. (n=7)	1,21	1,11	5,75	6,71	1,59	1,62	2,58	4,99	11,13	13,19
	(23,62)		(43,31)		(19,21)		(13,85)			
ED. PRIMARIA										
Sin N.E.E. (n=8)	0,95	0,92	11,70	13,10	2,33	2,53	2,88	3,16	17,75	16,63
	(12,32)		(57,76)		(15,43)		(14,50)			
Con N.E.E.(n=8)	1,24	1,86	12,16	19,23	2,80	3,21	1,90	1,34	18,09	31,91
	(14,70)		(54,41)		(16,13)		(14,76)			

El análisis descriptivo de los resultados indica que todos los niños que componen la muestra emiten habla privada en las cuatro medidas tomadas antes de la intervención motivacional, con una media de 12,63 emisiones de habla privada por sujeto en cada período de observación de cinco minutos.

Atendiendo al contenido de estas emisiones de habla privada, para poder realizar una descripción más detallada de las mismas en estos niveles educativos, se ha procedido a desglosar el habla privada relevante para la tarea, que es la que tiene una mayor relevancia en el total del habla privada emitida por los sujetos, en las tres categorías que lo componen y que se han utilizado en este estudio: Nivel 2A (mensajes instrumentales; comentarios para guiar la propia actividad), Nivel 2B (preguntas autocontestadas) y Nivel 2C (mensajes de acompañamiento y descripción de la actividad). Hay que destacar que el 37% de los mensajes producidos por los niños pertenecían al momento en el que el habla privada externalizada es empleada para acompañar y describir la propia actividad (Nivel 2C), utilizándose con una función de regulación de la conducta. Además, se ha encontrado que el discurso de todos los sujetos incluye mensajes con contenido motivacional, con una producción media por niño de 1,99 emisiones de habla privada motivacional por cada cinco minutos de observación, lo que supone el 15,86% del conjunto del habla privada de cada niño. Este peso relativo del habla privada motivacional en el total de habla privada emitida confirma los resultados encontrados en estudios anteriores (Montero y Huertas, 1995).

Los porcentajes medios de emisión de cada grupo de categorías de habla privada sobre el total de emisiones producidas se especifican en la tabla 2.

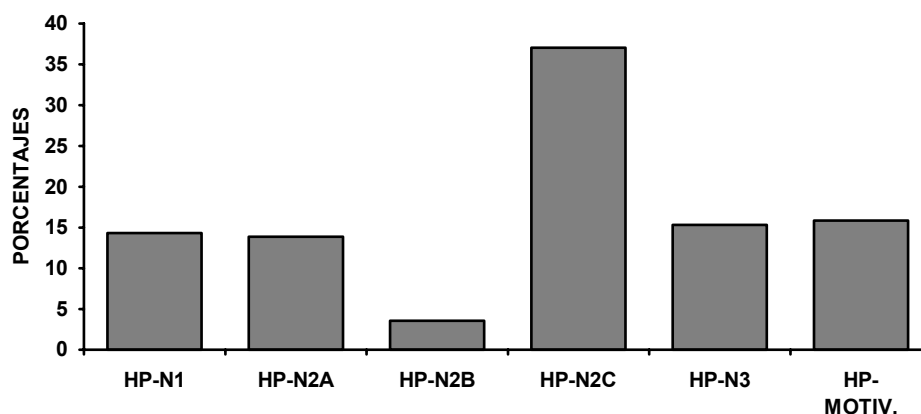
Tabla 2

Porcentajes* medios de cada categoría de habla privada

HP-Nivel 1	HP-Nivel 2A	HP-Nivel 2B	HP-Nivel 2C	HP-Nivel 3	HP-Motivac.
-------------------	--------------------	--------------------	--------------------	-------------------	--------------------

14,33 %	13,87 %	3,57 %	37,04 %	15,32 %	15,86 %
---------	---------	--------	---------	---------	---------

* Los análisis correspondientes a este estudio se han realizado con valores absolutos o con proporciones corregidas, aunque, para una mayor aclaración, en algunas tablas los resultados se expresan tanto en medias como en porcentajes



• Categorías generales de habla privada

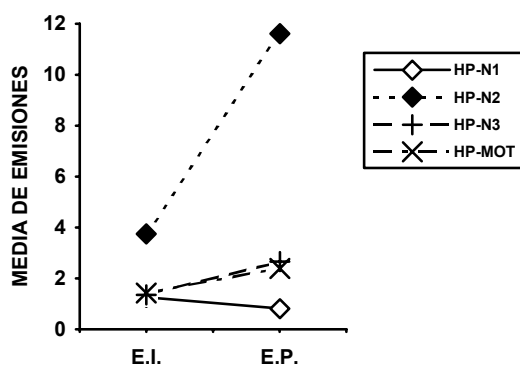
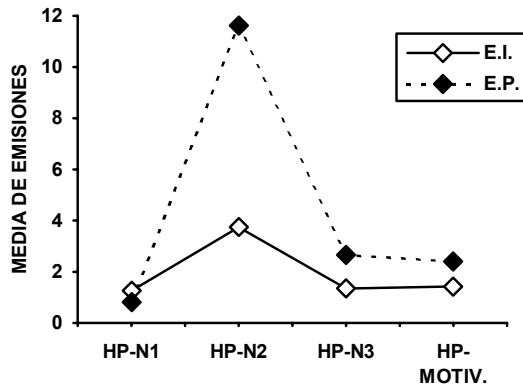
Para un análisis en profundidad del habla privada, se estudió la evolución de la misma durante los dos años de investigación, teniendo en cuenta el curso y la modalidad educativa a la que pertenecían los sujetos. Para llevar a cabo dicho análisis se consideró procedente crear una categoría conjunta para el nivel 2 (2A, 2B y 2C), que unificara todo del habla privada con contenido cognitivo (no motivacional) relevante para la tarea, así como prescindir de las medidas obtenidas en la primera grabación realizada. Por tanto, este estudio se llevó a cabo con un ANOVA factorial (2 x 2 x 3 x 4), con dos variables intersujeto -curso y modalidad educativa- con dos niveles cada una (Ed. Infantil y Ed. Primaria, la primera variable, y Modalidad Normal o Sin N.E.E. y Modalidad Integración o Con N.E.E., la segunda), y dos variables intrasujeto - momento de grabación y categorías de habla privada- con tres niveles la primera (tomas 2ª, 3ª y 4ª) y con cuatro la segunda (HP-Nivel 1 o irrelevante para la tarea, HP-Nivel 2 o relevante para la tarea, HP-N3 o internalizada y HP con contenido motivacional).

Se encontró que el efecto de la interacción entre las categorías de habla privada y el curso resultaba significativo ($F(3,63)=9,21$, $p < .01$). En la tabla 3 aparece el número medio de emisiones de cada categoría por período de cinco minutos y, entre paréntesis, se especifica el porcentaje sobre el total de habla privada.

Tabla 3

Media de emisiones y porcentaje sobre el total de habla privada en función del curso

	HP-Nivel 1	HP-Nivel 2	HP-Nivel 3	HP-Motivac.
Ed. Infantil	1,26 (20,75%)	3,74 (46,61%)	1,35 (15,23%)	1,43 (17,40%)
Ed. Primaria	0,82 (7,38%)	11,62 (63,02%)	2,66 (15,42%)	2,40 (14,19%)



El análisis de las comparaciones múltiples de las medias indica que existen diferencias significativas entre Educación Infantil y Educación Primaria en el nivel 2 de habla privada, siendo más frecuentes las emisiones relevantes para la tarea en los alumnos de curso más avanzado. Asimismo, se ha encontrado, dentro de grupo de Educación Primaria, una media de emisiones de nivel 2 significativamente mayor que de los niveles 1, 3 y motivacional (sin que existieran diferencias estadísticamente significativas entre estos tres últimos), diferencia que no se aprecia en Educación Infantil, ya que en este nivel educativo las emisiones se distribuyen equitativamente en las cuatro categorías de habla privada. Estos resultados reflejan la evolución que experimenta el habla privada a lo largo de los cursos, ya que las emisiones de nivel 1, irrelevantes para la tarea, tienden a disminuir (20,75% de las emisiones totales en Educación Infantil frente al 7,38% en Educación Primaria), mientras que el habla privada relevante para la tarea aumenta (46,61% en Educación Infantil, 63,02% en Educación Primaria). Esta evolución del patrón motivacional confirma el hecho de que a lo largo del desarrollo el contenido del habla privada va incrementando su función como regulador de la conducta, concretamente en la realización de actividades académicas; en Educación Infantil parece que el habla privada comienza a adquirir esta función, aunque las diferencias entre los distintos niveles no llegan a ser

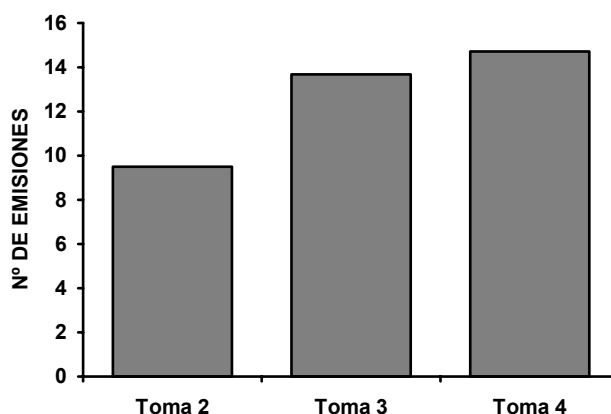
significativas, pero en los primeros cursos de Educación Primaria ya comienza a utilizarse claramente para describir y guiar la actividad.

En este mismo análisis estadísticos también apareció un efecto simple de la variable momento de grabación ($F(2,42)=2,67$, $p<.10$), es decir, existían diferencias significativas en la cantidad de habla privada total emitida en cada toma, aumentando el número de emisiones desde una media de 9,5 mensajes por cada período de cinco minutos en la toma 2 a una media de 14 mensajes, aproximadamente, en las tomas 3 y 4 (Tabla 4). Los análisis relativos a las diferencias entre pares de medias indican que la cantidad de habla privada es significativamente menor en la toma 2 que en la 3 y 4, sin que existan diferencias entre las dos últimas. Teniendo en cuenta que la toma 2 se efectuó cuando los alumnos pertenecían a un curso inferior (Ed. Infantil-4 años y 1º Ed. Primaria en la toma 2, y Ed. Infantil-5 años y 2º Ed. Primaria en las tomas 3 y 4), parece que el aumento de curso ha producido un incremento de la cantidad de habla privada. En este aumento de habla privada puede haber influido también el hecho de que la situación a la que se veían expuestos los sujetos (ser grabados en el aula), ya no resulta novedosa en las tomas 3 y 4, produciéndose una disminución de la reactividad que podía estar provocando una menor aparición de habla privada.

Tabla 4

Media global de emisiones de habla privada en cada toma

	Toma 2	Toma 3	Toma 4
TOTAL HP	9,50	13,68	14,71



Hay que destacar que no existen diferencias significativas en el contenido del habla privada en los sujetos del grupo con necesidades educativas especiales frente al grupo perteneciente a la modalidad educativa sin necesidades especiales, lo que permite concluir que el desarrollo del patrón de habla privada es similar en los dos grupos, sin que exista retraso en la internalización del habla privada ni en el uso del mismo por parte del grupo de integración.

• Habla privada motivacional

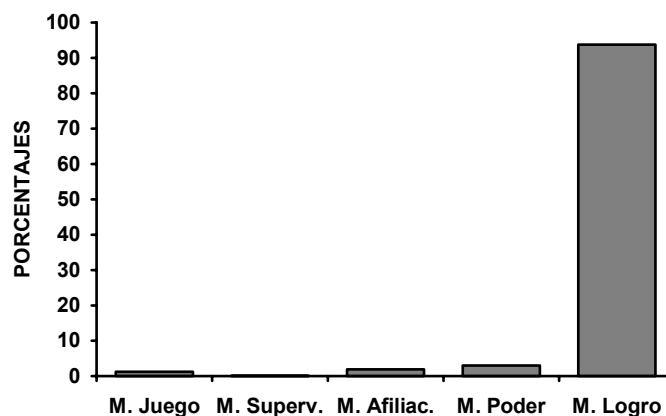
Centrándonos en el habla privada de tipo motivacional, se analizó el contenido de los mensajes pertenecientes a esta categoría, diferenciando, dentro de ella, cinco subcategorías: Motivación de Juego, Motivación de Supervivencia, Motivación de Afiliación, Motivación de Poder y Motivación de Logro. Al igual que en el caso anterior, se llevó a cabo un ANOVA factorial (2 x 2 x 3 x 5) con dos variable intersujeto -curso y modalidad educativa- y dos intrasujeto -momento de grabación y categorías de habla privada motivacional. Las tres primeras variables conservaban los mismos niveles que en el análisis descrito anteriormente, y la variable habla privada motivacional estaba formada por cinco niveles, uno por cada subcategoría.

Los resultados mostraron diferencias significativas entre las distintas categorías de habla privada con contenido motivacional ($F(4,84)=25,98$, $p < .01$). Independientemente del curso, modalidad educativa o momento de grabación, la cantidad de emisiones con contenido motivacional de logro era considerablemente mayor a la de las otras cuatro categorías (juego, supervivencia, afiliación y poder), ya que la motivación de logro suponía casi el 94 % de los mensajes con contenido motivacional emitidos (Tabla 5); en cambio, no se apreciaban diferencias entre las cuatro primeras categorías. El patrón de habla privada motivacional era similar en los dos cursos estudiados y no existían diferencias significativas según la modalidad educativa.

Tabla 5

Media de emisiones y porcentaje sobre el total de habla privada motivacional

Motiv. Juego	Motiv. Superv.	Mot. Afiliación	Motiv. Poder	Motiv. Logro
0,10 (1,22%)	0,02 (0,10%)	0,07 (1,89%)	0,06 (2,99%)	5,73 (93,79%)



Debido a que la cantidad de mensajes motivacionales pertenecientes a las categorías de juego, supervivencia, afiliación y poder es prácticamente irrelevante, ya que suponen solamente un 6,21% del total de habla privada motivacional, los análisis realizados a continuación se centran únicamente en la categoría motivacional de logro por tratarse de la que concentra la mayor parte de mensajes motivacionales y, por lo tanto, la que resulta necesario investigar en profundidad para poder conocer el proceso de configuración del patrón motivacional de los alumnos.

• Habla privada motivacional de logro

Con el objetivo de estudiar este patrón motivacional, se realizó un ANOVA factorial ($2 \times 2 \times 3 \times 7$), con dos variables intersujeto, curso y modalidad educativa, y dos intrasujeto, momento de grabación y motivación de logro. Las tres primeras variables tenían los mismos niveles que en análisis anteriores; la cuarta variable, motivación de logro, estaba formada por siete niveles, que constituyen los elementos esenciales que configuran los patrones motivacionales: Atribuciones, Expectativas, Evaluación con carga emocional, Evaluación sin emoción, Lucimiento, Emoción no ligada a la evaluación y Habla privada-Nivel2A. Cada uno de los seis primeros niveles agrupa un conjunto de las categorías especificadas en el código:

- Atribuciones: atribuciones de éxito y de fracaso.
- Expectativas: expectativas positivas y negativas.
- Evaluación con carga emocional: evaluaciones con emoción positiva y evaluaciones con emoción negativa.
- Evaluación: evaluaciones positivas y negativas.
- Lucimiento: mensajes de lucimiento, competición y concepción de la inteligencia como habilidad general no modificable.

- Emociones: emociones positivas y negativas.

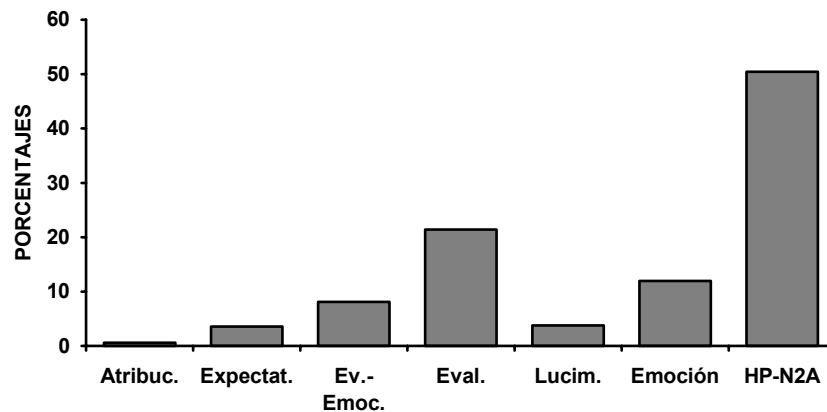
La inclusión del nivel 2A de habla privada en este análisis se debe a que es el nivel que recoge los mensajes instrumentales emitidos durante la realización de las tareas, por lo que resulta fundamental unirlos al resto de variables motivacionales de logro al tratarse de un elemento más, y de gran importancia, en la configuración del patrón motivacional (Dweck y Elliott, 1983).

En la tabla 6 se presentan los resultados relativos al grupo de categorías de motivación de logro, tanto el número de mensajes por categoría emitidos en cada período de cinco minutos como el porcentaje medio de emisión sobre el total de habla privada motivacional de logro.

Tabla 6

Media y porcentaje de emisiones sobre el total de habla privada motivacional de logro

Atribución	Expectativ.	Eval. con emoción	Evaluación	Lucimiento	Emoción	HP-N2A
0,07 (0,63%)	0,40 (3,60%)	0,90 (8,11%)	2,38 (21,44%)	0,42 (3,78%)	1,33 (11,98%)	5,60 (50,45%)



Los resultados del análisis estadístico mostraron diferencias significativas entre las categorías que componen la motivación de logro ($F(6,126)=18,58, p < .01$). Las comparaciones múltiples entre pares de medias indicaron que los mensajes instrumentales obtienen una proporción de emisión significativamente mayor que el resto de categorías de habla privada motivacional de logro. Asimismo, existen diferencias significativas entre la media de evaluaciones no unidas a emoción, y la cantidad de atribuciones, expectativas, evaluaciones con emoción, emociones y mensajes de lucimiento, siendo éstas cinco menos numerosas que las

evaluaciones. Los resultados parecen apuntar que los alumnos, en los primeros años de escolaridad, poseen en su habla privada dos elementos esenciales para la configuración de un patrón de motivación por el aprendizaje: los mensajes instrumentales y las evaluaciones sin componentes emocionales.

Hay que destacar que tanto las atribuciones como las expectativas y los mensajes de lucimiento son prácticamente inexistentes. Este hecho parece indicar que se trata de elementos motivacionales que van a aparecer más tardíamente en el proceso de configuración del patrón motivacional. Respecto a las emociones, cuyo número es significativamente mayor que el de mensajes de atribución, expectativas y lucimiento, en este estadio del desarrollo aparecen en gran medida desligadas de las evaluaciones, ya que las que poseen carga emocional solamente suponen un 8% del total de emisiones motivacionales de logro, mientras que todavía aparecen en el discurso motivacional un 12 % de emociones no unidas a otros elementos. Por lo tanto, el establecimiento de una relación entre evaluación y emoción comienza a surgir a estas edades, aunque aún estos dos elementos se manifiestan fundamentalmente de forma aislada.

Estos datos parecen sugerir que algunos de los elementos que configuran un patrón de motivación por el aprendizaje, como las evaluaciones sin carga emocional y los mensajes instrumentales, hacen su aparición en el discurso motivacional de los alumnos en un momento de su desarrollo anterior al de otros elementos que van a caracterizar un patrón de motivación por el lucimiento o por la evitación de valoraciones negativas, como las atribuciones causales ante éxitos y fracasos o las evaluaciones positivas o negativas con carga emocional.

En el análisis de estas categorías motivacionales de logro no se encontraron diferencias significativas debidas al curso o a la modalidad educativa, lo que indica que en Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria el patrón motivacional de logro es muy similar, ya que todavía no se han desarrollado algunos elementos como las atribuciones o las expectativas. El hecho de que no existan diferencias entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales supone que a estas edades el desarrollo del patrón motivacional es igual, sin que se encuentren elementos que se manifiesten de forma distinta y que permitieran hablar de un desarrollo de la motivación diferencial en ambos grupos.

4.6.2. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL TRATAMIENTO

Situación natural

El análisis de los resultados de la intervención motivacional realizada en los dos colegios participantes en esta investigación se ha llevado a cabo con los datos de las grabaciones tercera, cuarta y quinta, en la muestra total de 30 niños. La media de las tomas 3 y 4 en cada variable se utilizó como medida previa a la aplicación del programa de intervención motivacional, y los datos de la toma 5 reflejan el impacto de dicha intervención.

• **Habla privada cognitiva**

El estudio de la influencia de la intervención motivacional sobre el habla privada de tipo cognitivo, sin contenido motivacional, se ha realizado mediante un ANCOVA factorial (2 x 2 x 2) las tres variables intersujeto, en el que se incluyó el análisis de las variables condición experimental, curso y modalidad educativa, con dos niveles cada una: grupo experimental y grupo control, para la variable condición experimental; Educación Infantil y Educación Primaria, para el caso de la variable curso; modalidad sin N.E.E. y modalidad con N.E.E., para la variable modalidad educativa. Las variables dependientes han sido, para cada uno de los análisis, una de las categorías de habla privada (Nivel 1, Nivel 2A, nivel 2B, Nivel 2C y Nivel 3), medidas en la toma 5, y las covariables, la media de las tomas 3 y 4 de las mismas categorías.

1.- Habla privada irrelevante o autoestimulativa

El análisis estadístico realizado para la categoría de habla privada de nivel 1, o irrelevante para la tarea, no reflejó un efecto significativo de la condición experimental, curso o modalidad educativa, por lo que la intervención motivacional no influyó en esta categoría del habla privada.

2.- Habla privada externalizada y relevante para la tarea

Para la evaluación del impacto del tratamiento en el habla privada relevante para la tarea, se ha procedido a la división de este tipo de habla en los tres niveles que lo forman, con el objetivo de que el estudio resultara más detallado y exhaustivo.

En la categoría de habla privada de nivel 2A, que incluye el habla privada relevante para la tarea con función de guía de la actividad (mensajes instrumentales), no se ha encontrado un efecto estadísticamente significativo de la variable condición experimental, lo que parece indicar que el porcentaje de mensajes instrumentales sobre el total de habla privada emitida en la situación natural, no ha sufrido variaciones como consecuencia del programa de intervención motivacional aplicado, independientemente del curso o la modalidad educativa a la que pertenezcan los alumnos

En el nivel de habla privada cognitiva 2B no se han encontrado diferencias significativas entre los cursos, las dos modalidades educativas o las dos condiciones experimentales, lo que

supone que el porcentaje de preguntas autocontestadas relevantes para la tarea es similar en todos los grupos antes y después de la aplicación del tratamiento.

Los análisis estadísticos de la categoría 2C, que recoge las emisiones con función descriptiva y de acompañamiento de la actividad, no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental. Este hecho indica que el nivel 2C, igual que sucedía en los otros dos niveles de la categoría de habla privada relevante para la tarea, no se ha visto modificada por el programa de intervención motivacional, tanto en alumnos de Educación Infantil como de Educación Primaria, independientemente de que formen parte del grupo con N.E.E. o sin N.E.E.

3.- Manifestaciones externalizadas de habla interna relevantes para la tarea

El análisis de los resultados correspondientes al nivel 3 de habla privada no establece un efecto significativo de los niveles de las variables condición experimental, nivel educativo y modalidad educativa en la toma 5, lo que permite afirmar que el nivel de internalización del habla privada no se ha modificado con el programa de intervención motivacional, ni aparecen diferencias, en esta toma, en función del curso o del grupo normal o de integración al que pertenezcan los sujetos.

• Habla privada motivacional

En los análisis realizados para conocer la influencia del programa de intervención motivacional sobre el habla privada motivacional, se han descartado tres categorías de habla privada motivacional de logro que no resultaban relevantes para este estudio debido a que poseían un nivel de incidencia excesivamente bajo, por lo que no se pueden considerar buenos indicadores de la motivación de logro. Las variables descartadas fueron atribuciones, expectativas y lucimiento, por lo que el análisis de la influencia de la intervención motivacional se redujo a las variables evaluación con carga emocional, evaluación sin emoción y emoción no ligada a la evaluación. El análisis de la variable mensajes instrumentales se haya incluido con el resto de categorías de habla privada cognitiva no motivacional.

El estudio de la influencia del programa de intervención motivacional en estas variables de habla privada motivacional se realizó mediante un ANCOVA factorial (2 x 2 x 2), las tres variables intersujeto, condición experimental, curso y modalidad educativa, con los mismos niveles que en los análisis descritos anteriormente (grupo control y grupo experimental en la variable condición experimental, Educación Infantil y Educación Primaria en la variable curso, y modalidad normal y modalidad integración para el caso de la variable modalidad educativa). Las

variables dependientes fueron, sucesivamente, aquéllas con un nivel de incidencia aceptable: evaluación con emoción, evaluación sin carga emocional y emoción no asociada a la evaluación. Estos análisis de covarianza fueron realizados también para cada una de las categorías que engloban las tres anteriores, es decir, distinguiendo entre evaluación con emoción positiva y evaluación con emoción negativa, evaluación positiva y evaluación negativa, y emoción positiva y emoción negativa.

1.- Evaluación con emoción

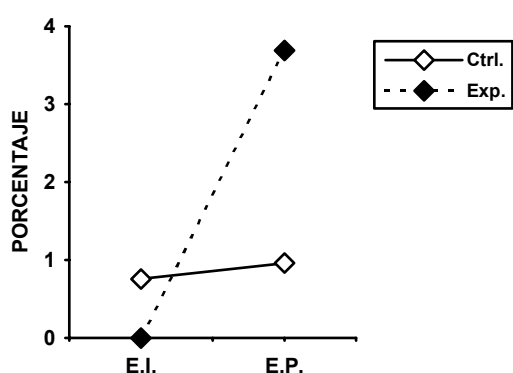
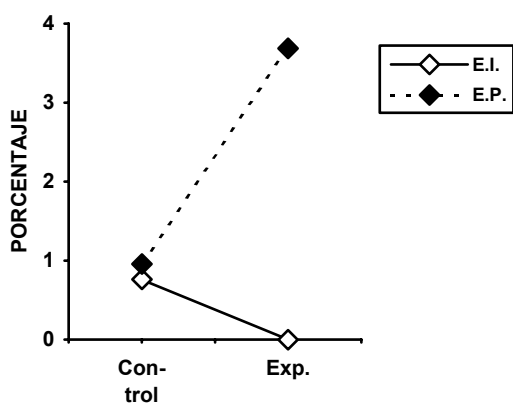
Los resultados del análisis de la variable evaluación con carga emocional no mostraron diferencias significativas entre los niveles de la condición experimental, curso o modalidad educativa, lo que supone que la intervención motivacional no causó efecto significativo en la proporción de emisiones totales de evaluación con emoción sobre el global de emisiones de habla privada.

El análisis independiente de la variable evaluación positiva con carga emocional positiva, mediante un ANCOVA similar a las anteriores (2 x 2 x 2, con las mismas variables intersujeto y con la proporción media de la variable evaluación con emoción positiva en las tomas 3 y 4 como covariable), reflejó un efecto significativo de la interacción entre las condiciones experimentales y el nivel educativo ($F(1,21)=3,210, p < .10$). En la tabla 7 aparecen los porcentajes medios de mensajes de habla privada motivacional de logro, pertenecientes a la categoría evaluación positiva con emoción positiva, sobre el total de emisiones de habla privada en la toma 5.

Tabla 7

Porcentaje medio de evaluación con emoción positiva sobre el total de habla privada, después de la intervención

	E. Infantil	E. Primaria
Control	0,76 %	0,96 %
Experimental	0 %	3,69 %



En el estudio de las comparaciones múltiples de las medias se comprobó que existían diferencias significativas entre los grupos experimentales de Educación Infantil y Educación Primaria, encontrándose en estos últimos un incremento de la proporción de evaluación positiva con carga emocional del mismo signo. Por lo tanto, parece que la intervención motivacional ha originado, en el grupo de Educación Primaria, un aumento de las evaluaciones con emoción positiva en comparación con el grupo experimental de Educación Infantil.

2.- Evaluación

Los análisis de la influencia del programa de intervención motivacional sobre la variable motivacional de logro evaluación, se realizaron mediante un ANCOVA factorial (2 x 2 x 2) con las mismas variables que en los casos expuestos anteriormente, con el porcentaje de evaluaciones sobre el total del habla privada de la toma 5 como variable dependiente y con el porcentaje medio de evaluaciones de las tomas 3 y 4 como covariable. Los resultados reflejaron que no existía efecto significativo de ninguna de las tres variables (condición experimental, curso y modalidad educativa) ni de la interacción entre ellas. Los análisis para las evaluaciones positivas y para las

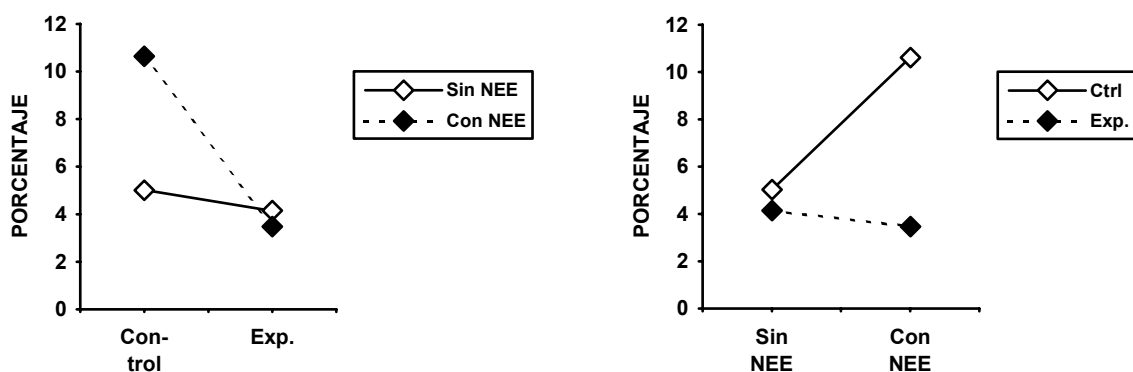
negativas también mostraron que no había efecto de dichas variables, por lo que se puede concluir que la intervención motivacional no produjo cambios en el porcentaje de evaluaciones sin carga emocional asociada. Hay que tener en cuenta que, antes de llevar a cabo la intervención, estas categorías motivacionales de logro ya destacaban por encontrarse en un alto porcentaje en el discurso de los sujetos en comparación con otras categorías de habla motivacional de logro.

3.- Emoción

El análisis de la emoción, no asociada a otras categorías motivacionales, también se efectuó con un ANCOVA con las características de los anteriores. En la tabla 9 aparecen los porcentajes medios de emociones sobre el total de habla privada de la toma 5, diferenciando según la condición experimental y la modalidad educativa. Los resultados mostraron que el efecto de la interacción de las variables condición experimental y modalidad educativa resultó significativo ($F(1,21)=3,122, p < .10$).

Tabla 8
Porcentaje medio de emociones sobre el total de habla privada,
después de la intervención

	Sin N.E.E.	Con N.E.E.
Control	5,02 %	10,64 %
Experimental	4,14 %	3,47 %



Las comparaciones múltiples reflejaron la existencia de diferencias significativas entre los grupos control y experimental con N.E.E., apareciendo una disminución de la emoción en este

último, mientras que no existen diferencias en este apartado entre el grupo control y experimental sin N.E.E. Esto indica que la intervención motivacional ha causado efecto en los sujetos experimentales de integración manteniendo una proporción de emociones sobre el total del habla privada motivacional similar al de los sujetos pertenecientes a la modalidad educativa normal, mientras que el grupo control con N.E.E. continuaba con una mayor carga emocional en su discurso de habla privada.

• Rendimiento

Para el estudio de la influencia de la intervención motivacional en el rendimiento (medido como el resultado en la tarea, calificado de 0 a 10) se ha llevado a cabo un ANCOVA factorial (2 x 2 x 2), con tres variables intersujeto, condición experimental, curso y modalidad educativa, con los mismos niveles que en el análisis del habla privada. La variable rendimiento en la toma 5 constituyó la variable dependiente, y la media del rendimiento en las tomas 3 y 4 supuso la covariable.

Los resultados no reflejaron un efecto significativo de la condición experimental, lo que indica que no se produjeron modificaciones en el rendimiento de los alumnos antes y después de la aplicación del programa de intervención motivacional, ya que el rendimiento en las tareas grabadas en la toma 5 fue similar en el grupo control que en el grupo que recibió la intervención. El hecho de que no existan diferencias significativas puede deberse a que la medida de rendimiento utilizada (calificación de la tarea por el experimentador en una puntuación de 0 a 10) no es la más adecuada, ya que prácticamente no permite discriminar entre resultados al valorarse únicamente que, al finalizar la tarea, ésta estuviera bien o mal realizada. Además, en términos generales, el rendimiento de los alumnos en las tareas escolares es muy alto antes de la intervención; hay que tener en cuenta que en estos primeros cursos, los profesores explican detalladamente las tareas en el aula antes de que los alumnos las realicen individualmente, por lo que, cuando el alumno se enfrenta él solo a la tarea, ésta le resulta sencilla al haberse solucionado previamente todas las dificultades que pudieran surgir. Además el profesor siempre estaba atento al progreso del alumno en la tarea que estaba realizando, corrigiendo cualquier error que efectuase, de forma que el resultado final era, casi siempre, bastante bueno. Esto explica un rendimiento muy alto desde las primeras tomas, lo que dificulta distinguir si la intervención motivacional ha tenido algún efecto sobre el rendimiento. Para conocer este efecto será necesario analizar el rendimiento en la tarea del Tangram, ya que el alumno se enfrenta a ésta sin que

existan ayudas previas, por lo que las variaciones en el rendimiento se deben exclusivamente al resultado de la ejecución de la tarea individualmente por el alumno.

Situación estructurada

El impacto de la intervención motivacional realizada a los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria, con y sin N.E.E., ha sido evaluado en otra situación, además de la descrita hasta ahora, con un grado de estructuración mayor. Dicha situación consistía en la realización de una tarea con el juego del Tangram, y el método de aplicación llevado a cabo figura en el apartado de Procedimiento.

Los datos utilizados para la evaluación de la intervención han sido extraídos del habla privada emitida por los alumnos, procedente de las grabaciones efectuadas en esta situación antes y después de la aplicación del tratamiento, que coinciden en el tiempo con las grabaciones cuarta y quinta de la situación natural.

Esta tarea fue efectuada por 29 de los sujetos que formaban parte de la muestra del Estudio 1. La pérdida de uno de los sujetos de la muestra total en esta fase de situación estructurada se debe a la imposibilidad de realizar la tarea con uno de los niños con N.E.E. de Educación Infantil, por su reiterada negativa a salir del aula, condición indispensable para que la aplicación de la tarea pudiera efectuarse bajo las condiciones de estructuración necesarias.

Las emisiones de habla privada analizadas en este apartado proceden de una 26 horas de grabaciones en vídeo, realizadas en los dos momentos comentados anteriormente: Marzo y Junio de 1998. El tiempo medio de grabación por niño es de 28 minutos antes de la intervención y de 25 minutos tras la misma; durante todo el tiempo grabado el niño se hallaba intentando realizar una de las figuras, escogida previamente, del nivel de dificultad que había deseado, teniendo total libertad de elección. Igual que ocurría con las grabaciones realizadas en situación natural en el aula, la duración de las efectuadas en esta situación estructurada oscila entre los sujetos, concretamente desde 9 minutos la más breve a 55 minutos la grabación más extensa; estas diferencias se deben a que los alumnos no tenían un tiempo fijado de antemano para realizar la tarea, sino que eran ellos mismos los que marcaban la duración, es decir, se les invitaba a jugar todo el tiempo que desearan y eran los propios alumnos los que podían poner fin a la tarea en el momento que no quisieran seguir intentando formar más figuras. Para evitar que estas variaciones en el tiempo de grabación pudieran influir en los resultados, las emisiones de cada categoría de habla privada se han ajustado a períodos de cinco minutos, obteniendo así una mayor homogeneidad, igual que en la situación natural.

Hay que destacar que 27 sujetos a los que se grabó en esta situación estructurada emiten habla privada durante la ejecución de la tarea; solamente hay dos niños que no manifiestan habla privada en esta situación, en las dos grabaciones realizadas antes y después de la aplicación del programa de intervención motivacional. A pesar de que estos sujetos no emiten habla privada, han sido incluidos en los análisis estadísticos de los resultados que se comentan a continuación, ya que realizan la tarea como los demás alumnos y su rendimiento y persistencia resulta también relevante.

El número medio de emisiones de habla privada por sujeto en cada período de cinco minutos es de 12,42 emisiones antes de la intervención y de 13,05 después de la misma, cantidades muy similares a las encontradas en la situación natural.

Un análisis más detallado del contenido de este habla privada, emitida antes de la intervención, permite distinguir algunas diferencias respecto a la distribución por categorías encontrada en las grabaciones segunda, tercera y cuarta, de la situación natural.

Tabla 9

Porcentajes medios de cada categoría de habla privada en la situación estructurada

HP-Nivel 1	HP-Nivel 2A	HP-Nivel 2B	HP-Nivel 2C	HP-Nivel 3	HP-Motivac.
2,25 %	19,08 %	7,17 %	32,61 %	3,86 %	35,02 %

Esta situación estructurada provoca un claro incremento del habla privada con contenido motivacional, que llega a duplicar su porcentaje sobre el habla privada total respecto a las emisiones de esta categoría en situación natural (35,02% del habla privada total en situación estructurada, 15,86% en situación natural). La principal razón de este aumento puede deberse al hecho de que los alumnos se están enfrentando a una tarea en la cual la necesidad de persistencia para su resolución induce que surja una cantidad más elevada de mensajes con contenido motivacional; en cambio, las características de la tarea que resuelven en situación natural, no requieren ese grado de persistencia en su ejecución que impulsa la aparición de habla privada motivacional.

Dentro del habla privada cognitiva, los niveles 1 (irrelevante para la tarea) y 3 (manifestaciones externalizadas de habla interna) disminuyen notablemente. Las emisiones de habla privada relevante para la tarea mantienen su porcentaje con pequeñas variaciones, que

suponen un ligero aumento de los mensajes instrumentales (Nivel 2A) y de las preguntas autocontestadas (Nivel 2B), los cuales se incrementan entre un 3 y un 5%, y una disminución del mismo grado para los mensajes de descripción y acompañamiento de la actividad (Nivel 2C).

Con el objetivo de evaluar la eficacia del programa de intervención motivacional en los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, de Educación Infantil y Primaria, se analizaron las variaciones en el patrón de habla privada así como en el rendimiento y la persistencia, antes y después de la aplicación de dicha intervención. Los resultados encontrados se exponen a continuación

• **Habla privada cognitiva**

El estudio de la influencia del programa de intervención motivacional sobre las categorías de habla privada cognitiva se ha realizado mediante un ANCOVA factorial (2 x 2 x 2), con tres variables intersujeto, cada una de ellas con dos niveles: condición experimental, con los niveles grupo control y grupo experimental; curso, con los grupos Educación Infantil y Educación Primaria; y modalidad educativa con los niveles con N.E.E. y sin N.E.E. La variable dependiente ha sido, para cada uno de los análisis, el porcentaje de una categoría de habla privada cognitiva en la realización de la tarea posterior al tratamiento: Nivel 1 (habla privada irrelevante para la tarea), Nivel 2A (habla privada relevante para la tarea con función de guía de la actividad), Nivel 2B (preguntas autocontestadas relevantes para la tarea), Nivel 2C (habla privada relevante para la tarea con función de descripción y acompañamiento de la actividad) y Nivel 3 (manifestaciones externalizadas de habla interna). Se ha creído conveniente desglosar el Nivel 2 de habla privada (relevante para la tarea) en las tres categorías que lo constituyen, ya que se trata del nivel de habla privada cognitiva que recoge el mayor porcentaje de habla privada, y con su separación en tres grupos, se pretende estudiar más exhaustivamente este nivel de habla privada. La covariable ha sido, para cada caso, el porcentaje de la misma categoría de habla privada cognitiva, respecto del total de habla privada, medida antes de la intervención motivacional.

1.- Habla privada irrelevante o autoestimulativa

En el análisis de los resultados de la variable habla privada irrelevante para la tarea o autoestimulativa (Nivel 1) mediante el ANCOVA correspondiente, se encontró un efecto estadísticamente significativo de la interacción entre las variables independientes condición experimental, curso y modalidad educativa ($F(1,20)= 7,594, p < .05$). En la tabla 11 se presenta el

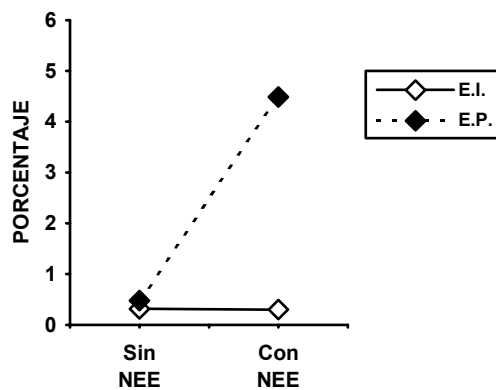
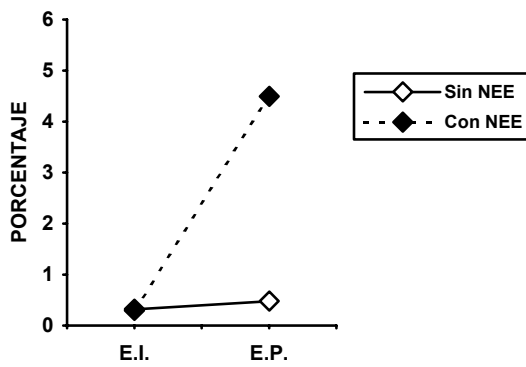
porcentaje medio de emisiones de este tipo de habla respecto del total de habla privada emitida por cada grupo, en cada período de 5 minutos de grabación, durante la situación estructurada.

Tabla 10

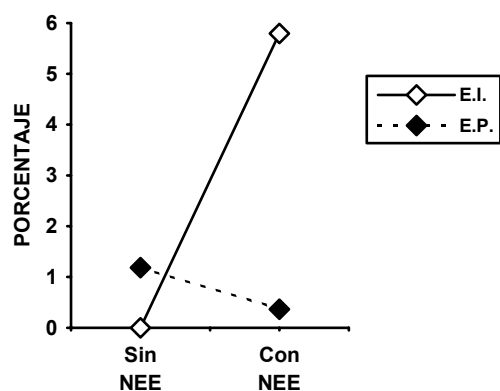
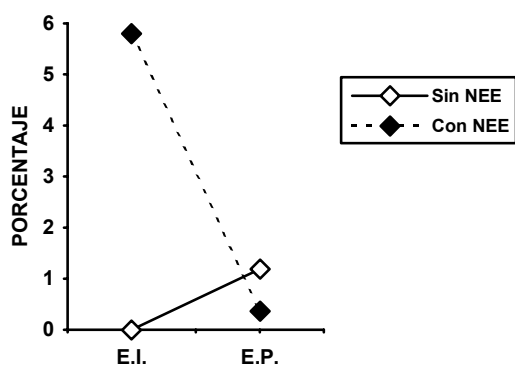
Porcentaje de habla privada de nivel 1 sobre el total de habla privada en función de la condición experimental, el curso y la modalidad educativa

		E. Infantil	E. Primaria
Control	Sin N.E.E.	0,32 %	0,48 %
	Con N.E.E.	0,30 %	4,49 %
Experimental	Sin N.E.E.	0 %	1,19 %
	Con N.E.E.	5,80 %	0,37 %

GRUPO CONTROL



GRUPO EXPERIMENTAL



En la comparación de los grupos por pares de medias se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con N.E.E de Educación Infantil y Educación Primaria pertenecientes a la condición control, observándose un claro incremento del porcentaje de habla privada de nivel 1 en Educación Primaria. Respecto a la condición experimental, se constató la existencia de diferencias significativas entre las modalidades educativas con y sin N.E.E de los grupos de Educación Infantil, detectándose un aumento del habla privada irrelevante para la tarea en los alumnos de integración; asimismo, igual que en la condición control, aparecieron diferencias entre los grupos experimentales con N.E.E de Educación Infantil y Educación Primaria, ya que el habla privada de este nivel se hallaba en una mayor proporción en los alumnos con un nivel educativo menor.

Si se comparan los grupos de la condición experimental con los de la condición control, se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos de Educación Infantil de la modalidad con N.E.E; el grupo experimental ha incrementado notablemente la proporción de habla privada de nivel 1, ya que en el grupo control los mensajes irrelevantes para la tarea suponen un 0,3% del total de habla privada emitida, mientras que para el grupo experimental esta cantidad se eleva a 5,8%. Por lo tanto, parece que en los alumnos de integración de los primeros años de escolaridad la intervención motivacional ha provocado un incremento del habla privada irrelevante para la tarea. Este dato resulta de gran interés al producir la intervención el efecto contrario en los alumnos con N.E.E. de Educación Primaria, ya que el porcentaje de habla privada irrelevante disminuye de un 4,49% en el grupo control al 0,37% en el experimental, lo que parece indicar que el programa de intervención motivacional ha tenido un efecto diferencial en los alumnos pertenecientes a la modalidad educativa de integración de Educación Infantil y Educación Primaria. En cambio, estas diferencias no son apreciables entre los grupos control y experimental de la modalidad educativa normal o sin N.E.E., tanto de Educación Infantil como de Primaria.

En resumen, los resultados muestran que la intervención ha producido modificaciones en la producción del habla privada irrelevante o autoestimulativa de los alumnos de integración, pero no entre los pertenecientes al grupo sin N.E.E., en la tarea estructurada; este efecto no se apreciaba en el habla privada obtenida de la situación natural. Además, centrándose en la modalidad educativa con N.E.E., el incremento o disminución de la proporción de esta categoría de habla privada varía en función del curso, lo que parece señalar que el tratamiento ha influido en los alumnos de integración de Educación Primaria provocando que el habla privada vaya adquiriendo cada vez una mayor relevancia para la tarea, mientras que en Educación Infantil este hecho no está claro.

En este mismo nivel de habla privada, el efecto de la interacción entre las variables condición experimental y curso también resultó significativo ($F(1,20)=6,226, p< .05$), hecho que no se apreciaba en la situación natural. En la tabla 12 se reflejan los porcentajes medios de habla privada irrelevante en función de dichas variables.

Tabla 11
Porcentaje de habla privada de nivel 1 sobre el total de habla privada
en función de la condición experimental y el curso

E. Infantil	E. Primaria
--------------------	--------------------

Control	0,31 %	2,48 %
Experimental	2,32 %	0,78 %

Esta tabla, correspondiente a la interacción entre la condición experimental y el curso, supone un resumen de la tabla 11, aunque en este caso no se tiene en cuenta la modalidad educativa de los alumnos. El grupo experimental de Educación Infantil ha incrementado de forma notable la proporción de mensajes irrelevantes para la tarea dentro del total de habla privada en comparación con el grupo control (una diferencia de casi un 2% entre ambos grupos), pero para la interpretación de este resultado hay que tener en cuenta que este aumento del habla privada de nivel 1 en Educación Infantil solo aparece en los alumnos con N.E.E., como ya se analizó anteriormente. En el grupo experimental de Educación Primaria se aprecia el fenómeno inverso, una clara disminución del nivel 1 de habla privada (2,48% el grupo control, 0,78% el grupo experimental), aunque este efecto sólo es significativo en los alumnos de integración. Por otra parte, dentro de la condición control, se distingue una mayor presencia de este tipo de habla conforme aumenta la edad de los alumnos; sin embargo, si se atiende a la tabla 11, este incremento se aprecia únicamente en los alumnos con necesidades educativas especiales, manteniéndose la misma proporción de mensajes irrelevantes para la tarea en los alumnos sin N.E.E. de Educación Infantil y Primaria.

2.- Habla privada externalizada y relevante para la tarea

El estudio del habla privada externalizada relevante para la tarea ha sido realizado separadamente para cada una de las tres subcategorías que lo componen: nivel 2A (mensajes instrumentales, con función de guía de la actividad), nivel 2B (preguntas autocontestadas relevantes para la tarea) y nivel 2C (mensajes de descripción y acompañamiento de la actividad).

El análisis estadístico llevado a cabo para la categoría 2A de habla privada relevante para la tarea reflejó un efecto significativo de la interacción entre condición experimental, curso y modalidad educativa ($F(1,10) = 3,466$, $p < .10$), que no se apreciaba en la situación natural pero que sí es llamativa en esta situación estructurada. La tabla 13 recoge el porcentaje medio de emisiones de habla privada de nivel 2A sobre el total de habla privada, en cada grupo, tras la aplicación del programa de intervención motivacional.

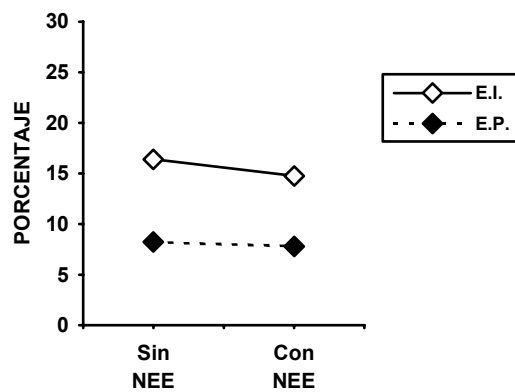
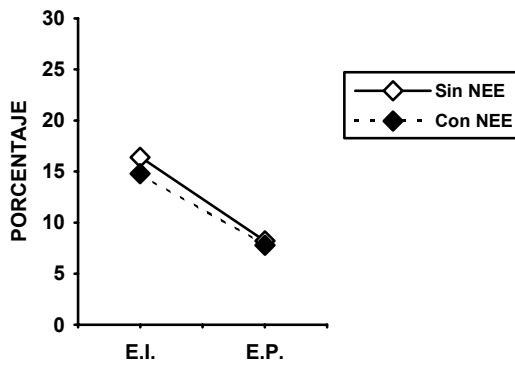
Tabla 12

Porcentaje de habla privada de nivel 2A sobre el total de habla privada,

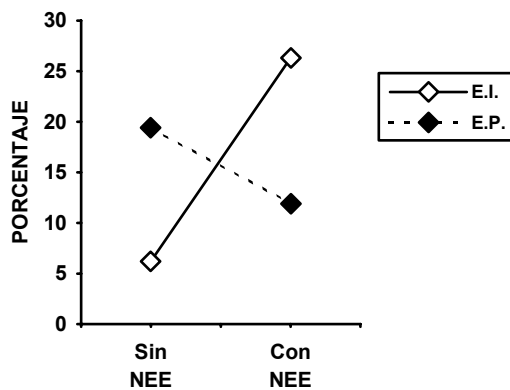
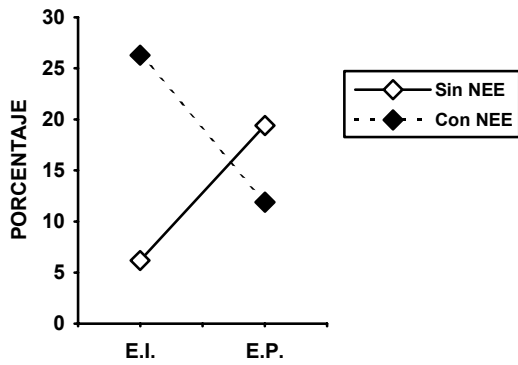
en función de la condición experimental, el curso y la modalidad educativa

		E. Infantil	E. Primaria
Control	Sin N.E.E.	16,42 %	8,21 %
	Con N.E.E.	14,76 %	7,81 %
Experimental	Sin N.E.E.	6,22 %	19,41 %
	Con N.E.E.	26,31 %	11,91 %

GRUPO CONTROL



GRUPO EXPERIMENTAL



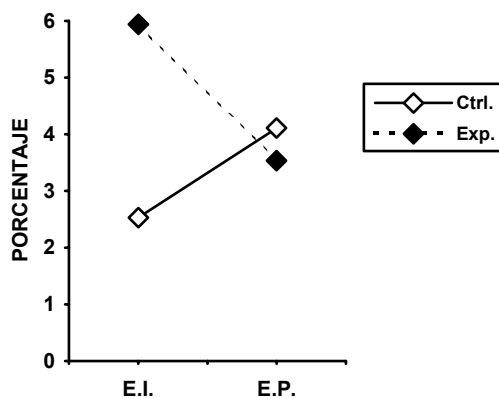
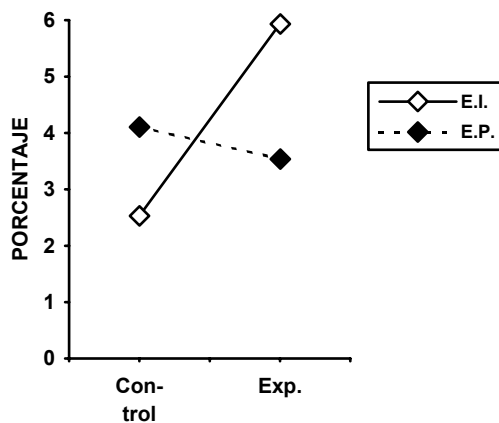
El estudio de las comparaciones múltiples entre pares de medias permite distinguir la existencia de diferencias estadísticamente significativas, dentro de la condición experimental, entre el grupo de Educación Infantil con N.E.E. y el grupo sin N.E.E. del mismo curso, apreciándose una mayor proporción de mensajes instrumentales en los sujetos pertenecientes a la modalidad educativa de integración. También se han encontrado diferencias significativas, en esta misma condición experimental, entre los grupos sin N.E.E. de Educación Infantil y Educación Primaria, así como entre los grupos de integración de ambos cursos. En el caso de los grupos experimentales pertenecientes a la modalidad sin N.E.E., la proporción de habla privada de nivel 2A es mayor en Educación Primaria (19,41%) que en Educación Infantil (6,22%); en cambio, en los grupos experimentales con N.E.E., el patrón es el contrario, apareciendo mayor porcentaje de este tipo de habla en Educación Infantil (26,31% frente al 11,91% en Educación Primaria).

En la condición control no hay diferencias significativas entre los grupos, independientemente de la modalidad educativa y del curso, aunque se observa una ligera tendencia, no significativa, a disminuir el porcentaje de mensajes instrumentales según aumenta el nivel educativo de los alumnos, tanto en la modalidad sin N.E.E. como en la de con N.E.E.

En la categoría de habla privada relevante para la tarea que incluye las preguntas autocontestadas (Nivel 2B), se ha encontrado que la interacción de las variables independientes condición experimental y curso produjo un efecto estadísticamente significativo ($F(1,20)=3,667$, $p < .10$). Los porcentajes medios de habla privada de esta categoría sobre el total de habla privada emitida por los sujetos se presentan en la tabla 14.

Tabla 13
Porcentaje de habla privada de nivel 2B sobre el total de habla privada
en función de la condición experimental y el curso

	E. Infantil	E. Primaria
Control	2,53 %	4,11 %
Experimental	5,94 %	3,54 %



El hecho de que este efecto no haya sido detectado en la situación natural puede deberse a que la tarea que se presenta en la situación estructurada permite que las emisiones de esta

categoría puedan aparecer con mayor frecuencia (2,15% en situación natural, 3,83% en situación estructurada, por cada cinco minutos de grabación), apreciándose así diferencias que en la situación anterior no eran significativas debido a la baja incidencia de esta clase de emisiones.

El estudio de la gráfica del nivel 2B permite comprobar que la intervención motivacional ha producido un incremento de las preguntas autocontestadas en el grupo experimental de educación infantil en comparación con el grupo control del mismo nivel educativo. En cambio, en Educación Primaria, no se detecta ningún efecto del programa de intervención.

En el último nivel que compone el habla privada relevante para la tarea (Nivel 2C), que se refiere a los mensajes con función de descripción de la actividad y acompañamiento, el análisis estadístico no mostró efecto significativo de la variable condición experimental, ya fuera aisladamente o en interacción con otras variables independientes (curso y modalidad educativa). Por tanto, se puede considerar que el programa de intervención motivacional no ha producido modificaciones en este nivel de habla privada, tanto en la situación estructurada como en la situación natural, en la que, como ya se ha expuesto anteriormente, se encontraron los mismos resultados.

3.- Manifestaciones externalizadas de habla interna relevantes para la tarea.

El estudio del nivel 3 de habla privada cognitiva, que constituye el nivel más avanzado dentro del proceso de internalización del habla privada a lo largo del desarrollo, no reflejó efectos estadísticamente significativos para ninguna de las tres variables independientes, condición experimental, curso y modalidad educativa, ni de la interacción entre ellas. Este hecho permite concluir que su alteración no ha dependido de ninguna de las tres variables estudiadas.

• Habla privada motivacional

En el estudio de la influencia del programa de intervención motivacional sobre el habla privada con contenido motivacional, hay que señalar que se ha descartado desde un primer momento, el análisis de las categorías motivación de juego, motivación de supervivencia, motivación de afiliación y motivación de poder, ya que su incidencia es excesivamente baja (no supera el 0,25% sobre el total de habla privada), por lo que el estudio del habla privada motivacional se limita al habla privada motivacional de logro.

Dentro del habla privada con contenido motivacional de logro, se ha procedido a una selección de aquellas categorías que formaran parte de la motivación de logro y que tuvieran un nivel de incidencia más elevado, y, por tanto, pudieran constituir los indicadores de mayor

relevancia para el análisis de la motivación de logro. Dicha selección permitió destacar las mismas categorías que se señalaron en la situación natural con mayor incidencia dentro de la motivación de logro: evaluación con carga emocional, evaluación sin emoción y emoción no asociada a otros elementos. Las categorías descartadas en este estudio fueron atribuciones, expectativas y lucimiento, ya que su nivel de aparición en el habla privada de cada alumno no superaba una media de 0,30 emisiones por cada cinco minutos.

La eficacia del programa de intervención motivacional sobre estas variables se estudió a través de un ANCOVA factorial (2 x 2 x 2), con tres variables intersujeto: condición experimental, curso y modalidad educativa, cada una de ellas con dos niveles (grupo control y grupo experimental, la primera; Educación Infantil y Educación Primaria, la segunda, y con N.E.E. y sin N.E.E., la variable modalidad educativa). La variable dependiente fue, para cada análisis, una de las tres categorías de habla privada motivacional de logro seleccionadas, medidas tras la intervención: evaluación con emoción, evaluación, y emoción no ligada a evaluación. Constituyeron las covariables las mismas categorías en la toma previa a la aplicación del programa.

Estos análisis se repitieron también para cada una de las categorías que engloban las tres anteriormente citadas: evaluación con emoción positiva, evaluación con emoción negativa, evaluación positiva, evaluación negativa, emoción positiva y emoción negativa.

1.- Evaluación con emoción

El análisis de covarianza para la categoría evaluación con carga emocional refleja que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de estas emisiones antes y después del tratamiento, lo que permite afirmar que la intervención motivacional no produjo modificaciones en esta categoría del habla privada motivacional de logro.

Los análisis correspondientes a las categorías evaluación con carga emocional positiva y evaluación con emoción negativa no aportan ningún resultado nuevo a este respecto, ya que no manifiestan efecto estadísticamente significativo debido al tratamiento, por lo que se puede concluir que el programa de intervención motivacional no afecta a esta variable de motivación de logro.

2.- Evaluación

El análisis estadístico llevado a cabo para la categoría evaluación, perteneciente al habla privada motivacional de logro, no reflejó ningún efecto significativo de la condición

experimental, curso o modalidad educativa, por lo que la intervención motivacional no ha producido modificaciones en esta variable. Asimismo, el estudio de esta variable, desglosándola en las dos categorías que la componen (evaluación positiva y evaluación negativa), muestra los mismos resultados, ya que no se encontró ningún efecto estadísticamente significativo que revelara diferencias debidas a la intervención.

3.- Emoción

El estudio de la variable emoción, tercera de las categorías con mayor incidencia dentro del habla privada motivacional de logro, no manifiesta un efecto estadísticamente significativo de ninguna de las tres variables independientes: condición experimental, curso y modalidad educativa. Este hecho permite afirmar que, igual que sucedía en las dos categorías anteriores, el programa de intervención motivacional no ha producido cambios en el porcentaje de emociones respecto al habla privada total emitida por los sujetos en la situación estructurada.

En el análisis de esta categoría diferenciando según el signo de la emoción (emociones positivas y emociones negativas), los resultados tampoco establecen un efecto estadísticamente significativo de los niveles de las variables condición experimental, curso y modalidad educativa, en la toma posterior al tratamiento, lo que confirma el hecho de que la emoción no se ha modificado con la intervención motivacional.

• Rendimiento

El rendimiento en la tarea realizada con el Tangram se calculó a partir del número de piezas colocadas correctamente en cada figura, pero realizando una ponderación en función del nivel de dificultad de cada una de las figuras acometidas y teniendo en cuenta el número de las mismas. De esta manera, se obtuvo para cada alumno una única medida de rendimiento que tenía en cuenta no sólo el resultado en la ejecución de cada figura, sino también el nivel de dificultad, que puede estar influyendo en el rendimiento, y la cantidad de figuras que el sujeto intentaba realizar de cada uno de los cuatro niveles de dificultad.

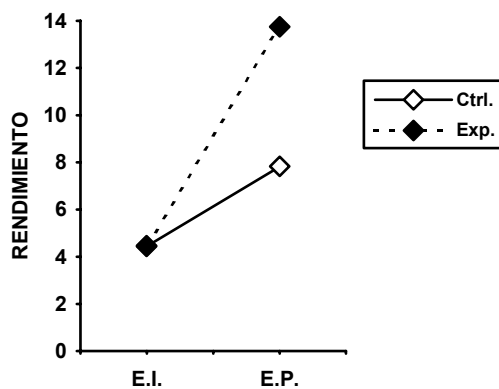
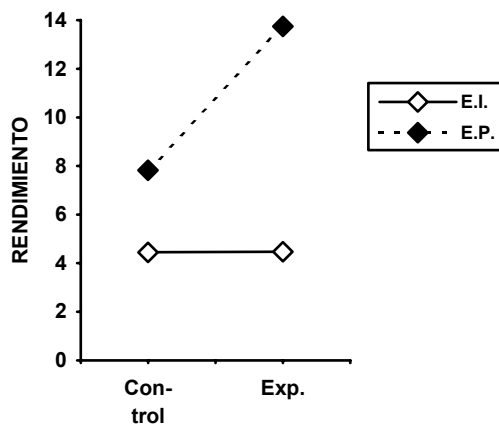
El análisis estadístico del rendimiento en esta tarea se efectuó mediante un ANCOVA factorial (2 x 2 x 2) similar a los realizados con las variables anteriores (tres variables intersujeto: condición experimental, curso y modalidad educativa, con los niveles ya descritos). La variable dependiente fue el rendimiento posterior a la intervención motivacional ponderado teniendo en cuenta el número de figuras acometidas de cada nivel, y la covariable la constituyó el

rendimiento, calculado de la misma manera, en la tarea realizada antes de la aplicación del tratamiento.

Los resultados mostraron (Tabla 15) un efecto estadísticamente significativo de la interacción entre la condición experimental y el curso al que pertenecían los alumnos ($F(1,12)=4,356, p< .10$).

Tabla 14
Rendimiento medio después de la intervención

	E. Infantil	E. Primaria
Control	4,45	7,82
Experimental	4,47	13,74



El estudio de las comparaciones múltiples entre pares de medias confirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales de Educación Infantil y Educación Primaria, distinguiéndose una mejor ejecución de la tarea en los alumnos de un nivel

educativo más avanzado. En la condición control, aunque el rendimiento en Educación Primaria es ligeramente superior al de Educación Infantil (7,82 Educación Primaria, 4,45 Educación Infantil), la diferencia entre dichos cursos no llega a ser significativa.

La comparación de los grupos control y experimental de cada nivel educativo, que permite medir el impacto del programa de intervención motivacional, refleja diferencias estadísticamente significativas entre las dos condiciones experimentales de Educación Primaria, con un rendimiento del grupo experimental que supera en casi seis puntos el rendimiento de los controles (13,74 frente 7,82), lo que permite concluir que la intervención realizada ha tenido una clara repercusión en el rendimiento de los alumnos de Educación Primaria, provocando un aumento considerable de éste. En cambio, el rendimiento de los alumnos de Educación Infantil es el mismo en el grupo control y en el experimental, por lo que no se puede afirmar que el rendimiento de dichos sujetos se haya beneficiado del tratamiento.

El estudio del rendimiento en esta situación estructurada ha permitido confirmar que la aplicación del programa de intervención motivacional ha tenido un claro efecto beneficioso sobre el rendimiento de los alumnos del grupo experimental de Educación Primaria; este dato no se había podido descubrir en la situación natural por las causas citadas en los resultados de dicho estudio. Debido a que en la situación estructurada la medida de rendimiento utilizada es más sensible, se puede comprobar con una mayor fiabilidad el impacto del tratamiento sobre el rendimiento real de los alumnos. Por otra parte, hay que señalar que en esta situación no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos modalidades educativas (con y sin N.E.E.), característica que sí se había manifestado en la situación natural y que se expone en el siguiente apartado.

• **Persistencia**

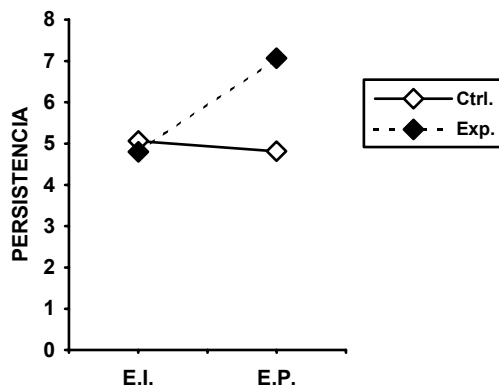
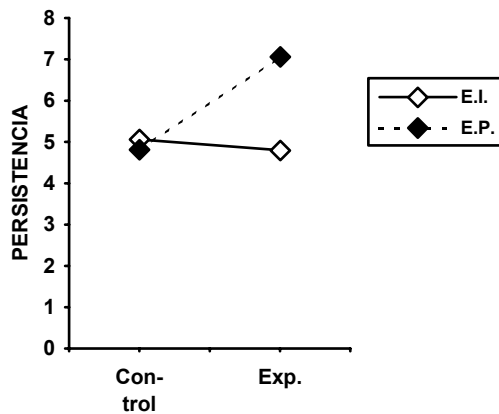
La variable persistencia en la tarea, que no se había estudiado en la situación natural, ha sido medida a través de la suma ponderada del número de figuras acometidas por los sujetos de cada nivel de dificultad. El análisis de dicha variable ha sido realizado mediante un ANCOVA factorial (2 x 2 x 2) con las mismas características que los realizados en casos anteriores.

Se ha encontrado un efecto estadísticamente significativo de la interacción entre las variables condición experimental y nivel educativo ($F(1,12)=5,970$, $p < .05$). La tabla 16, presentada a continuación, recoge la persistencia media de cada grupo formado por el cruce de ambas variables independientes

Tabla 15

Persistencia media después de la intervención

	E. Infantil	E. Primaria
Control	5,06	4,81
Experimental	4,80	7,06



El estudio correspondiente a este efecto de interacción de variables muestra un ligero incremento de la persistencia en la tarea en los alumnos de Educación Primaria pertenecientes a la condición experimental, respecto a su grupo control, que, aunque no llega a ser estadísticamente significativo, está indicando que la intervención motivacional produce una tendencia a una mayor persistencia en la tarea. En Educación Infantil parece que no se produce este efecto, ya que la diferencia entre el grupo control y el experimental es mínima (5,06 el grupo control frente a 4,80 el grupo experimental).

4.6.3. OTROS RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN

Situación natural

En los análisis de covarianza llevados a cabo para la evaluación del impacto de la intervención motivacional en las variables de habla privada, rendimiento, persistencia y nivel de dificultad (estas dos últimas solamente en la tarea con el Tangram) en la situación natural y en la situación estructurada, además del efecto del tratamiento, se han encontrado otros efectos correspondientes a las variables independientes curso y modalidad educativa, que no han sido incluidos en el apartado anterior, ya que no reflejaban el impacto del programa de intervención, pero que pueden tener gran importancia para conocer las diferencias en el desarrollo del patrón motivacional en alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Por esa razón se ha considerado procedente analizarlos detenidamente en otro apartado, distinguiendo los resultados en función de la situación, natural o estructurada, en la que se encontraron.

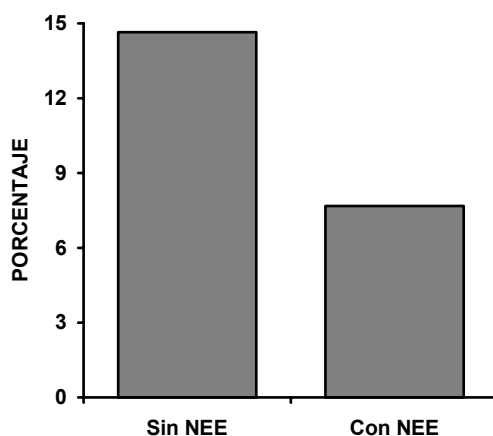
• Habla privada cognitiva

En la categoría de habla privada de nivel 2A (Tabla 17), que incluye el habla privada relevante para la tarea con función de guía de la actividad (mensajes instrumentales), se encontraron diferencias estadísticamente significativas, según la modalidad educativa, en los porcentajes de habla privada de este nivel, sobre el total de habla privada emitida ($F(1,21)=3,673, p<.10$) en la toma 5.

Tabla 16

Porcentaje de habla privada de nivel 2A sobre el total de habla privada, después de la intervención motivacional

Sin N.E.E.	Con N.E.E.
14,65%	7,68%

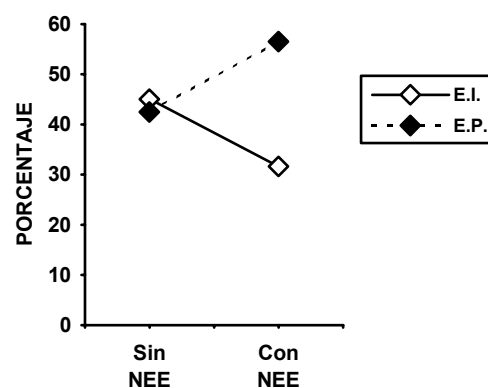
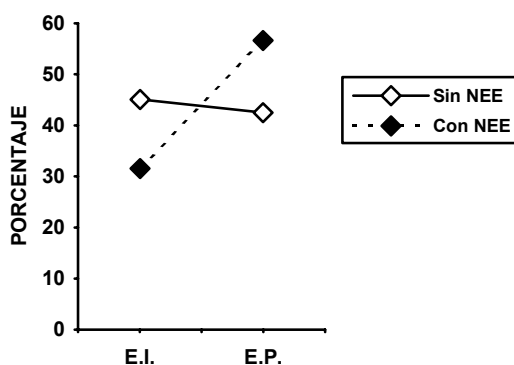


Los resultados de este análisis reflejan que los mensajes instrumentales tienen una mayor relevancia en el habla privada de los sujetos pertenecientes a la modalidad educativa sin N.E.E. que en los de la modalidad educativa con N.E.E. (14,65% del total del habla privada frente al 7,68%). Esta diferencia parece indicar que el habla privada de los alumnos sin N.E.E. está más orientada a regular la propia actividad con mensajes instrumentales, que poseen mayor utilidad para la resolución de la tarea, que en el caso de los alumnos de integración, lo que puede suponer una explicación del menor rendimiento de estos últimos.

El estudio de la categoría de nivel 2C, que incluye los mensajes de descripción de la actividad y acompañamiento de la misma, reflejó diferencias estadísticamente significativas en la interacción entre curso y modalidad educativa ($F(1,21)=4,103$, $p < .10$). La tabla 18 recoge los porcentajes medios de emisión de habla privada de nivel 2C sobre el total de habla privada, en cada grupo, tras la aplicación del programa de intervención motivacional.

Tabla 17
Porcentaje medio de habla privada de nivel 2C sobre el total de habla privada, después de la intervención

	Sin N.E.E.	Con N.E.E.
E. Infantil	45,08 %	31,61 %
E. Primaria	42,50 %	56,58 %



Los análisis relativos a las diferencias entre pares de medias indicaron la existencia de diferencias significativas, dentro del grupo de alumnos pertenecientes a la modalidad educativa de integración, entre Educación Infantil y Educación Primaria, encontrándose un mayor

porcentaje de habla privada de nivel 2C en estos últimos, lo que lleva a concluir que la edad ha producido diferencias en los alumnos con N.E.E., que tienden a asociar, cada vez con más frecuencia a lo largo de su desarrollo, su habla privada con la tarea, describiendo o acompañando su actividad. Esta diferencia debida al curso no es significativa en la modalidad sin N.E.E. No existen diferencias en el porcentaje de habla privada de este nivel entre los alumnos con y sin N.E.E. pertenecientes al mismo curso, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.

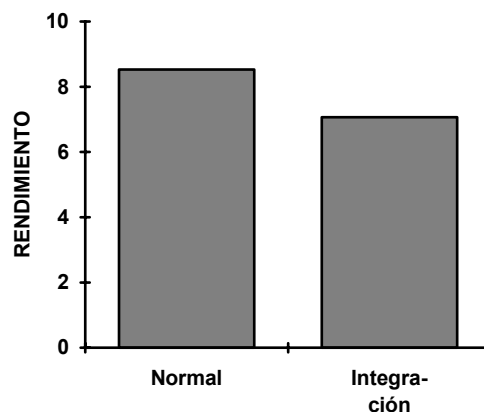
• **Rendimiento**

El análisis estadística de esta variable muestra de existencia de diferencias significativas en el rendimiento según la modalidad educativa ($F(1,21)= 4,095, p<.10$). Como se refleja en la Tabla 19, el rendimiento de los alumnos después del tratamiento es mayor en los sujetos pertenecientes a la modalidad sin N.E.E. que en el grupo con N.E.E., con una diferencia de 1,5 puntos sobre 10.

Tabla 18

Rendimiento medio después de la intervención

Modal. Normal	Modal. Integración
8,53	7,07



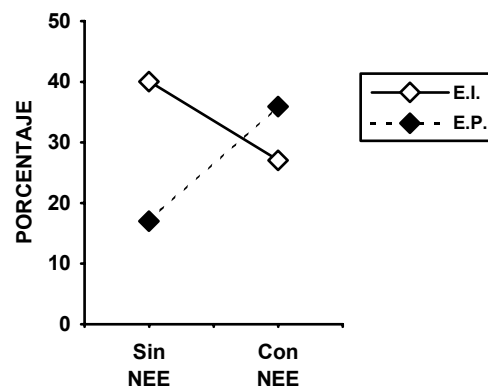
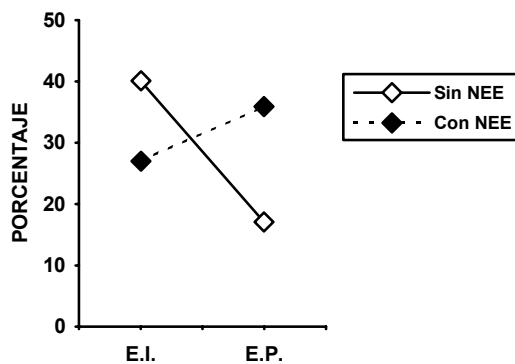
Situación estructurada

• **Habla privada cognitiva**

En la situación estructurada, en el estudio de la categoría 2C, perteneciente al habla privada relevante para la tarea, se ha encontrado un efecto estadísticamente significativo de la interacción entre las variables curso y modalidad educativa ($F(1,20)= 4,718, p<.05$). En la tabla 20 se presentan los porcentajes de habla privada de este nivel sobre el total de habla privada emitida por cada grupo.

Tabla 19
Porcentaje medio de habla privada de nivel 2C sobre el total de habla privada,
después de la intervención

	Sin N.E.E.	Con N.E.E.
E. Infantil	40,06 %	27,04 %
E. Primaria	17,04 %	35,94 %



Las comparaciones múltiples entre pares de medias muestran diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades educativas con y sin N.E.E. de Educación Primaria, siendo estos últimos los que presentan un porcentaje menor de mensajes de acompañamiento y descripción de la actividad. Al comparar a los alumnos de una misma modalidad educativa pero de distintos cursos, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos sin necesidades educativas especiales de Educación Infantil y Educación Primaria; parece que en estos alumnos, a lo largo de su desarrollo, se va produciendo un descenso del porcentaje de habla privada de nivel 2C dentro del total de habla privada emitida. En cambio, los alumnos de integración no modifican significativamente su proporción de mensajes de este nivel entre Educación Infantil y Primaria.

4.6.4. OTROS RESULTADOS DE LA SITUACIÓN ESTRUCTURADA

A partir de los datos obtenidos en la situación estructurada, se ha procedido a la realización de un estudio de las correlaciones existentes entre los diversos niveles de habla privada, cognitiva y motivacional, y el rendimiento y la persistencia en la tarea, tanto en la primera aplicación de la tarea con el Tangram como en la segunda.

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre estas variables para conocer la relevancia del habla privada sobre el rendimiento y la persistencia en la tarea. La existencia de altas correlaciones entre dichas categorías indicaría la importancia del habla privada como elemento mediador en la resolución de tareas, así como el papel clave que puede jugar el contenido motivacional en el resultado final de las mismas.

Para este estudio de correlaciones se ha incluido, dentro del habla privada motivacional, únicamente la motivación de logro, ya que la incidencia de las restantes categorías motivacionales (motivación de juego, motivación de supervivencia, motivación de afiliación y motivación de poder) era mínima, por lo que su análisis no sería relevante al tener una escasa importancia dentro del total de habla privada motivacional.

Datos recogidos en la primera aplicación

En la tabla 25 se indican las correlaciones estadísticamente significativas de las categorías de habla privada entre sí y con el rendimiento y la persistencia antes de la aplicación del programa de intervención motivacional. Se ha considerado interesante desglosar el habla

privada relevante para la tarea (Nivel 2) en las categorías que lo componen, con el fin de poder explorar con mayor exactitud las relaciones de cada una de ellas con el rendimiento y la persistencia. De la misma manera, se ha procedido a dividir el habla privada motivacional de logro en sus distintos componentes.

Tabla 20

Correlaciones entre habla privada, rendimiento y persistencia en la primera aplicación de la tarea

	HABLA PRIVADA COGNITIVA					HABLA PRIVADA MOTIVACIONAL						Rendimiento	Persistencia	
	Nivel 1	Nivel 2A	Nivel 2B	Nivel 2C	Nivel 3	Atrib.	Exp.	Eval.+ Emoc.	Eval.	Emoc.	Lucim.			
Nivel 1		0,375			0,465				0,482	0,614				
Nivel 2A			0,611	0,799	0,372		0,631	0,806	0,907	0,734			0,371	0,401
Nivel 2B							0,400	0,743	0,688	0,651			0,510	
Nivel 2C							0,439	0,503	0,619	0,414				
Nivel 3						0,733	0,759	0,416	0,439	0,621	0,524			
Atrib.							0,737			0,533	0,380			
Exp.								0,673	0,695	0,659	0,475			
Eval.+ Emoc.									0,908	0,824		0,595	0,399	
Eval.										0,836		0,484	0,393	
Emoc.														
Lucim.														
Rendimiento														0,681
Persistencia														

Como se puede observar en la tabla, las correlaciones estadísticamente significativas entre las distintas categorías de habla privada son muy numerosas. En primer lugar, centrándose en el habla privada de tipo cognitivo, cabe destacar la existencia de correlaciones significativas entre los niveles 1, 2 y 3, lo que está indicando que los alumnos en estos primeros años de escolaridad, no se hayan situados en un nivel concreto dentro del proceso de internalización del habla privada, sino que en su habla se encuentran mensajes pertenecientes a todas las categorías. Atendiendo al grado de correlación entre esos elementos, se encuentra que las correlaciones más altas aparecen entre los mensajes instrumentales (nivel 2A) y las otras dos categorías de habla

privada relevante para la tarea: nivel 2B, referente a preguntas autocontestadas (0,61) y nivel 2C o comentarios de acompañamiento y descripción de la actividad (0,80); por lo tanto, parece que la presencia de habla privada relevante para la tarea de un nivel concreto supone la existencia de habla privada relevante perteneciente a los restantes niveles, es decir, los alumnos, al emitir habla privada relevante para la tarea, utilizan mensajes pertenecientes a las tres subcategorías (2A, 2B y 2C) en mayor medida que otros niveles de habla privada cognitiva.

Respecto al habla privada con contenido motivacional de logro, las correlaciones son altamente significativas entre las categorías de expectativas, evaluaciones con carga emocional, evaluaciones y emociones no asociadas a otros elementos, las cuales presentan entre sí correlaciones mayores de 0,65. Las atribuciones causales y los mensajes de lucimiento, también correlacionan significativamente (0,38), aunque su relación con los restantes elementos motivacionales es más débil, ya que sólo presentan correlaciones medias o altas con las expectativas y la emoción (esta última únicamente aparece en la categoría de lucimiento); esto puede deberse al hecho de que tanto los mensajes atribucionales como los de lucimiento son notablemente menos numerosos que el resto de categorías que componen la motivación de logro, lo que hace que su representación sea demasiado baja como para poder establecer correlaciones claras con el resto de elementos. Además, esta distribución de correlaciones parece indicar que las expectativas, evaluaciones con emoción, evaluaciones y emociones aisladas se encuentran más ligadas entre sí, lo que puede deberse al hecho de que se encuentren más consolidadas, dentro del repertorio motivacional de los alumnos, que las atribuciones y el lucimiento.

En la relación entre habla privada cognitiva y motivacional, hay que destacar las correlaciones estadísticamente significativas que aparecen entre las categorías de habla privada relevante para la tarea (niveles 2A, 2B y 2C) y las categorías de expectativas, evaluación con emoción, evaluación sin carga emocional asociada y emoción, pertenecientes al habla privada motivacional. El hecho de que la mayoría de correlaciones entre habla privada cognitiva de nivel 1 (que aparece en primer lugar en el proceso de internalización del habla) y las categorías de habla privada motivacional no sean significativas, parece indicar que a medida que se desarrolla el habla privada, va a ir produciéndose una mayor asociación entre internalización del habla privada y la aparición de elementos motivacionales en la misma. Esto parece confirmarse en el nivel 3 (manifestaciones externalizadas de habla interna), que correlaciona en un grado medio o alto con todas las categorías de habla privada motivacional, por lo que su asociación con las emisiones motivacionales de logro se incrementa respecto a los niveles 1 y 2, lo que refleja que

una mayor internalización del habla privada cognitiva provoca una mayor aparición de elementos motivacionales de logro. Un detalle destacable en este análisis de relaciones entre habla privada cognitiva y motivacional, es el hecho de que la correlación más alta encontrada aparece entre el nivel 2A (emisiones para guiar la propia actividad) y la categoría evaluación sin emoción asociada, dos elementos considerados de gran importancia dentro del patrón de motivación por el aprendizaje.

Atendiendo a la relación entre habla privada, cognitiva y motivacional, y rendimiento, se encuentran correlaciones medias, estadísticamente significativas, del habla privada con función de guía (Nivel 2A) y las preguntas autocontestadas (Nivel 2B) con el rendimiento (0,37 y 0,51, respectivamente), lo que indica que el hecho de utilizar el habla privada relevante para la tarea, especialmente estas dos categorías, favorece el rendimiento, reflejando el importante papel instrumental que juega este tipo de habla para la resolución efectiva de la tarea. Asimismo, existe una correlación media entre el rendimiento y la variable evaluación, tanto con carga emocional (0,60) como aislada (0,48). Teniendo en cuenta que estas categorías aparecen con frecuencia dentro del conjunto del habla privada motivacional de logro (a excepción del habla privada de nivel 2A, que ha sido incluido en el habla privada cognitiva), los resultados indican que estos elementos motivacionales que se manifiestan primero en el desarrollo son los que poseen una mayor relación con el rendimiento en los primeros años de escolaridad, ya que su presencia en el habla privada de los alumnos favorece la ejecución de la tarea.

Por último, centrándose en la persistencia en la tarea, el único nivel de habla privada cognitiva que presenta una correlación estadísticamente significativa con dicha variable es el nivel 2A (0,40), lo que significa que la presencia de mensajes instrumentales provoca un incremento de la persistencia, elemento claramente indicador de que los alumnos se hallan motivados hacia el aprendizaje de la tarea. En el habla privada con contenido motivacional, igual que ocurría con el rendimiento, la evaluación con y sin emoción correlaciona significativamente con la persistencia en un grado medio (0,39 en ambos casos), corroborando el papel fundamental de estas categorías en el habla privada de los alumnos de Educación Infantil y Primaria. Además, la alta correlación entre persistencia y rendimiento (0,68) confirma la importancia del primero de estos elementos para la mejora de la ejecución de la tarea.

Datos recogidos en la segunda aplicación

El estudio de las correlaciones tras la implantación del programa de intervención motivacional en el grupo perteneciente a la condición experimental (Tabla 26), confirma la mayoría de los resultados encontrados en el análisis correlacional de los datos recogidos antes de la aplicación del tratamiento.

Tabla 21
Correlaciones entre habla privada, rendimiento y persistencia en la segunda aplicación de la tarea

	HABLA PRIVADA COGNITIVA					HABLA PRIVADA MOTIVACIONAL						Rendimiento	Persistencia
	Nivel 1	Nivel 2A	Nivel 2B	Nivel 2C	Nivel 3	Atrib.	Exp.	Eval.+ Emoc.	Eval.	Emoc.	Lucim.		
Nivel 1		0,592	0,408	0,573				0,553	0,374				
Nivel 2A			0,758	0,851	0,641	0,603	0,745	0,763	0,664	0,468			
Nivel 2B				0,657		0,369	0,593	0,659	0,626			0,423	
Nivel 2C					0,453	0,550	0,572	0,690	0,674				
Nivel 3						0,572	0,601	0,486	0,586	0,507		0,421	
Atrib.							0,507	0,448					
Exp.								0,651	0,647	0,806			
Eval.+ Emoc.									0,739	0,644	0,543		
Eval.										0,626	0,567		
Emoc.													
Lucim.													
Rendimiento													0,744
Persistencia													

Dentro del habla privada cognitiva, la mayoría de las correlaciones entre las distintas categorías resulta estadísticamente significativa, confirmando el hecho de que en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, todos los mensajes con contenido cognitivo se encuentran muy relacionados entre sí y la aparición de elementos de una categoría conlleva la presencia de mensajes pertenecientes al resto de niveles, especialmente los referentes al habla privada irrelevante y relevante para la tarea; sin embargo, la presencia de correlaciones más altas entre las tres subcategorías de habla privada relevante para la tarea (todas ellas superiores a 0,65) parece indicar una unión mayor entre dichos elementos, confirmando los resultados hallados con

los datos previos a la intervención. El nivel 3 de habla privada (manifestaciones externalizadas de habla interna) permanece más desligado, aunque correlaciona con los elementos que aparecen en un momento inmediatamente anterior dentro del proceso de internalización del habla privada: los mensajes relevantes para la tarea con función de guía, acompañamiento y descripción de la actividad (Niveles 2A y 2C).

En el habla privada motivacional, las distintas categorías continúan presentando altas correlaciones entre sí, principalmente, como en el caso anterior, las expectativas, evaluaciones (con y sin carga emocional) y las emociones no ligadas a otros elementos motivacional. Las atribuciones y los mensajes con contenido de lucimiento mantienen una menor relación con las otras cuatro categorías, ya que se encuentran escasas correlaciones estadísticamente significativas, y éstas, en general, no son altas, lo que confirma su menor importancia dentro del total del habla privada motivacional en este estadio del desarrollo de los alumnos.

Atendiendo a la relación entre habla privada cognitiva y habla privada motivacional, el patrón de correlaciones es muy similar al encontrado anteriormente. Las expectativas y las evaluaciones, tanto con carga emocional como aisladas, presentan correlaciones estadísticamente significativas con las categorías de habla privada cognitiva, especialmente las relativas al habla privada relevante para la tarea (Nivel 2) y las manifestaciones externalizadas de habla interna (Nivel 3); dentro del nivel 2 de habla privada, las correlaciones más altas se encuentran con los mensajes instrumentales (nivel 2A). Hay que destacar que, en comparación con los resultados anteriores a la implantación de la intervención, las emociones pierden su asociación con algunos elementos del habla privada cognitiva, correlacionando únicamente con las dos categorías que aparecen más tarde en el desarrollo: los niveles 2A (0,47) y 3 (0,51) de habla privada. En cambio, aparecen nuevas correlaciones significativas entre atribuciones causales y los niveles de habla privada relevante para la tarea.

Respecto al rendimiento, destaca el hecho de que en esta segunda toma no se han hallado correlaciones estadísticamente significativas con las variables de habla privada motivacional. En cambio, el rendimiento en la tarea correlaciona en un grado medio con dos variables de habla privada cognitiva: el nivel 2B (preguntas autocontestadas relevantes para la tarea) y el nivel 3 (manifestaciones externalizadas de habla interna); este resultado parece indicar que la presencia de emisiones referentes a los niveles más avanzados en el proceso de internalización del habla privada va a favorecer al rendimiento, lo que explica el papel primordial que ocupa el habla privada en el desarrollo de la competencia en la tarea.

La persistencia solo presenta una alta correlación, estadísticamente significativa, con el rendimiento (0,74), reflejando la influencia de la primera, como elemento indicador de motivación, sobre la segunda.

Correlación del habla privada de la primera aplicación con el rendimiento y la persistencia de la segunda aplicación

Estudios anteriores sobre habla privada y rendimiento (Díaz, 1992) sugieren la idea de que el patrón de habla privada existente en los alumnos puede influir no sólo en la ejecución de la tarea llevada a cabo en ese momento, sino que puede tener relación con el rendimiento posterior, ya que se trata de un instrumento esencial para el aprendizaje de los alumnos, por lo que su función como elemento regulador será patente no sólo en el momento inmediato de emisión, sino también a largo plazo.

Con el objetivo de realizar una aproximación a esta hipótesis, se efectuó un estudio de correlaciones (tabla 27) del habla privada emitida por los alumnos en la primera tarea estructurada (antes de la intervención motivacional) y el rendimiento y la persistencia en la segunda tarea (después de la aplicación del programa).

Tabla 22
Correlación entre el habla privada emitida antes de la intervención y el rendimiento y la persistencia posterior a la misma.

	HABLA PRIVADA COGNITIVA					HABLA PRIVADA MOTIVACIONAL					
	Nivel 1	Nivel 2A	Nivel 2B	Nivel 2C	Nivel 3	Atrib.	Exp.	Eval.+ Emoc.	Eval.	Emoc.	Lucim.
Rendimiento		0,369	0,617					0,478	0,392	0,368	
Persistencia			0,564					0,384			

Los resultados muestran correlaciones estadísticamente significativas tanto con categorías de habla privada cognitiva como con elementos de habla privada motivacional. El habla privada de nivel 2A (mensajes instrumentales) y nivel 2B (preguntas autocontestadas) presenta correlaciones de grado medio y alto, respectivamente, con el rendimiento, es decir, la presencia de habla privada relevante para la tarea favorece a largo plazo la ejecución de la misma. Además, tres categorías de habla privada con contenido motivacional de logro - evaluación con emoción, evaluación y emoción no asociada a evaluación- también correlacionan

significativamente con el rendimiento, lo que indica que la aparición de estos elementos en el habla privada de los alumnos también produce un efecto beneficioso en la resolución de tareas posteriores.

Atendiendo a la persistencia, parece que la realización de preguntas autocontestadas durante la ejecución de la tarea en un primer momento, va a producir una mayor persistencia a largo plazo. Otro elemento que también presenta una correlación media con la persistencia en la tarea es la evaluación con elementos emocionales asociados (0,38), variable perteneciente al habla privada motivacional de logro.

4.7.CONCLUSIONES

RESPECTO A LA DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN

En relación con el objetivo de este primer estudio de describir el desarrollo del proceso de internalización de los patrones motivacionales por medio de la aparición, uso y funciones del habla privada en niños con y sin necesidades educativas especiales de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, se puede afirmar que los resultados hallados resultan muy esclarecedores.

El estudio descriptivo longitudinal llevado a cabo en un ambiente natural de aula durante la realización de tareas del curriculum ordinario del área de comunicación y representación, dentro del bloque de lógica matemática, ha permitido encontrar una evolución en los alumnos durante los primeros niveles de escolaridad, tanto en el proceso de internalización del habla privada como en el contenido cognitivo y motivacional del mismo.

Aunque en la exposición de los resultados hemos hecho referencia a las dos funciones, cognitiva y motivacional, de este habla, nos centramos aquí en la segunda ya que es la que está directamente conectada con los objetivos del estudio.

La importancia del habla privada motivacional dentro del total de habla privada no varía a lo largo de los niveles educativos estudiados, suponiendo casi un 16% de las emisiones totales cuando se observa en contexto natural de aula. La presencia de este tipo de habla demuestra que ya desde los primeros años de escolarización los niños están empezando a construir y desarrollar sus propios patrones motivacionales.

Centrándonos en el contenido, llama la atención el hecho de que prácticamente la totalidad de emisiones de esta categoría de habla privada se refieren al deseo de ser eficaz en la

realización de la tarea (motivación de logro), lo que contrasta con los resultados encontrados en investigaciones anteriores (Montero y Huertas, 1995) en las cuales aparecían el mismo número de manifestaciones de motivación de logro que de juego, supervivencia, afiliación y poder. Dado que en aquel estudio se recogieron datos para tareas variadas y en el nuestro estábamos centrados en una tarea claramente académica, podríamos entender que el procedimiento ha sido sensible a las variaciones debidas a las características -las metas- de la tarea observada.

Atendiendo al tipo de manifestaciones de motivación de logro, éstas no sufren modificaciones entre Educación Infantil y Educación Primaria. Las categorías más numerosas son los mensajes instrumentales seguidos de las evaluaciones, lo que indica que éstos dos elementos son los que aparecen antes y con mayor frecuencia en el proceso de internalización de la meta de eficacia en la tarea. Destaca el hecho de que estas manifestaciones son típicas de un patrón motivacional de aprendizaje, lo que parece señalar que en los primeros años de escolarización los alumnos tienden a internalizar valores relacionados con la motivación por el aprendizaje, y esto se mantiene hasta segundo curso de Educación Primaria. Asimismo, otros elementos como atribuciones causales, expectativas y mensajes de lucimiento, que parecen encontrarse con mayor frecuencia en los patrones de motivación por el lucimiento y evitación de valoraciones negativas, son prácticamente inexistentes hasta esta edad; por lo tanto, hasta estos momentos de la vida del niño se está produciendo una internalización de metas sociales relacionadas con el aprendizaje, lo que está orientando hacia este patrón motivacional, sin que estén constituyéndose todavía otros patrones diferentes orientados al lucimiento o a la evitación del fracaso.

En relación a los posibles aspectos diferenciales en la evolución del proceso de internalización del habla privada y en el desarrollo de los patrones motivacionales en alumnos con y sin necesidades educativas especiales, las conclusiones que se entresacan de los resultados son claras. Existen pequeñas diferencias en el desarrollo del proceso de internalización del habla privada entre las dos modalidades educativas estudiadas, con y sin N.E.E., ya que, durante la realización de tareas en el aula, el patrón de habla privada que presentan es muy similar.

El habla privada cognitiva se distribuye en las diferentes categorías de una manera muy similar en alumnos con y sin N.E.E., aunque se aprecian ciertas diferencias en las subcategorías del habla privada relevante para la tarea, ya que los alumnos sin N.E.E., a medida que aumentan el nivel educativo hasta 2º de Educación Primaria, tienden a incrementar la función reguladora de su habla ampliando la cantidad de mensajes instrumentales que les permiten guiar la actividad,

mientras que los alumnos de integración, en esta evolución, se limitan a utilizar el habla para describir las operaciones que realizan, sin dotarla de ese valor que puede tener el habla privada como instrumento de planificación de la acción que ejecutarán posteriormente. Esta diferencia, que sólo es apreciable en la última de las cinco grabaciones realizadas en la situación natural, señala la existencia de una utilización diferencial del habla privada en los alumnos de integración en comparación con los sujetos sin N.E.E., ya que, aunque el proceso de internalización del habla privada cognitiva tiene un desarrollo semejante en ambos grupos, en los alumnos con necesidades educativas especiales existe una menor utilización del habla privada como herramienta para la planificación de la actividad, lo que impide que tenga el mismo valor instrumental que para los alumnos sin necesidades educativas especiales.

La evolución del patrón motivacional en las dos modalidades educativas es también idéntico. Tanto en alumnos de integración como en sujetos pertenecientes a la modalidad educativa sin N.E.E., se encuentra el mismo grado de internalización de elementos que van a constituir, posteriormente, un patrón motivacional concreto. La mayor tendencia a desarrollar patrones de miedo al fracaso o de indefensión aprendida por los alumnos con N.E.E., señalada por algunos autores (L. Montero, 1993, entre otros), no se manifiesta en los alumnos de integración en estos momentos de su vida, ya que aparecen fundamentalmente mensajes instrumentales y evaluaciones, en la misma proporción que en los alumnos sin N.E.E., lo que indica una mayor internalización de metas relacionadas con el aprendizaje, mientras que otros elementos como las atribuciones causales o las emisiones de lucimiento tienen una representación mínima similar en las dos modalidades educativas.

RESPECTO AL IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN

Por otra parte, centrándonos en el objetivo de este primer estudio que atiende a la eficacia del programa de intervención motivacional en alumnos con y sin necesidades educativas especiales de Educación Infantil y Educación Primaria, y enfocado al desarrollo de la motivación por el aprendizaje, los resultados que miden el impacto de dicha intervención muestran un efecto de la misma, tanto cuando son evaluados en la situación natural en el aula, como en una situación estructurada como la que elaboramos con el juego del Tangram. En ambas situaciones, se han encontrado diferencias entre los grupos a los que se aplicó dicho tratamiento y los grupos que formaron parte de la condición control, aunque cabe destacar que en la situación natural el

impacto se detecta en el habla privada con contenido motivacional, mientras que en la situación estructurada, este impacto se refleja en el habla privada cognitiva y en el rendimiento en la tarea.

Ya se han comentado los resultados relativos al efecto del impacto detectado en el habla privada cognitiva emitida en la situación estructurada. Resumiendo mucho podemos decir que el efecto de la intervención motivacional ha ido más allá que el simple cambio de los mensajes motivacionales. También ha producido un mejor ajuste entre el lenguaje autodirigido y la resolución de la tarea. Además, este tipo de efecto ha sido también detectable entre los alumnos con necesidades educativas especiales.

Dentro de la situación natural se ha observado un impacto de la intervención natural sobre el tipo de mensajes que hemos denominado habla privada motivacional. Como ya se ha comentado anteriormente, el análisis del impacto de la intervención motivacional sobre las variables con muy baja incidencia como han sido las atribuciones, expectativas y mensajes de lucimiento no tenía mucho sentido. En las variables estudiadas, dos categorías han sido sensibles al efecto de la intervención: la variable evaluación con y sin carga emocional y la variable emoción no asociada a otros elementos.

Por una parte, se ha encontrado un efecto diferencial del tratamiento sobre el habla privada motivacional de logro en función del curso. En el total de alumnos de Educación Infantil (con y sin N.E.E.) la intervención no ha producido modificaciones en los elementos motivacionales; en cambio, los alumnos de Educación Primaria, independientemente de su modalidad educativa, han incrementado el número de evaluaciones positivas con carga emocional respecto a los alumnos que no recibieron la aplicación de la intervención. Este dato puede resultar relativamente contradictorio, ya que el aumento del porcentaje de este tipo de emisiones no constituía uno de los objetivos de la intervención motivacional. Posiblemente, la aparición de una mayor cantidad de evaluaciones con emoción, sólo positivas y no negativas, esté reflejando un aumento de la motivación hacia la tarea al imprimir una mayor carga emocional a nuevas evaluaciones, ya que el número de éstas aumenta. En cualquier caso, la clave de este asunto está en la intensidad de la reacción emocional. La motivación por el aprendizaje se liga a reacciones emocionales de baja intensidad pero no a la ausencia de las mismas. Dada la naturaleza de la categoría de observación utilizada no podemos decir si las reacciones observadas eran de mayor o menor intensidad ya que no tenemos parámetros generales que utilizar como punto de referencia.

En resumen, se puede afirmar que la aplicación del programa de intervención motivacional ha producido efectos en el habla privada, tanto cognitiva como motivacional, de todos los alumnos, aunque el impacto de la misma ha sido diferencial en función del curso y la modalidad educativa. Los resultados muestran que dicha intervención para lograr un desarrollo de la motivación por el aprendizaje ha sido más eficaz para los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que los cambios en su habla privada han sido más destacables, encaminados a una mayor regulación de la actividad a través de la utilización de mensajes instrumentales, al mismo tiempo que se ha conseguido un avance en su desarrollo, situándose, en algunos niveles, en un uso del habla privada similar al de los alumnos sin N.E.E., lo que permite concluir que la intervención motivacional se ha convertido en una herramienta importante para la compensación de desigualdades. En los sujetos sin necesidades educativas especiales, la eficacia de la intervención también ha quedado demostrada con los cambios producidos en su habla privada de tipo cognitivo, orientándose a la autorregulación y planificación de la propia actividad; en cambio, algunos elementos motivacionales que van a constituir la base del futuro patrón motivacional, no han sufrido modificaciones. Teniendo en cuenta que las categorías más desarrolladas eran aquéllas características de un patrón de motivación por el aprendizaje, los cambios que se podían esperar por efecto de la intervención motivacional eran mínimos.

Además de las modificaciones en el habla privada de los alumnos como consecuencia de la aplicación de la intervención motivacional, la eficacia de este programa también se ha reflejado en el rendimiento y la persistencia en la tarea, aunque de manera diferencial en función del nivel educativo. El efecto sobre el rendimiento es manifiesto solamente en la situación estructurada, sin que se observen cambios en la situación natural, debido a los problemas encontrados en la medida de esta variable y que se explican detalladamente en el apartado de resultados.

La intervención motivacional ha producido una mejora del rendimiento y un aumento de la persistencia en la tarea en los alumnos de Educación Primaria; este incremento posiblemente sea consecuencia de los cambios que se han producido en el habla privada de los alumnos, además de la influencia directa de la aplicación del programa sobre esta variable. Por otra parte, el hecho de que la intervención provoque una tendencia a aumentar la persistencia, supone un claro ejemplo del cambio conseguido en la motivación de los alumnos al tratarse de una variable que refleja totalmente el grado de motivación hacia la tarea. Hay que destacar que esta mejora del rendimiento y el incremento de la persistencia aparecen tanto en alumno sin necesidades

educativas especiales como en los niños de la modalidad de integración, demostrando la eficacia de los principios de motivación por el aprendizaje puestos en práctica en esta intervención.

EL USO DEL HABLA PRIVADA COMO PARADIGMA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO MOTIVACIONAL

Una vez comentados los resultados encontrados en este primer estudio, es preciso replantearse, antes de finalizar con este apartado, la conveniencia de utilizar el habla privada como paradigma para la evaluación del desarrollo motivacional en alumnos de los primeros años de escolaridad.

Como se ha podido comprobar en este estudio, el habla privada es un fenómeno que aparece en todos los niños de edades comprendidas entre los 4 y 6 años, como postularon Piaget y Vygotski, independientemente de que presenten algún tipo de déficit o no. Además, el habla privada emerge en distintas situaciones, con diferentes grados de estructuración, a las que se expone a los alumnos, siempre que se les plantee una tarea que tenga para ellos un nivel de dificultad medio, como es el caso de las tareas planteadas en el ambiente natural de aula y la tarea del Tangram. Aunque se han encontrado dos alumnos que no emitían habla privada en la situación estructurada, el hecho de que estos mismos alumnos la presentaran en la situación natural confirma la universalidad de este fenómeno y lleva a pensar que su ausencia se puede explicar por una falta de las condiciones adecuadas para su aparición; el hecho de encontrarse una mayor proporción de alumnos que emiten habla privada en la situación natural frente a situaciones estructuradas ya se había documentado en estudios anteriores (Díaz, 1992). En cualquier caso, en nuestros resultados los porcentajes de niños en los que aparece el habla privada son muy elevados en ambas situaciones.

Atendiendo a las categorías de habla privada, hay que destacar que todas ellas han aparecido en los alumnos, tanto los niveles de habla privada cognitiva como los componentes del habla privada motivacional. El hecho de que se haya encontrado evolución en el patrón de habla privada, en el sentido de que se pueden establecer unas pautas de desarrollo hacia la internalización de un habla con función reguladora de la conducta, demuestra que el habla privada es una herramienta con la sensibilidad necesaria para poder detectar cambios en el desarrollo del patrón motivacional.

Centrándose en el desarrollo motivacional, parece claro que en estos primeros años de la vida de los niños ya están apareciendo muchos de los elementos relevantes para la motivación en

el ámbito escolar. Dichos elementos tienen un origen social que el niño va internalizando y que, por lo tanto, aparecen en su propio discurso de habla privada en un alto porcentaje, según se ha podido comprobar. Este estudio ha demostrado que, dentro del habla privada, los alumnos manifiestan todos los elementos básicos de la motivación de logro, aunque en diferentes proporciones, lo que permite detectar la variabilidad existente, así como la existencia de un proceso en la internalización de los factores que acabarán configurando un patrón motivacional concreto.

El hecho de poder evaluar el desarrollo motivacional de los niños a través del habla privada -al ser ésta una herramienta sensible a las modificaciones de los elementos básicos que integran los patrones motivacionales que se desarrollarán posteriormente- tiene unas importantes implicaciones para las teorías motivacionales existentes que intentan explicar la génesis de los motivos humanos, ya que por medio del habla privada se puede estudiar este proceso de formación de los patrones motivacionales.

En este estudio se ha encontrado que los mensajes instrumentales y las evaluaciones son los elementos que aparecen antes dentro del discurso del niño y que, por lo tanto, son los primeros que se desarrollan y se internalizan. Otros elementos, como las atribuciones causales y las expectativas, apenas aparecen en estas primeras fases del desarrollo motivacional humano; los resultados de esta investigación indican que se trata de elementos que se configuran más tardíamente, coincidiendo con lo postulado por Nicholls (1990), lo que implica que estos componentes no desempeñan un papel central en el inicio de la formación del patrón motivacional como sostienen algunos autores (Weiner, 1986), ya que la configuración de dicho patrón comienza antes de que el niño desarrolle la capacidad de realizar atribuciones causales antes sus éxitos y fracasos.

Respecto a otro componente motivacional, las emociones, en estos momentos del desarrollo no aparecen unidas a otros elementos como la evaluación, lo que indica que las reacciones emocionales no están asociadas al resultado, proceso que posiblemente se desarrollará más tarde en la motivación.

Los resultados de este estudio demuestran la importancia del habla privada en el desarrollo de la motivación en el niño, al tratarse de una herramienta esencial para la internalización de los motivos sociales, básicos para la formación del patrón motivacional propio de cada alumno. La existencia de una distribución diferencial en el habla privada de los elementos que van a configurar posteriormente el patrón motivacional, asegura que el habla

privada no se trata de un epifenómeno sin interés para el desarrollo, sino que permite analizar las diferencias existentes en el desarrollo motivacional de los alumnos en función de su edad y de la modalidad educativa a la que pertenecen. Además, como se ha podido comprobar en este estudio, la aplicación de un programa de intervención enfocado al desarrollo de la motivación por el aprendizaje produce modificaciones en dichos elementos, lo que va a repercutir directamente en el rendimiento de los alumnos, demostrando la importancia del habla privada en la configuración de la motivación.

Esta repercusión del habla privada en el rendimiento y la persistencia ha sido contrastada también mediante el estudio de las correlaciones de dichas variables con las diferentes categorías de habla privada cognitivas y motivacionales. La existencia de altas correlaciones, como las encontradas entre dichos elementos, pone de manifiesto el papel fundamental que cumple el habla privada en la ejecución de la tarea, tanto por su función autorreguladora de la conducta como por tratarse de un elemento que permite conocer la motivación del niño.

Además, la importancia del habla privada es clara al tratarse de una herramienta de utilidad a largo plazo, que permite ir internalizando a lo largo del desarrollo los elementos básicos para la autorregulación y para la formación del patrón motivacional. Esta utilidad no sólo en el momento de aparición sino también posteriormente, se hace patente en el estudio de correlaciones del habla privada emitida en un primer momento y el rendimiento posterior. Parece claro que cada avance en el desarrollo motivacional y cognitivo que se refleja en el habla privada va a tener repercusión posteriormente, lo que demuestra la importancia del estudio del habla privada y el interés de una intervención motivacional en los primeros años de escolaridad que consiga una orientación del habla privada hacia un patrón de motivación por el aprendizaje.

5. MÉTODO Y RESULTADOS DEL ESTUDIO 2

5.1. PARTICIPANTES

La muestra estaba compuesta por un total de 75 niños, distribuidos en dos niveles escolares tal y como queda reflejado en la siguiente tabla.

2ª Educación infantil (5 y 6 años)	2º Educación primaria (8 y 9 años)	Total
39	36	75

La decisión de tomar dos niveles escolares entre los que hay una diferencia de aproximadamente tres cursos se debía a nuestro interés en detectar la influencia que tiene el desarrollo y la maduración en la comprensión y producción de discursos narrativos.

Los sujetos fueron asignados al azar a cada uno de los grupos experimentales. Si bien el número de niños y niñas era aproximadamente igual para cada uno de los niveles escolares, esto no se debe en ningún momento a un intento de controlar el sexo, ya que partimos de la premisa de que no debiera haber diferencias sustanciales entre sexos.

El estudio se llevó a cabo en dos centros escolares de la Comunidad de Madrid: La escuela infantil Gonzalo de Berceo (Coslada) y el colegio Jorge Manrique (Usera).

5.2. VARIABLES

** Variables independientes*

- Agente transmisor del cuento:

Agente conocido (mujer con vínculo emocional claro y positivo con los sujetos)
agente desconocido (mujer desconocida para los sujetos, sin vínculo positivo ni negativo con ellos)

- Narración (cuento con distinto género, pero con contenido y moraleja común):

Cuento con carácter tragicómico (sucesión de hechos positivos y negativos que generan cambios emocionales alternativos positivos y negativos). Cuento neutro expositivo (texto básicamente explicativo, sin discurso temporal, sin protagonistas y sin rupturas emocionales).

Cuento con carácter de romance (con transiciones entre eventos cómicas opositivas).

- Nivel de escolarización:

Segundo curso de escuela infantil (cinco años) y tercer curso de primaria (ocho años).

* *Variables dependientes:*

- Conocimiento previo (sobre juego de reglas y nociones de esfuerzo y cooperación):

Conocimiento de reglas (si conoce o no las reglas del juego). Calidad del juego (si juega o no conforme a las reglas establecidas previamente). Cooperación (participación activa en la actividad). Logro (expresión explícita de hacerlo bien o mal o referencia al resultado). Interés (muestras de atención). Evaluación de la actividad (autoevaluación del resultado de la propia actividad).

- Recepción de la narración del cuento:

Comportamiento no verbal: fijación visual (tiempo dedicado a la narradora o viñetas). Distracción (tiempo dedicado a otra actividad no relacionada con la tarea). Interés (atención).

Comportamiento verbal: habla (tiempo que el sujeto habla e interrumpe la escucha)

- Asimilación y recuerdo:

Recuerdo (unidades del cuento recordadas¹). Pares correctos (secuenciación adecuada de las viñetas según la temporalización en el cuento). Evaluación ordinal (porcentaje de viñetas correctas dentro de cada una de las partes del cuento). Recuerdo nuevo (unidades de cuento añadidas a la narración tras la colocación de las viñetas).

5.3. HIPÓTESIS

1.- Se prevee que las narraciones proporcionadas por un agente transmisor conocido van a tener un mayor impacto en el proceso de internalización de patrones que aquellas narraciones facilitadas por un agente transmisor desconocido para los sujetos.

2.- Los textos narrativos suelen tener un mayor efecto en el proceso de internalización de patrones que los textos expositivos. En este trabajo se esperaba observar este efecto y, más

¹El cuento se dividía en varias unidades.

específicamente, dentro de los textos narrativos, se esperaba detectar una mayor influencia del género tragicómico en el proceso de internalización de patrones motivacionales.

3. El nivel educativo contribuye a consolidar el proceso de internalización de patrones motivacionales. Así, pensábamos que los sujetos que se encontraban en niveles educativos superiores tenían más internalizado el patrón motivacional que los sujetos de niveles educativos inferiores.

5.4. MATERIALES

Para este estudio se utilizaron tres tipos de relatos diferentes contruídos para la ocasión. Cada uno de ellos correspondía a una estructura narrativa diferente: formato narrativo dramático, formato expositivo y formato narrativo con estructura de romance. Cada uno de los cuentos se elaboró también de forma gráfica (viñetas) de cara a evaluar el recuerdo posterior. Por lo demás, los recuerdos libres de los niños fueron grabados en audio. En el apéndice 2 se puede ver un ejemplar de los tres cuentos y sus respectivas viñetas.

5.5. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Tras la reformulación de los objetivos para este estudio, se decidió llevara cabo un estudio experimental, con tres variables independientes. La variable curso, intersujeto, con dos niveles: educación infantil y educación primaria. La variable agente, intersujeto, con dos niveles, agente conocido (profesora) y agente desconocido (investigadora). La tercera de las variables independientes, la estructura gramatical de cuento, intrasujeto y con tres niveles: narración dramática, exposición y narración romántica. Hubo dos grupos de variables dependientes, las atencionales y las de recuerdo.

Los niños y niñas, elegidos de dos grupos según sus niveles educativos, eran asignados al azar a dos grupos diferentes. Cada uno de estos grupos escuchaba los tres cuentos. El primer grupo con narrador conocido y el segundo con narrador desconocido. Mientras se hacían las narraciones se observaban y registraban los indicadores atencionales. Alrededor de una hora más tarde, se sometía a cada niño o niña a las diferentes medidas de recuerdo.

5.6.- RESULTADOS DEL ESTUDIO 2.

5.6.1.-RESULTADOS PARA LA FASE DE RECEPCIÓN.

Como el lector probablemente recordará, en la primera parte de nuestro estudio pretendíamos analizar cuál es la influencia que algunos aspectos del formato y del agente poseen sobre el proceso de recepción, en nuestro caso de un mensaje motivacional concreto : la idea de que esfuerzo y cooperación son fundamentales en la resolución de una tarea, sea cual fuere su naturaleza. Pero además, pretendíamos ver la influencia que en este proceso de recepción juega el desarrollo académico, dado que tanto los patrones motivacionales como el conocimiento se van modificando, enriqueciendo y fortaleciendo debido, entre otras cosas, a nuestro paso por el mundo escolar.

En este sentido, hay que decir que el grado de elaboración de dicho mensaje dependerá fundamentalmente de la motivación y de la sensación de competencia que el individuo tenga durante la fase de recepción, según se desprende del *modelo de probabilidad de elaboración* propuesto por Petty y Cacioppo (Moya *et al.*, 1994...). En nuestro caso, no nos enredaremos en discusiones sobre el concepto de motivación y competencia, sino que hablaremos de procesos de recepción o atención y de recuerdo. Las medidas que hemos empleado para el proceso de recepción son, como se recordará, la fijación visual de los sujetos (bien frente al narrador, bien hacia las viñetas), el interés mostrado en la actividad (reflejado en la postura corporal y la expresión facial) y la presencia de habla (dado que ésta determina un consecuente descenso de la atención).

Nuestro primer interés en el análisis de los datos recogidos durante el proceso de recepción era comprobar si las variables dependientes implicadas en este estudio, y que habíamos diseñado al efecto, medían lo mismo, es decir, si realmente estábamos midiendo el grado de recepción de nuestros pequeños estudiantes.

TABLA 1.- FACTORIAL GENERAL.

VARIABLES	FACTOR 1 (69% varianza explicada)
FIJACIÓN	0,86152
INTERÉS	0,77758
HABLA	-0,85112

A. F. de componentes principales (rotación VARIMAX)

El análisis factorial general realizado nos muestra la presencia de un único factor que satura en un 69%, tal y como pretendíamos. Esto muestra que las variables que estamos

utilizando miden lo mismo. Cabe reseñar que, también en la línea de lo esperado, la saturación de la variable habla en este factor es negativa. Eso quiere decir que registrando el habla producida durante la escucha del cuento, estamos midiendo algo opuesto a fijación visual y a interés.

	INFANTIL						PRIMARIA					
	AGENTE 1			AGENTE 2			AGENTE 1			AGENTE 2		
	C. 1	C. 2	C. 3	C. 1	C. 2	C. 3	C. 1	C. 2	C. 3	C. 1	C. 2	C. 3
fijación	0,68	0,81	0,85	0,81	0,36	0,86	0,44	0,60	0,97	0,87	0,44	--
interés	2,37	1,72	2,27	1,72	1,71	2,18	1,14	1,46	1,72	1,54	1,14	--
habla	0,01	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,40	0,10	0,00	0,00	0,40	--

• **Medidas de comportamiento no verbal.**

Fijación visual :

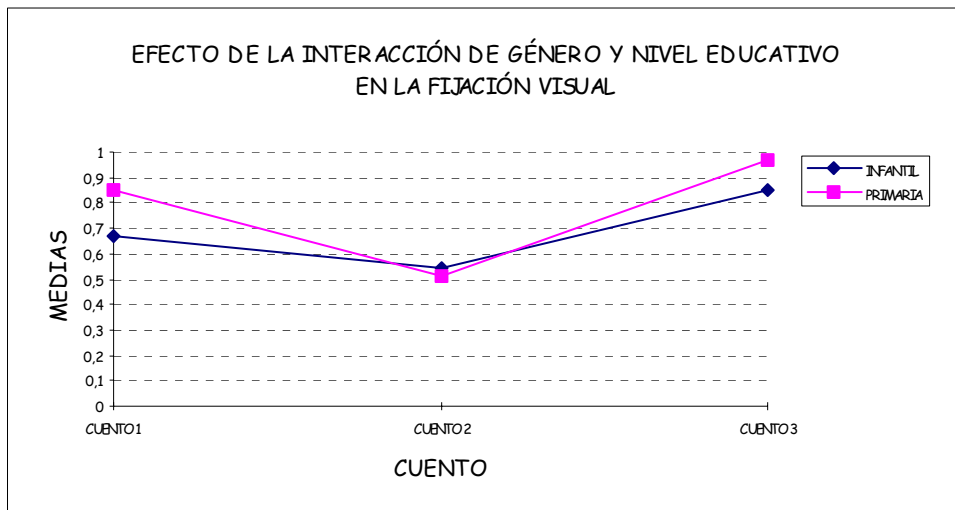
- EFECTO DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES EN LA FIJACIÓN VISUAL.

Centrémonos ahora en la influencia que nuestras variables independientes tuvieron en el proceso de recepción del mensaje, en concreto, en la fijación visual. Nuestras variables independientes eran el curso, el agente que transmitía la narración, el formato que adoptaba el mensaje y la interacción entre ellas, dos a dos y en su conjunto.

Debido a que perdimos la grabación del proceso de recepción de uno de los grupos, en concreto, la del grupo de primaria a los que el agente desconocido les contó el cuento 3 (es decir, uno de los 12 grupos), no hemos podido ver qué ocurría con la **interacción de los tres factores principales** (agente x formato x curso, es decir, modalidad). Pero sí podemos obtener datos lo suficientemente ricos, pensamos, a partir de las interacciones dobles.

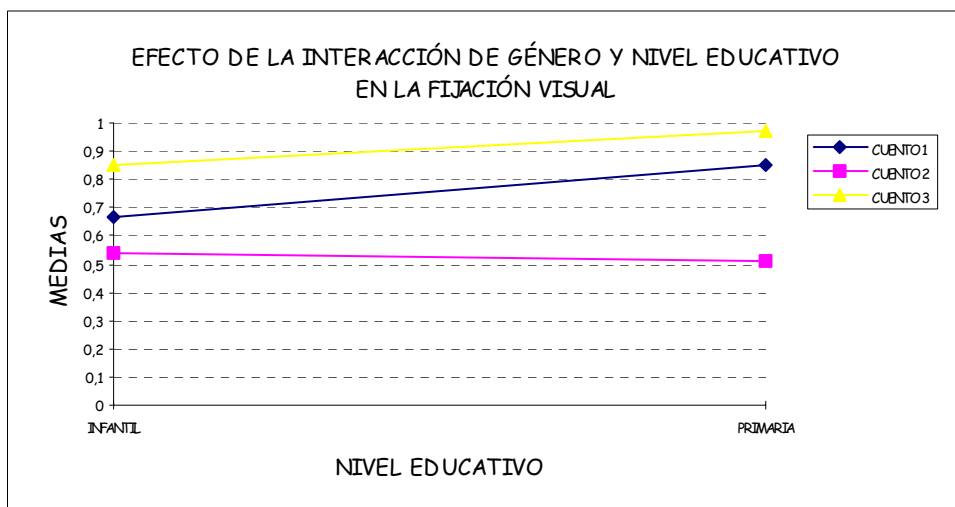
- Interacción de las variables género del cuento y nivel educativo.

En la interacción de estas variables, nos encontramos resultados que van en la línea de lo esperado.



Las diferencias significativas encontradas nos indican ($F_{2,57} = 3,118$; $p = 0,050$), por un lado, que la fijación visual es mayor en los chicos de primaria que en los de infantil cuando a los chicos de primaria se les cuenta un cuento de carácter narrativo (sea el cuento 1 o el cuento 3). Pero es curioso ver cómo la fijación de los mayores es menor que la de los chicos de infantil cuando el cuento que se está contando es el expositivo (cuento 2).

Por otra parte, dentro de cada grupo escolar vemos lo siguiente.

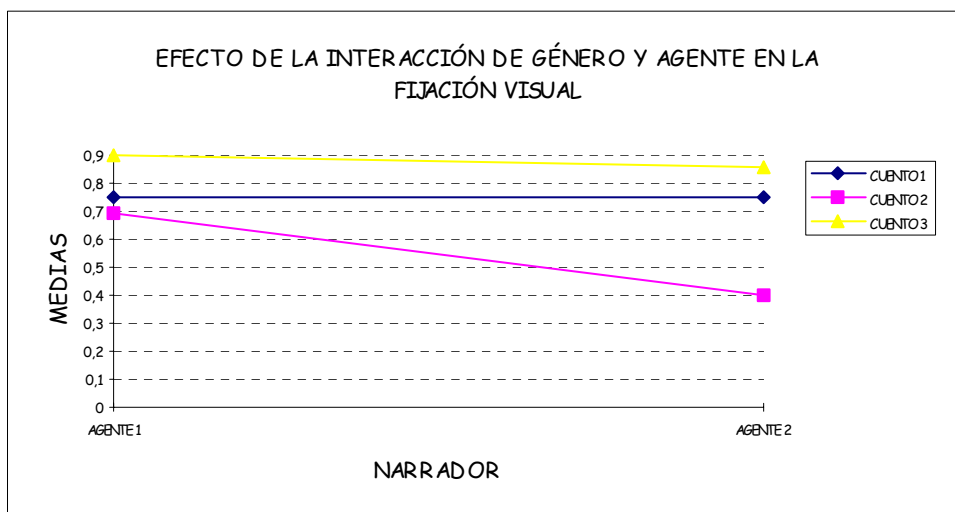
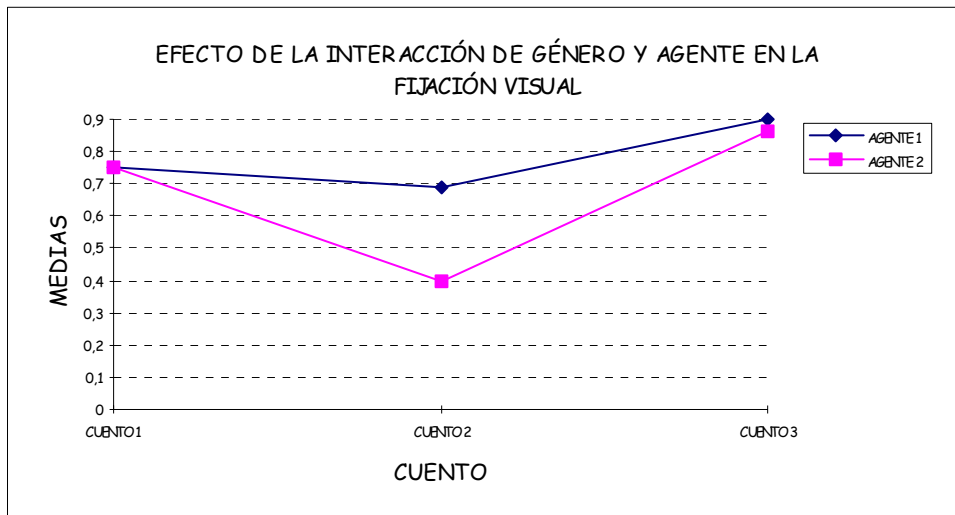


Los niños más pequeños (los de infantil) muestran, en la misma línea, menos fijación con el texto expositivo que ante el cuento 3 (con carácter de romance) y que ante el cuento 1 (de buenos y malos, o lo que es lo mismo, con carácter tragicómico), aunque es mayor la fijación en el caso del cuento 3. Este mejor resultado del cuento 3 frente al 1 puede deberse a que el cuento de buenos y malos era más largo. Esta diferencia en longitud podría ser notable para los niños pequeños, por lo que puede que se cansaran más cuando se les contaba el cuento 1. Los niños de primaria que escucharon los textos expositivos

mostraron menos fijación visual que sus compañeros de curso que escuchaban los textos de carácter narrativo.

En definitiva, vemos en ambos cursos que el cuento de carácter expositivo es el que menor atención provoca, y además parece que los niños pequeños prestan más atención al cuento expositivo que los niños mayores.

- Interacción de las variables género del cuento y agente.



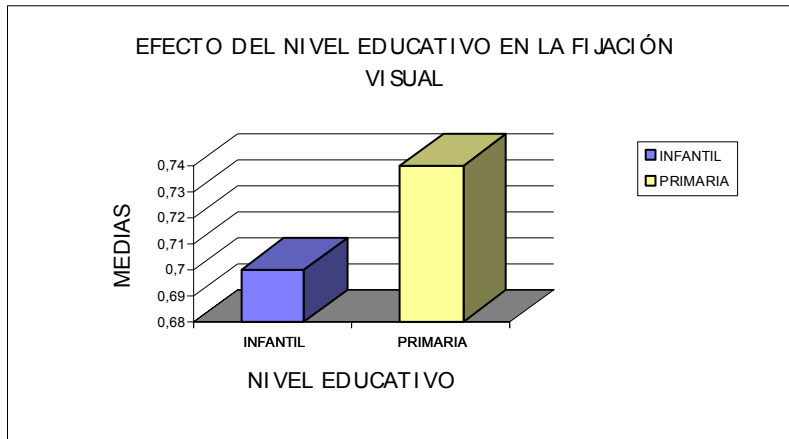
En la interacción de **género y agente** vemos que, en general, los niños atienden menos cuando el agente 2 (agente desconocido) les cuenta el cuento expositivo que cuando la profesora les cuenta cualquier otro cuento ($F_{2,57} = 5,191$; $p = 0,008$).

Si a esto le unimos los resultados obtenidos anteriormente, podríamos pensar que la fijación visual está fundamentalmente influenciada por el género que se emplea para vehicular la historia que se cuenta a los niños, ya que parece más baja en el caso del cuento

expositivo. Pero veamos si esto es así a partir de los resultados obtenidos para los factores principales.

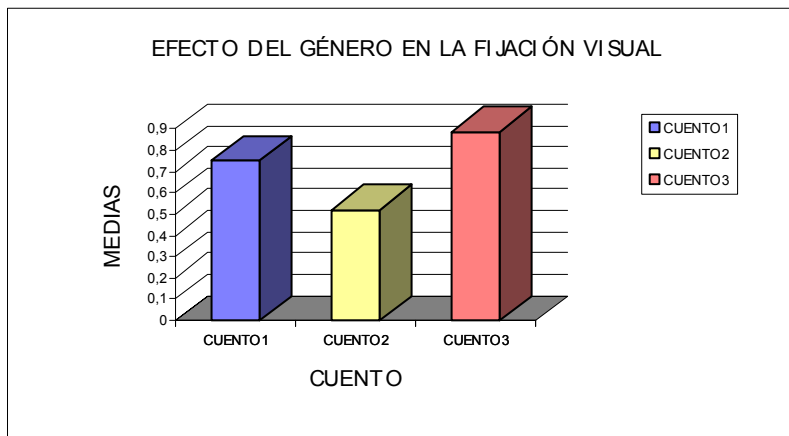
- Efecto de los factores principales.

Cuando analizamos el efecto de los factores principales nos encontramos, como era de esperar, que hay diferencias significativas entre los dos **niveles educativos** ($F_{1,57} = 4,427$; $p = 0,040$).



Así, los niños de primaria se fijan más que los de infantil bien en la persona que les cuenta el cuento, bien en las viñetas que lo acompañan.

Pero aún es más fuerte el efecto del **género** ($F_{2,57} = 16,272$; $p = 0,000$), en el que las diferencias significativas que encontramos son mayores.

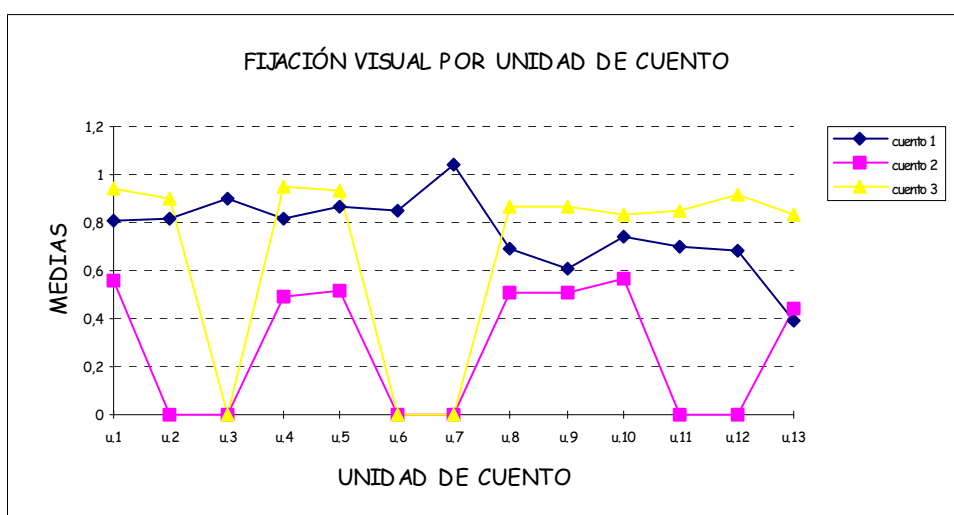


Vemos cómo, en general, los niños se fijan más cuando el cuento que les están contando es de carácter narrativo que cuando es de carácter expositivo. En cualquier caso, la diferencia es mayor cuando el cuento que se les narra es el 3 (con carácter de romance). Este dato puede deberse, como ya hemos visto antes, a que el cuento 1 sea demasiado largo para los niños de infantil, por lo que en general podemos concluir que es el género, y en

concreto el género narrativo, como esperábamos, el que determina fundamentalmente la presencia de una mayor fijación visual.

- FIJACIÓN VISUAL PARA LAS UNIDADES DE LOS CUENTOS.

Analicemos ahora los resultados obtenidos para cada una de las secuencias de cada uno de las tres versiones del cuento.



En el caso del primer cuento, el de buenos y malos (cuento 1) ($F_{12,276} = 10,54$; $p = 0,000$), podemos deducir que todos los niños se fijan mucho en las unidades centrales del cuento, sobre todo en las que pertenecen a la primera mitad. En cambio, se fijan mucho menos en las unidades finales del cuento, especialmente en la última. Esto bien podría deberse a un efecto del cansancio, ya que hay que recordar, además, que ésta era la versión más larga del cuento.

En el caso del cuento de carácter expositivo (cuento 2) no hemos encontrado diferencias significativas. Esto está indicando, por tanto, que en todas las unidades hay el mismo nivel de fijación visual. Debemos resaltar además que en este caso el nivel de fijación es bajo en general si lo comparamos con los otros dos cuentos (cuento narrativo con carácter tragicómico y cuento narrativo con carácter de romance).

En el tercer cuento (cuento narrativo con carácter de romance) ($F_{9,144} = 2,14$; $p = 0,030$) las diferencias que hemos encontrado son parciales y tampoco se puede decir que tengan demasiado sentido. Sólo podemos decir que, en general, el nivel de fijación visual es medio si lo comparamos con la primera versión del cuento (cuento narrativo con carácter tragicómico).

En general, podemos concluir que el nivel de fijación visual fluctúa básicamente con el texto de buenos y malos (cuento 1) tal y como esperábamos. Con el cuento de

carácter expositivo no se produce variación, y con el cuento de buenos (cuento 3: carácter de romance) las variaciones que encontramos tampoco son importantes. El cuento 1 es el único en el que algunas de las puntuaciones generales de fijación visual son muy altas.

Interés :

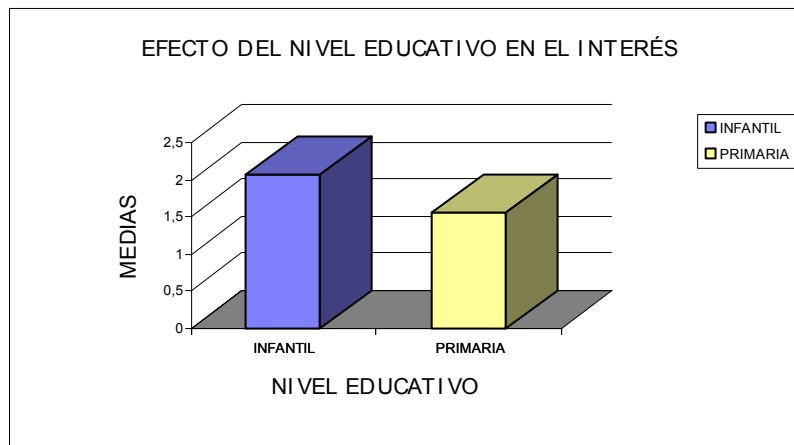
- EFECTO DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES EN EL INTERÉS.

Al igual que ocurría en el caso de la variable fijación visual, no pudimos llevar a cabo el análisis de la **interacción entre los tres factores**, por lo que de nuevo analizamos las interacciones dobles. En cambio, en este caso, no pudimos encontrar diferencias significativas para ninguna de ellas. Aunque, dada la alta relación que el análisis factorial mostraba entre nuestras variables dependientes para la fase de recepción, no deberíamos preocuparnos. Puede ser que lo que haya ocurrido se deba a que el interés es una variable con un nivel de medida más bajo. Esta variable mide sólo el grado de interés en cuatro intervalos.

En cualquier caso, veamos qué ocurre con los factores principales.

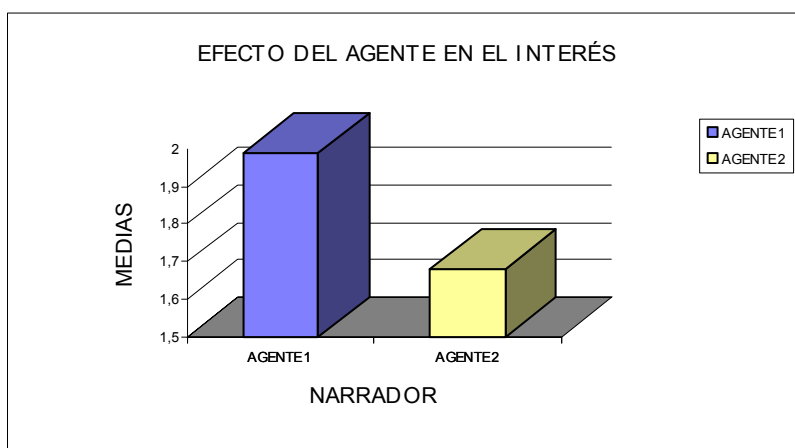
- Efecto de los factores principales.

Para los factores principales sí hemos encontrado diferencias significativas en todos los casos.



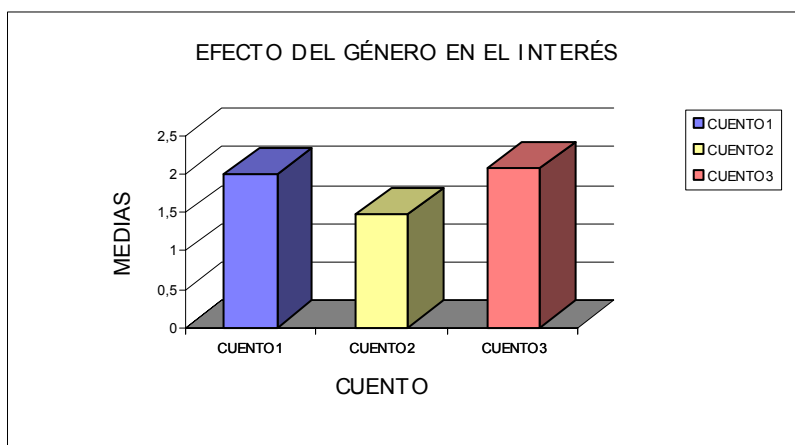
Así, vemos que de nuevo el **nivel educativo** marca una clara diferencia ($F_{1,57}=30,416$; $p=0,000$), si bien en este caso son los niños de escuela infantil los que muestran un mayor interés. En este caso, el resultado es diferente al que aparecía para la variable fijación visual. Estrictamente hablando este dato nos indica que los niños de escuela infantil muestran, según nuestra estimación, más expresiones faciales relacionadas con el interés.

En cambio, las diferencias en fijación visual, favorables a primaria, indican el tiempo real de atención visual a aspectos relacionados con la recepción del cuento (profesora, viñetas).



Por otro lado, por lo que al **agente** se refiere y en la línea de lo esperado, vemos que los niños muestran mayor interés por la tarea de escuchar un cuento cuando se lo cuenta la profesora que cuando quien lo narra es una persona desconocida y en consecuencia lejana ($F_{1,57} = 8,140$; $p = 0,006$).

Por último, y como ocurría en el caso anterior (en fijación visual), vemos que es marcadamente fuerte el efecto del **género** en el interés mostrado por los niños ($F_{2,57} = 13,053$; $p = 0,000$).

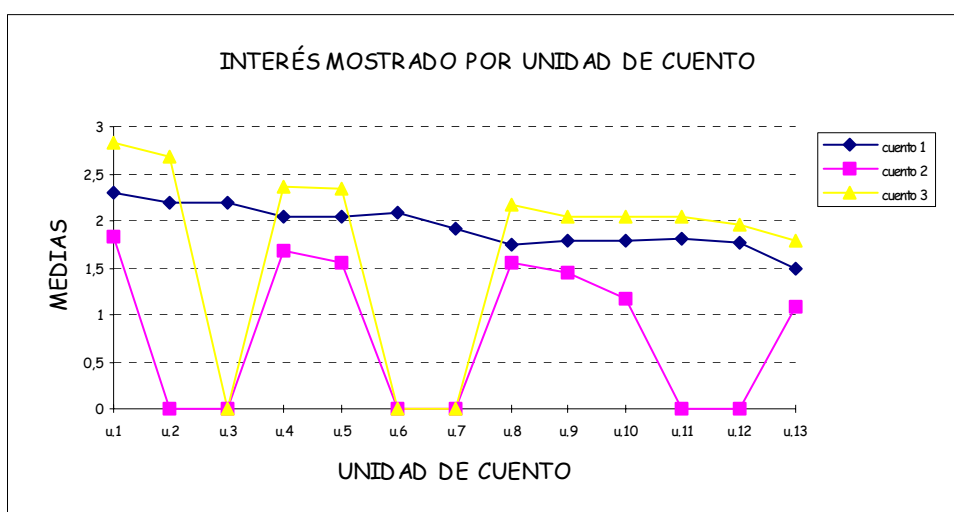


Así, el texto expositivo es el que produce un menor interés en la muestra general. De nuevo comprobamos que nuestra expectativa sobre el mayor atractivo del género narrativo frente al expositivo se cumple, si bien vemos de nuevo que es el cuento 3 y no

el 1 el que supera con creces al expositivo. Esto puede estar enmascarando, como ya comentamos, el hecho de que para los niños de infantil el cuento 1 tenga una longitud excesiva.

- INTERÉS MOSTRADO PARA LAS UNIDADES DE LOS CUENTOS.

Si nos detenemos en los resultados obtenidos para las unidades del cuento, vemos cómo de nuevo (como ocurría en el caso de la fijación visual) es el principio del cuento junto con las partes centrales las que tienen más peso.



Vemos cómo en el caso del cuento 1 (con carácter tragicómico o de buenos y malos), las diferencias significativas halladas nos están indicando que los niños en general muestran más interés cuando se les cuenta el principio del cuento y las partes centrales ($F_{12,276} = 8,55$; $p = 0,000$). En cambio, el interés decae conforme la narración del cuento va llegando a su fin. En el caso del cuento con carácter expositivo (cuento 2), las diferencias significativas encontradas muestran que, en general, los niños ponen más interés cuando lo que se está narrando es el principio del cuento expositivo que cuando se les cuenta el final ($F_{6,126} = 10,24$; $p = 0,000$). De hecho, en el final del cuento no hay casi interés. Algo parecido ocurre con el cuento 3 (cuento narrativo con carácter de romance). Así, vemos que al principio del cuento los niños muestran más interés que durante la recepción de todas las demás partes del cuento ($F_{9,144} = 14,08$; $p = 0,000$).

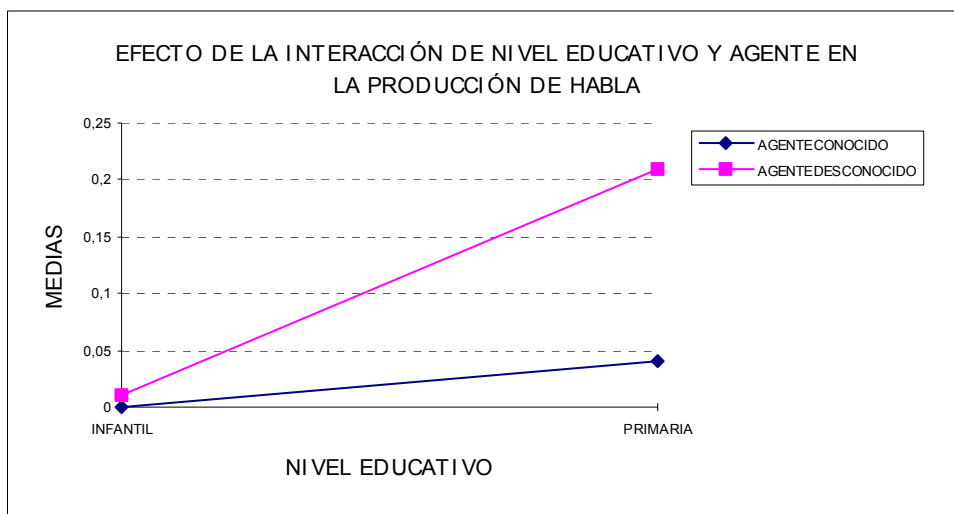
Como conclusión general, podemos decir que la variable interés, al igual que ocurría con la fijación visual, sigue mostrando que los niños se mantienen más atentos al principio que al final del cuento, y que esta expresión de atención dura más, como era de esperar, cuando el cuento que se está contando es el cuento de buenos y malos (cuento 1).

• **Medidas de comportamiento verbal.**

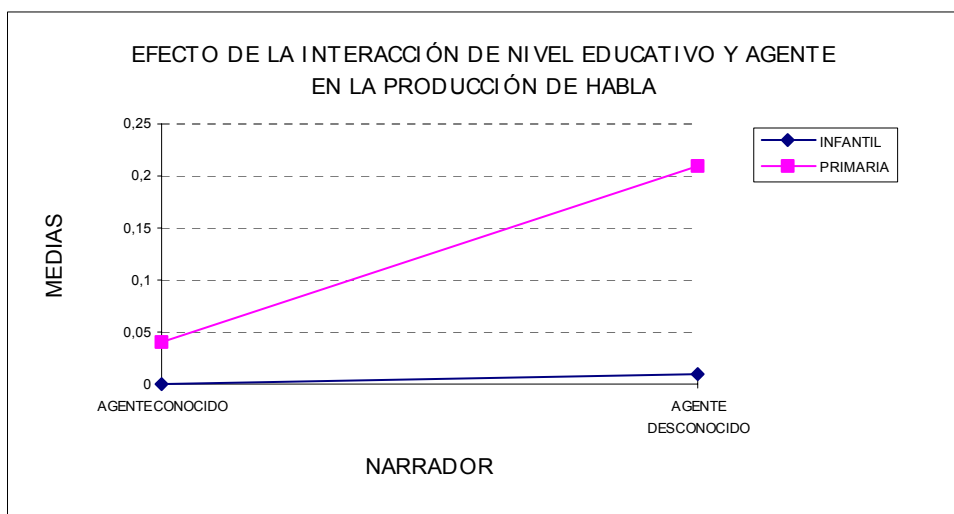
Habla:

Dada la imposibilidad, como en los casos anteriores, de analizar la **interacción de los tres factores principales**, pasemos a ver los resultados de las interacciones dobles para la variable **habla**.

- Interacción de las variables nivel educativo y agente.

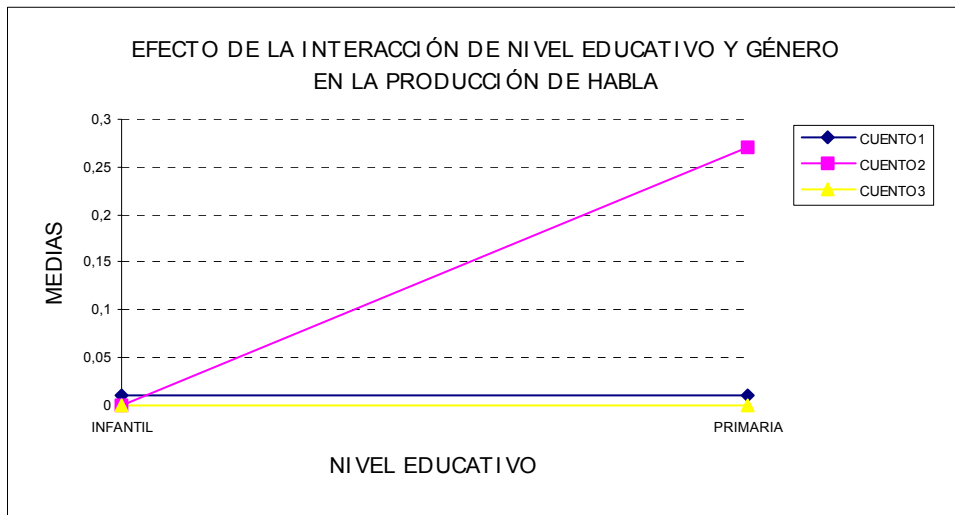


Los resultados obtenidos para la interacción de estas dos variables nos muestran que, como esperábamos, los niños hablan más cuando es el agente desconocido quien les narra el cuento, lo cual, dada la estrecha relación entre las variables dependientes, iría en detrimento de la fijación visual y del interés (dado que, como dijimos en otro lugar, consideramos que el habla observada supone un distractor) ($F_{1,57} = 3,618$; $p = 0,050$).

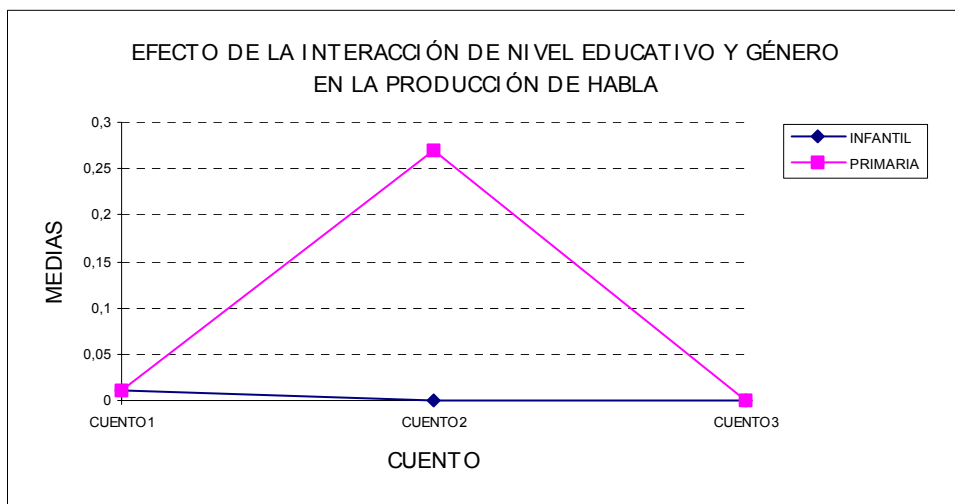


Esta influencia se hace más clara en el caso de los mayores, como podemos ver en la gráfica. Así, mientras que los pequeños, sea cual fuere el narrador, permanecen prácticamente mudos durante la narración, los mayores en cambio tienen muchas cosas que contarse cuando se trata del agente desconocido.

- Interacción de las variables nivel educativo y género del cuento.

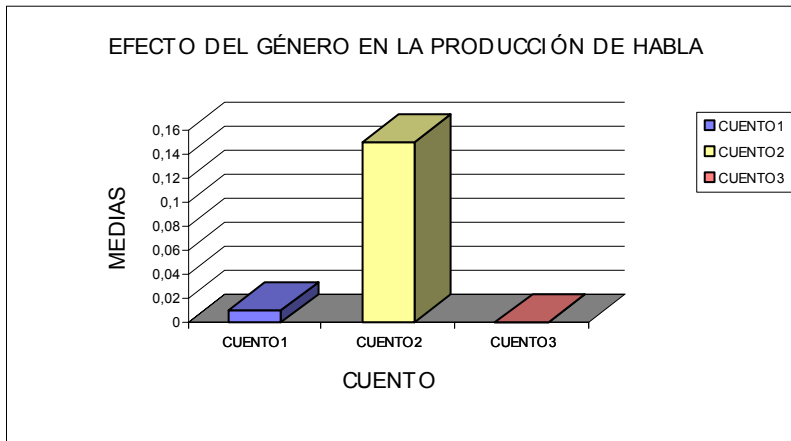


Cuando relacionamos las variables género del cuento y nivel educativo, vemos, como era de esperar, y como ya comprobamos con las anteriores variables, que el cuento expositivo es el que menos atención suscita ($F_{2,57} = 5,924$; $p = 0,005$). Cuando se les contaba este cuento, se producía un aumento considerable de habla, si tenemos en cuenta que en el resto de los cuentos los niños no hablaban nada.

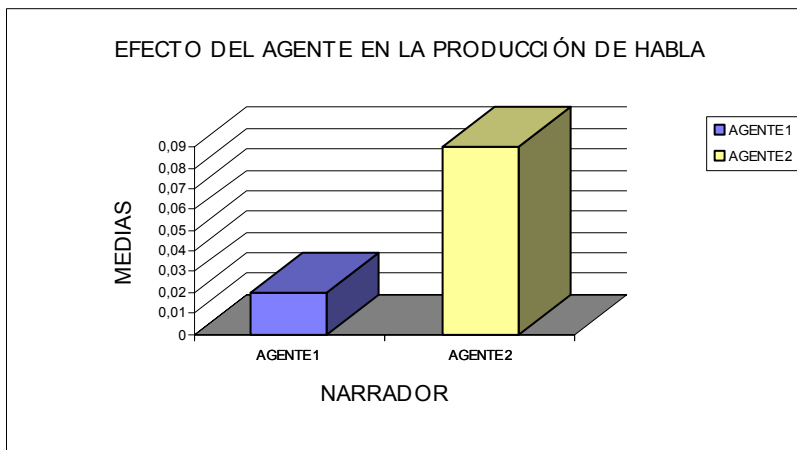


Pero vemos de nuevo la fuerte influencia del nivel educativo en todo esto, ya que este aumento de habla se produce en el caso de los niños de primaria y no en el caso de los niños de infantil. Pero recurramos al efecto de los factores principales.

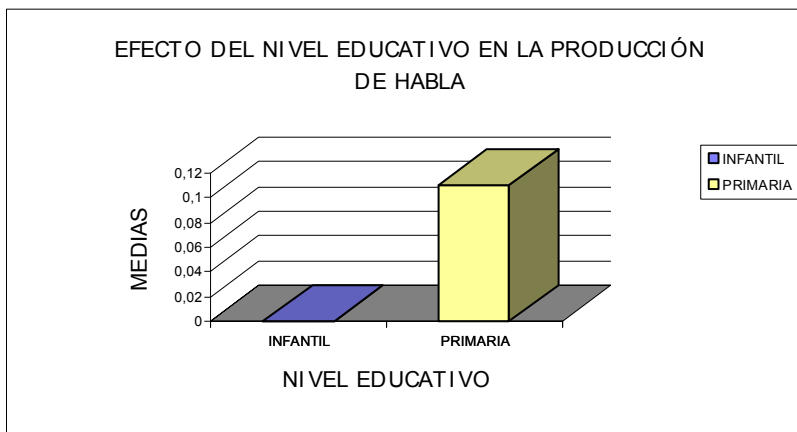
- Efecto de los factores principales.



Como ya hemos comentado al hablar de las interacciones, vemos que la variable **género** tiene un claro efecto en la producción de habla ($F_{2,57} = 5,593$; $p = 0,006$). Así, los niños hablan más en general cuando se les está contando el cuento expositivo (como esperábamos).



Además, como esperábamos también, si nos fijamos en la variable **agente** vemos que los niños hablan más en presencia de la narradora desconocida ($F_{1,57} = 3,976$; $p = 0,050$).

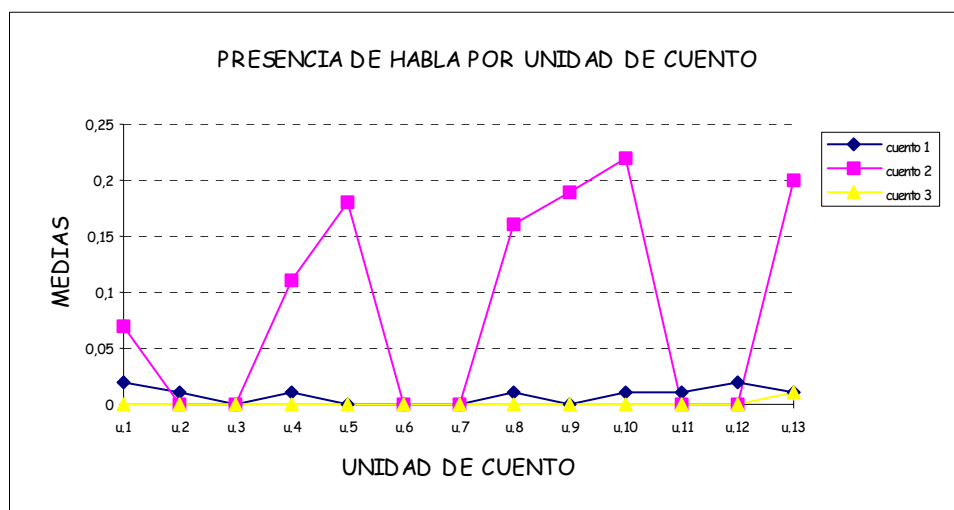


Pero también es cierto que los resultados son diferentes si tenemos en cuenta el **nivel educativo** ($F_{1,57}= 9,760$; $p= 0,003$). Esto se produce en el caso de los niños mayores, los de primaria, que son los únicos que hablan durante la narración.

Visto esto, podemos concluir que, si bien el estilo narrativo y la cercanía o lejanía del agente parecen estar vinculados a la atención que los niños muestran a la tarea (reflejada dicha atención en este caso en la ausencia de habla), hemos de recurrir de nuevo a la importancia del desarrollo escolar (seguro que unido al social y afectivo) como responsable de la pauta de atención a la tarea.

En cualquier caso, convendría tener en cuenta, dado que no pudimos registrar el habla de los niños durante la recepción, que no podemos determinar con total seguridad que el habla producida durante la recepción no esté relacionada con la tarea en sí, a pesar de que cuando construimos esta variable lo hiciéramos pensando en que estar hablando durante la recepción iría en detrimento de la atención mostrada a lo que se está contando.

- HABLA PARA LAS UNIDADES DE LOS CUENTOS.



En los resultados obtenidos para las unidades del cuento, sólo nos encontramos que hay diferencias significativas para el cuento con carácter expositivo (cuento 2) ($F_{6,126}= 3,45$; $p= 0,003$). Estas diferencias muestran que la cantidad de habla es mayor en las últimas unidades del cuento que en la primera, es decir, que al comienzo de la narración. En cualquier caso, podemos decir de la variable habla que es una medida menos discriminativa, ya que nos dice menos cosas sobre la recepción del cuento. Es decir, podemos estar registrando cosas distintas que tengan o no tengan que ver con el nivel de distracción.

5.6.2.-RESULTADOS PARA LA FASE DE RECUERDO O ASIMILACIÓN.

La segunda parte de nuestro estudio pretendía fundamentalmente comprobar qué influencia tienen algunos de los aspectos ajenos al contenido del mensaje sobre aquello que se recuerda de la historia. Estos aspectos son en nuestro caso, como ya dijimos, la actitud de mayor o menor cercanía del agente que transmite el mensaje y el formato o género del cuento concreto. Pretendíamos también comprobar la posible influencia del desarrollo escolar (al que inevitablemente se suma un desarrollo afectivo y social) en la cantidad de elementos de la historia que los niños retienen en su memoria.

En el diseño les contábamos cómo, a partir de una entrevista individual, recogíamos la información que considerábamos relevante para analizar el recuerdo de la historia. Así, determinadas preguntas y tareas que se realizaban durante la entrevista, y en las que no nos detendremos de nuevo, nos permitían conocer : lo que los niños recordaban del cuento en una narración libre (qué unidades del cuento recordaban), si cuando colocaban las viñetas seguían el mismo orden que en la historia (pares correctos), si recordaban de forma diferenciada cada una de las partes del cuento (en este caso, de las cinco grandes partes en que se subdividían los cuentos, como se recordará : parte introductoria, partes 1, 2 y 3 y final).

Igual que en el caso de la recepción del cuento, lo primero que hicimos fue un análisis factorial que nos dijera si nuestras variables dependientes diseñadas al efecto medían o no lo mismo.

TABLA 1.- FACTORIAL GENERAL.

VARIABLES	FACTOR 1 (59,6 % de varianza explicada)
PARES	0,85330
RECUERDO	0,81840
SECUENCIA TOTAL	0,88518

A. F. de componentes principales (rotación VARIMAX)

El análisis factorial realizado sólo ha mostrado la presencia de un factor, que explica el 59,6 % de la varianza. Además, las tres variables saturan de forma muy alta y positiva en ese factor. Podemos concluir entonces que las variables de recuerdo que estamos empleando miden prácticamente lo mismo. De todas formas, nuestra intención era que estas variables matizaran el tipo de recuerdo, según éste se refiriera a los elementos

verbales o visuales de la historia. Así, la variable **recuerdo** se refiere al recuerdo libre de la historia y su contenido es puramente verbal. Las variables pares y secuencia total, en cambio, hacen referencia al recuerdo de las viñetas que acompañaban a los cuentos. La primera de ellas, pares, como se recordará, nos está informando de cuántos pares de viñetas recordaban los niños correctamente, mientras que la variable secuencia total nos dice cuántas viñetas de las que acompañaban al cuento que se le contó a cada niño se colocaron en el lugar de la historia que les correspondía (es decir, al principio, en medio, al final).

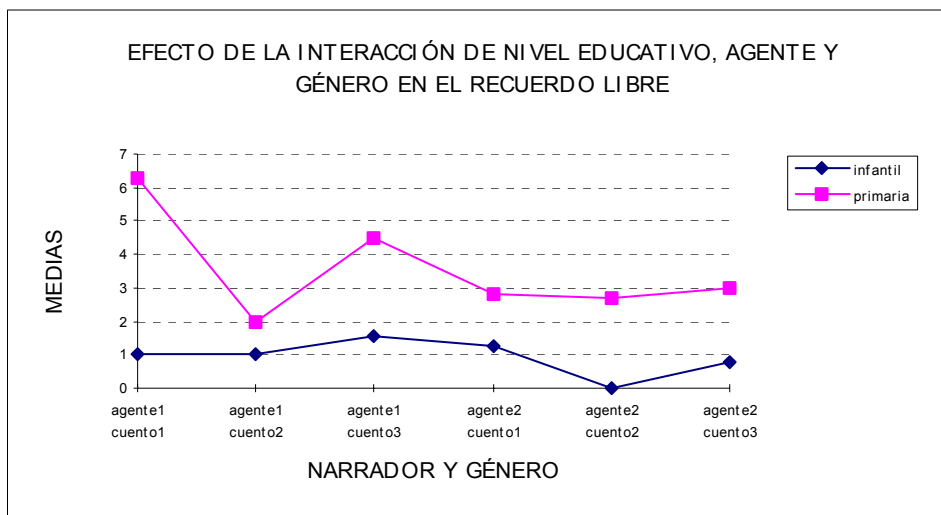
Ahora veremos qué es lo que ocurre con el recuerdo (ya sea éste verbal o visual) dependiendo de cada uno de los factores puestos en juego (curso, agente y formato) y de las interacciones entre dichos factores.

	INFANTIL						PRIMARIA					
	AGENTE 1			AGENTE 2			AGENTE 1			AGENTE 2		
	C. 1	C. 2	C. 3	C. 1	C. 2	C. 3	C. 1	C. 2	C. 3	C. 1	C. 2	C. 3
recuerdo	1	1	1,55	1,28	0	0,8	6,3	2	4,5	2,8	2,7	3
pares	2	0,75	1,66	0,71	0,667	1	6,16	1,8	4,167	6,33	1,42	2
sec. total	0,37	0,32	0,48	0,32	0,23	0,38	0,68	0,49	0,67	0,68	0,47	0,54

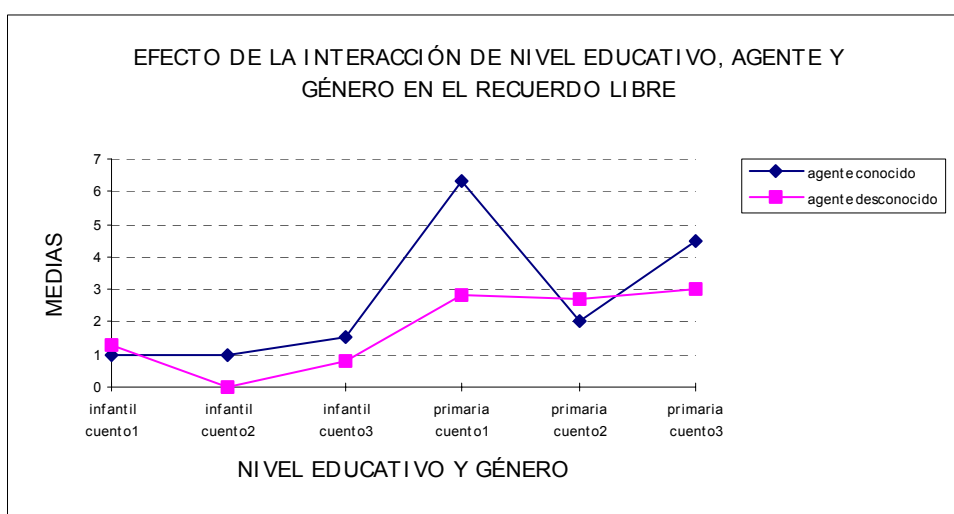
- **Recuerdo verbal.**

- *Interacción de nivel educativo, agente y género del cuento.*

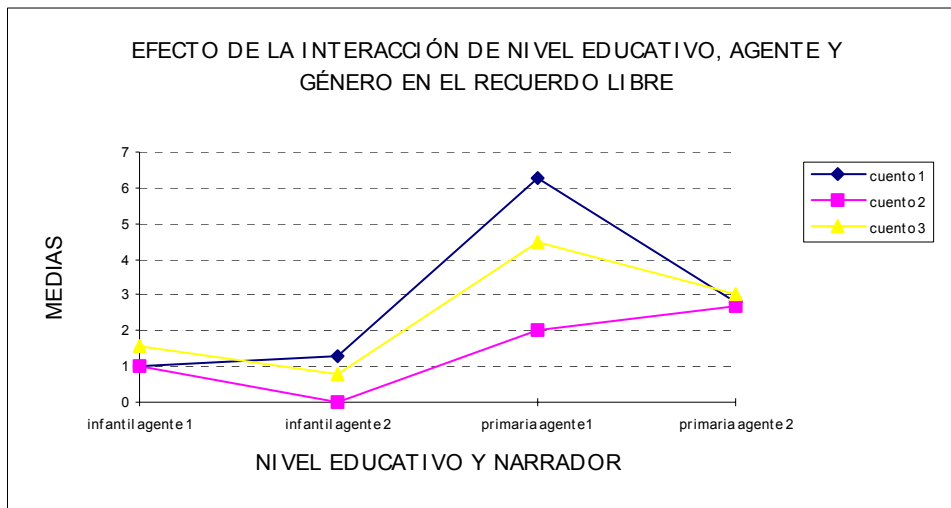
Los resultados obtenidos en recuerdo libre cuando interaccionan nuestras tres variables independientes (nivel educativo, agente y género del cuento) nos muestran que hay diferencias significativas ($F_{1,37} = 11$; $p = 0,002$). Estas diferencias están determinadas fundamentalmente por el efecto del nivel educativo. Esto significa que la influencia del agente y del género del cuento estará esencialmente matizarán los resultados obtenidos para el nivel escolar. Pero recurramos a las gráficas para que nuestra explicación sea más clara.



En general, podemos decir que los niños de primaria recuerdan más cosas que los niños de infantil principalmente cuando el cuento que se les cuenta es de carácter narrativo (es decir, cuando se les cuenta el cuento 1 (carácter tragicómico) o el cuento 3 (carácter de romance)) y cuando además quien se lo cuenta es su profesora.



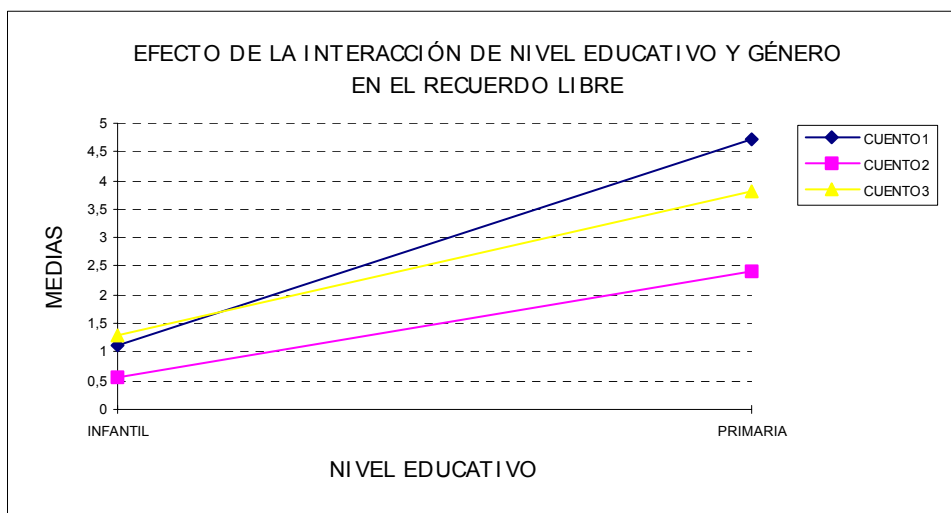
Por otro lado, las diferencias según el tipo de agente se han manifestado principalmente en los grupos de primaria y en el cuento 1 (de buenos y malos). Es decir, el agente conocido produce claramente mejor recuerdo que el desconocido para los niños más mayores cuando evocan el contenido del cuento de estructura más compleja. Este efecto, que era el que esperábamos, sólo lo hemos encontrado en primaria.



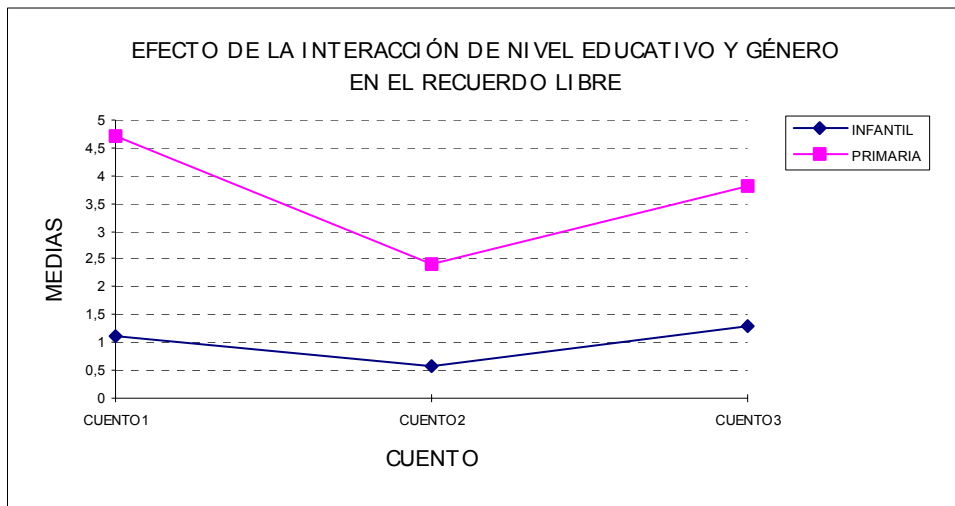
Por lo que se refiere al efecto del género del cuento, esperábamos que los cuentos narrativos produjesen mejor recuerdo que el expositivo. Ese efecto sólo ocurre de forma clara en alumnos de primaria y cuando era la profesora la que les contaba el cuento.

- Interacción de las variables nivel educativo y género del cuento.

De las interacciones dobles posibles sólo encontramos diferencias significativas en la interacción entre género y nivel educativo ($F_{1,37} = 3,695$; $p = 0,050$).



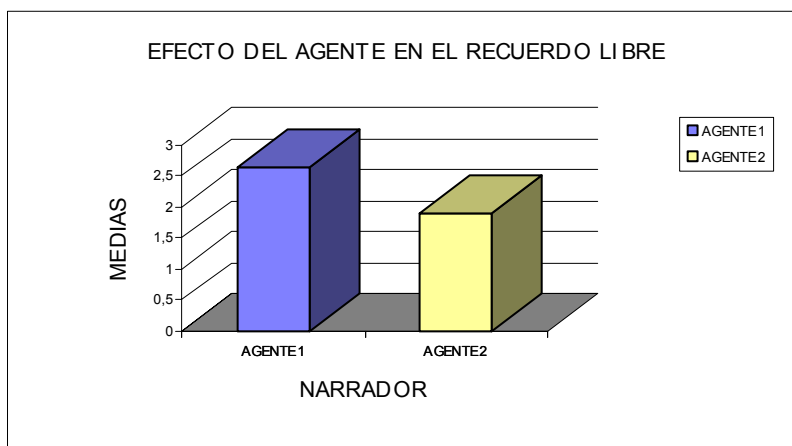
El cuento 1 y el cuento 3, es decir, aquellos que poseen un carácter narrativo, se recuerdan mejor en primaria, independientemente del agente. Es decir, el efecto que antes veíamos circunscrito al agente 1 también está presente cuando se elimina la variable agente.



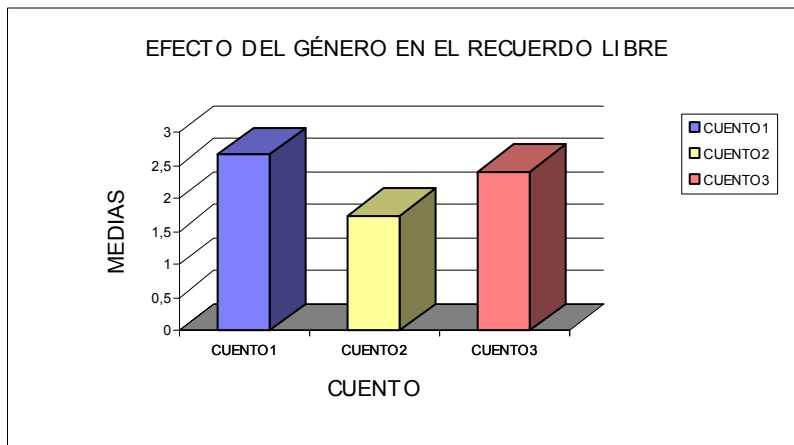
Así, en primaria encontramos diferencias claras que marcan la primacía del género narrativo sobre el expositivo. Estas diferencias son claramente significativas entre el cuento 1 y el 2. Es decir, los niños mayores (los de primaria) recuerdan mejor el cuento narrativo con carácter tragicómico (cuento 1) que el cuento expositivo (cuento 2).

- Efecto de los factores principales.

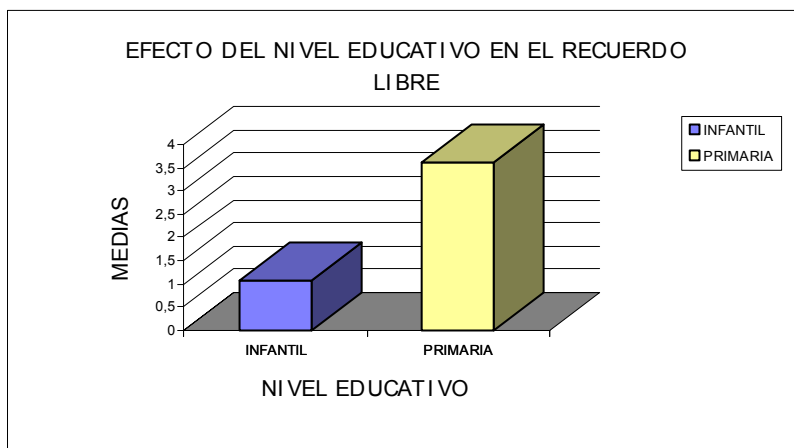
En cambio, encontramos diferencias significativas para todos los factores principales (nivel educativo, agente y género).



Así, vemos que, en el caso del **agente**, los niños recuerdan más elementos del cuento cuando es la profesora la que se lo cuenta ($F_{1,37} = 4,699$; $p = 0,037$).



En el caso del **género** del cuento, vemos, como ya comentábamos anteriormente, que los niños recuerdan mejor los cuentos de carácter narrativo (es decir, los cuentos 1 y 3) que el cuento de carácter expositivo (cuento 2) ($F_{1,37} = 12,248,; p = 0,001$).



Para el **nivel educativo**, vemos que el recuerdo es mayor en el caso de los niños de escuela primaria que en el caso de infantil ($F_{1,37} = 41,984,; p = 0,000$).

En conclusión, la variable nivel educativo juega un importante papel en el aumento del recuerdo de elementos de la historia. Además, específicamente para los niños mayores (de segundo curso de escuela primaria) hay que decir que empiezan a cobrar importancia algunos de los aspectos que giran en torno al ritual narrativo, como son el agente de transmisión y el género narrativo que se emplee, en la línea de lo esperado. Es en el cuento tragicómico (cuento 1) y en el cuento con carácter de romance (cuento 3), en el caso de los niños mayores (escuela primaria) donde se nota un claro efecto de la interacción de las otras variables. Estos cuentos se recuerdan más y además mejor cuando los cuenta la profesora que cuando los cuenta el agente desconocido.

- **Recuerdo visual.**

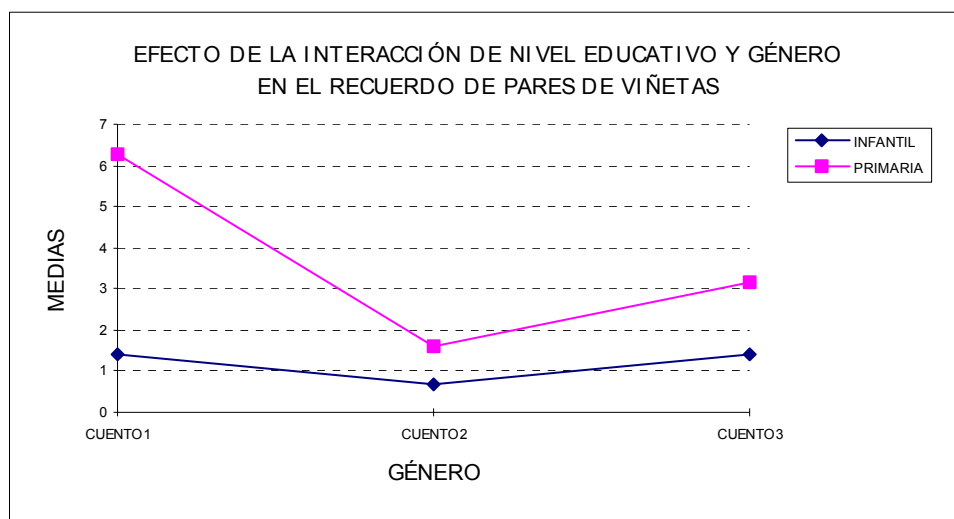
Como recordará el lector, las variables que entran en juego para evaluar el recuerdo visual del cuento (es decir, el recuerdo de las viñetas), son la variable pares (el número de pares correctos de viñetas) y la variable secuencia total (que es la media promediada del recuerdo de cada una de las partes que componen la historia).

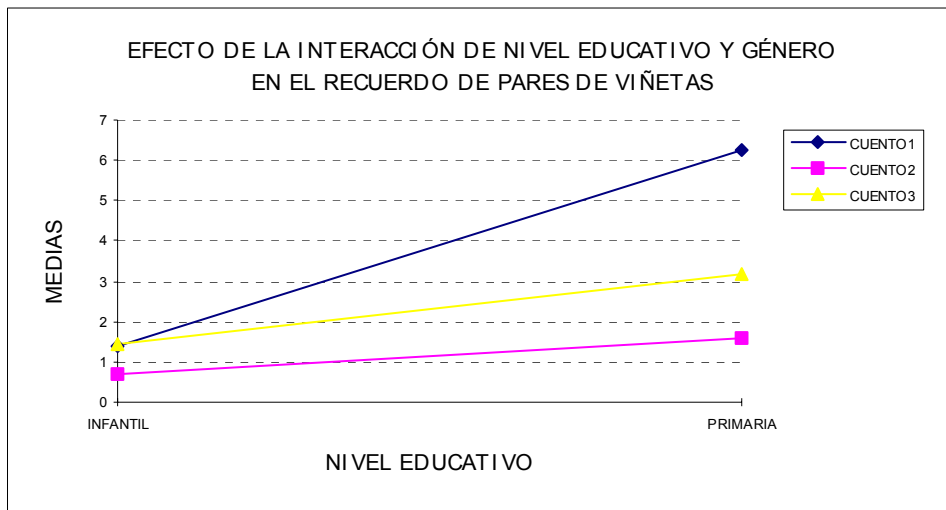
Pares de viñetas.

Empecemos hablando de la variable **pares**, que, como acabamos de ver nos informaba de los pares de viñetas que los niños colocaban correctamente tras contarnos el cuento que les habían contado.

- Interacción de las variables nivel educativo y género del cuento.

En el caso de esta variable, al contrario que en la anterior, no encontramos diferencias significativas en el caso de la interacción de los tres factores. Sí las encontramos en cambio para la **interacción del género del cuento y el nivel educativo** ($F_{1,41} = 14,492$; $p = 0,000$).



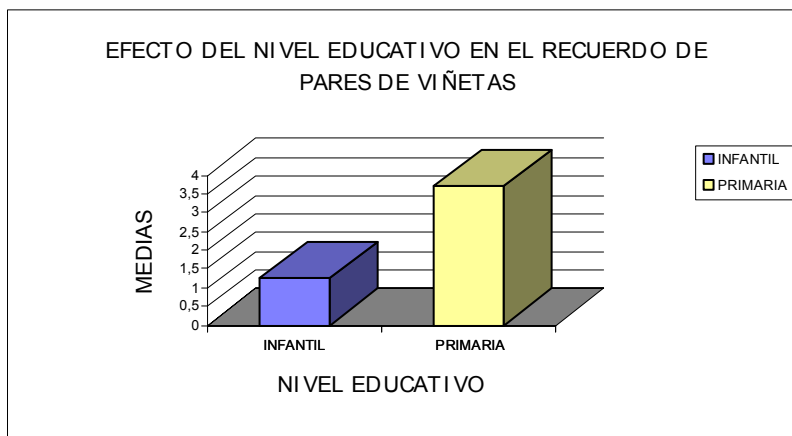


Así, vemos cómo el recuerdo de pares correctos es significativamente mayor en primaria cuando el cuento que se les contó a los niños fue el cuento 1 (el de buenos y malos). Además, podemos decir que de entre los niños que más pares correctos recuerdan (es decir, de entre los niños de primaria) los que mejor los recuerdan son los chicos a los que se les contó el cuento narrativo con carácter tragicómico, como estábamos esperando.

Estas diferencias van, por tanto, en la misma línea del recuerdo, si bien ahora vemos cómo los niños de primaria empiezan a dar importancia a algunos de los aspectos del “ritual” narrativo (qué y cómo se cuenta, quién preferimos que nos cuente cuentos...), en concreto con aspectos relacionados con el género narrativo.

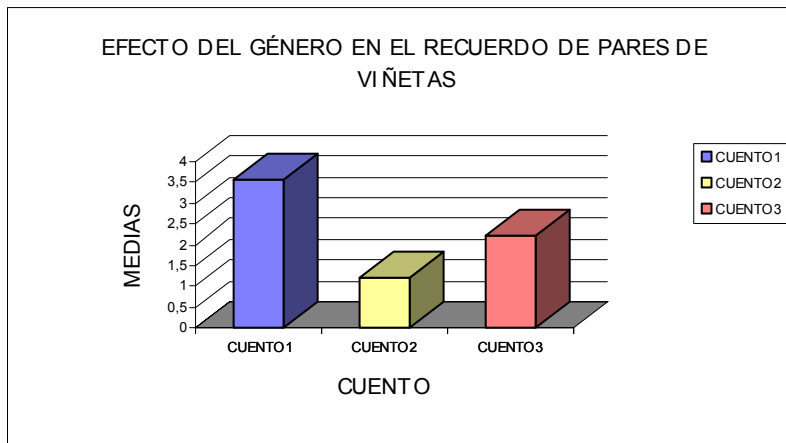
- Efecto de los factores principales.

Al fijarnos en el efecto de los factores principales, vemos de nuevo la importancia del **nivel educativo** en el recuerdo, en este caso en el recuerdo de pares de viñetas ($F_{1,41} = 30,658$; $p = 0,000$).



Así, son los niños de primaria, como esperábamos, los que recuerdan, en general, más pares de viñetas de forma correcta.

También encontramos diferencias en el recuerdo de pares de viñetas en virtud del **género** ($F_{1,41} = 25,461$; $p = 0,000$) del cuento.



Así, vemos que los niños de la muestra general a los que se les contó un cuento de carácter narrativo (sea el cuento 1 o el cuento 3) recuerdan mejor los pares de viñetas que los niños a los que les contaron el cuento expositivo. Es más, los niños a los que se les contó el cuento 1 (es decir, el mejor a priori) son los que recuerdan mejor los pares. Esto parece indicarnos que, como esperábamos en un principio, el género narrativo y en concreto los cuentos con carácter tragicómico, provocan en los niños un interés mayor, que se refleja en un mejor recuerdo de los elementos (en este caso las viñetas) que acompañaban al cuento).

No encontramos en cambio diferencias en el recuerdo de pares cuando nos fijamos en el agente transmisor. Esto puede deberse a que esta medida sea menos discriminativa que la variable recuerdo, en donde sí han aparecido estas diferencias.

- Secuencia total.

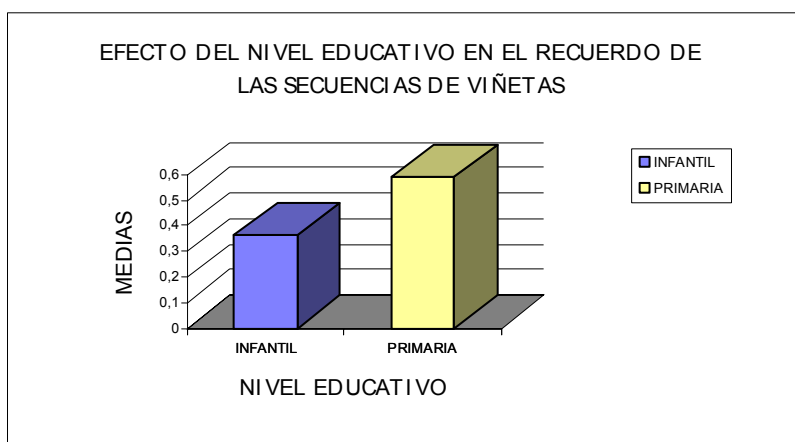
Veamos ahora qué es lo que ha ocurrido con nuestra otra variable de recuerdo visual : **secuencia total**.

Como se recordará, esta variable era la media ponderada de los resultados obtenidos para cada una de las cinco variables de secuencias, es decir, secuencias 1, 2, 3, 4 y 5. Cada una de éstas se refería, como recordaremos un poco más adelante, a cada una de las partes de la historia. Quizás porque esta medida era demasiado exigente no hemos obtenido ningún resultado significativo para las interacciones de nuestras variables

independientes. Únicamente se puntuaban los casos en los que los niños habían colocado las viñetas que eran, no sólo correctas, sino que además estaban en el lugar adecuado de la historia. Pero, en cambio, sí encontramos efecto de algunos de los factores principales, que pasamos a comentar.

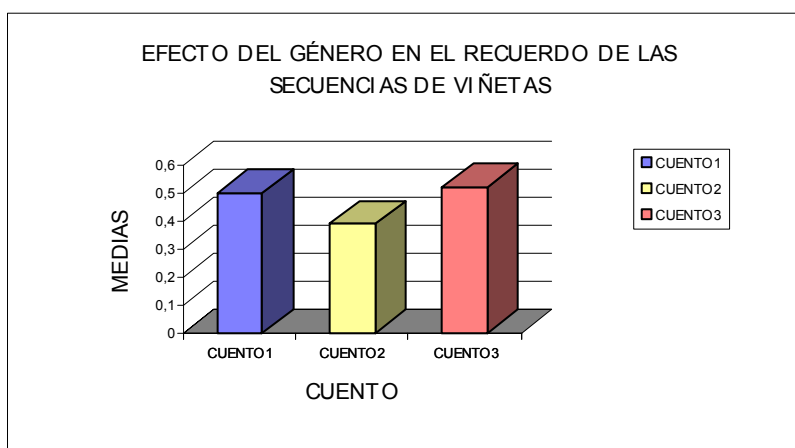
- Efecto de los factores principales.

En nuestra variable secuencia total vemos, como era de esperar, que existen diferencias entre los niños de primaria e infantil (**nivel educativo**) ($F_{1,39}= 26,725$; $p= 0,000$) a la hora de recordar las secuencias de viñetas que acompañaban al cuento.



Así, vemos que son de nuevo los muchachos de primaria los que mejor recuerdan estas secuencias.

Por otro lado, encontramos también diferencias para la variable **género** ($F_{1,39}= 7,045$; $p= 0,011$) del cuento.

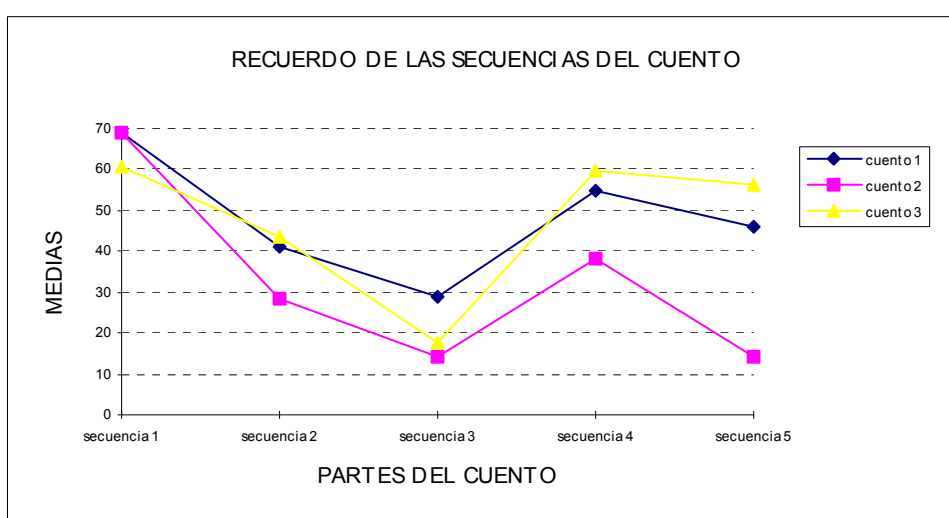


Así, en general, los niños a los que se les contó cualquiera de los cuentos de carácter narrativo recordaron mejor las secuencias de viñetas que los chicos a los que se les contó el cuento expositivo, como era de esperar. Parece por tanto que el género narrativo

incide en la atención, provocando que se produzca un mejor recuerdo de los elementos visuales que acompañan al cuento.

- RECUERDO DE LAS SECUENCIAS DEL CUENTO.

Así que pasaremos a ver qué partes del cuento, qué secuencias, recordaron mejor los niños, si es que recordaron alguna mejor. Sin duda recordará que en el diseño le contábamos que la secuencia 1 se correspondía con la introducción del cuento, la secuencia 2 con la primera prueba de la jinkana, la secuencia 3 con la segunda prueba, la secuencia cuatro con la tercera prueba y la secuencia 5 con el final de la historia, en el que se incluye y resalta la moraleja. Dicho esto, fijémonos en la gráfica.



Vemos cómo en general la parte del cuento que mejor recuerdan los niños es la primera, lo cual es lógico, dado que es justo el principio. En cambio, sea cual fuere el cuento, todos recuerdan peor la secuencia 3 (quizás debido a su contenido). Si nos fijamos en las dos últimas secuencias, la 4 y la 5, especialmente en la última, que es la que contiene la moraleja del cuento, vemos que se produce una clara diferencia entre los cuentos narrativos y el cuento expositivo. Mientras que los niños recuerdan casi tan bien el final del cuento como el principio cuando se les cuenta cualquiera de los cuentos con carácter narrativo, los niños a los que se les contó el cuento expositivo casi no recuerdan su final. Esto probablemente signifique que habrán aprendido poco de la moraleja.

5.6.3.- RECUERDO DE LA MORALEJA DEL CUENTO.

También queríamos ver si los niños habían asimilado la moraleja en forma de mensaje motivacional del cuento, es decir, si recordaban que para que las tareas salieran

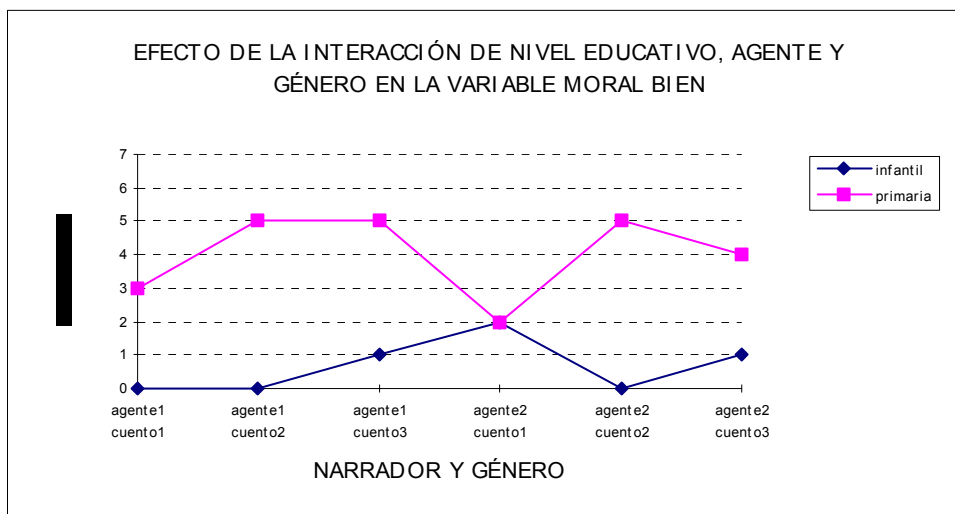
bien había que esforzarse y cooperar (contenido bien) y qué cosas, por contra, no se debían hacer, como abusar de los demás, hacer trampas... (contenido mal).

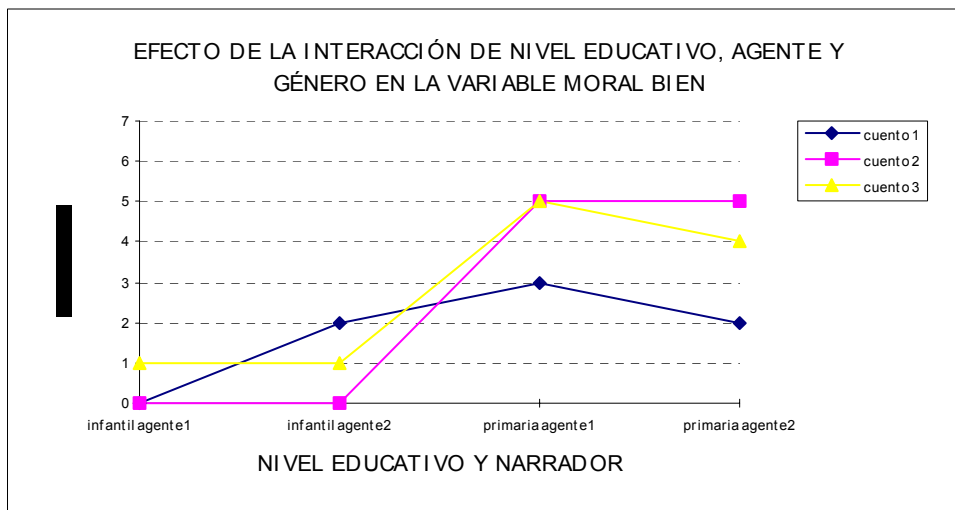
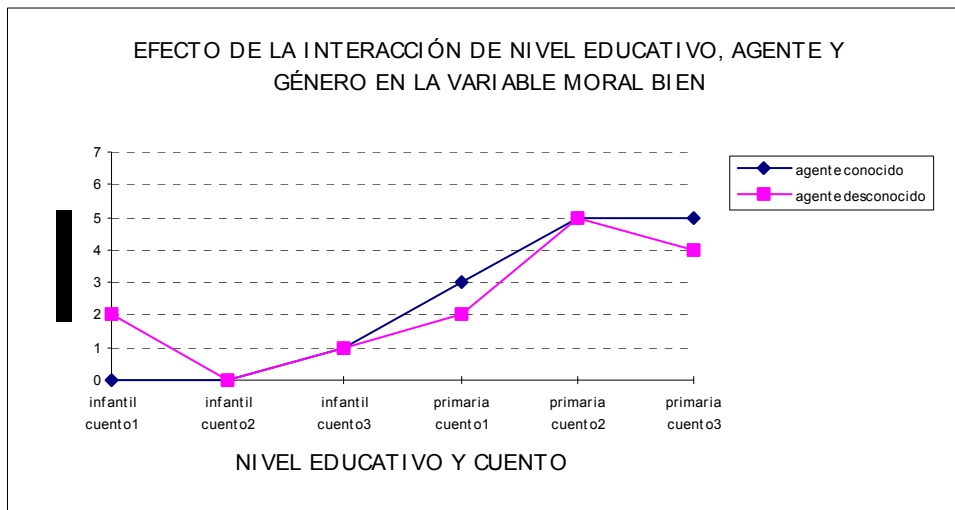
Veamos cuáles fueron los resultados obtenidos para nuestro mensaje motivacional, teniendo en cuenta que pretendíamos ver, más que si recordaban dicho mensaje, qué era lo que recordaban de lo que se debía hacer, por un lado (moral bien), y de lo que no se debía hacer, por otro (moral mal).

		INFANTIL						PRIMARIA					
		AGENTE 1			AGENTE 2			AGENTE 1			AGENTE 2		
		C. 1	C. 2	C. 3	C. 1	C. 2	C. 3	C. 1	C. 2	C. 3	C. 1	C. 2	C. 3
m	sí	0	0	1	2	0	1	3	5	5	2	5	4
b	no	8	4	8	4	3	4	3	0	1	3	2	1
m	sí	1	2	1	1	0	0	6	3	5	4	6	4
m	no	7	2	8	5	3	5	0	2	1	1	1	1

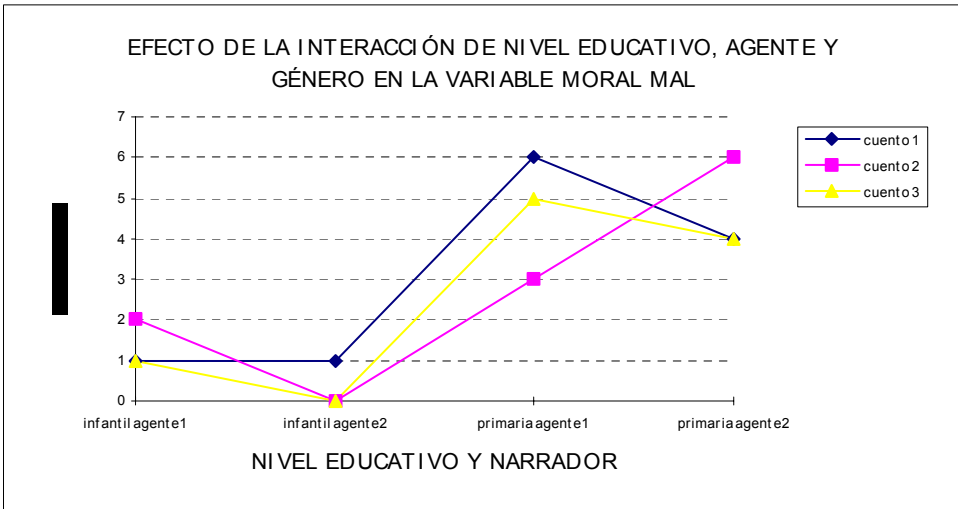
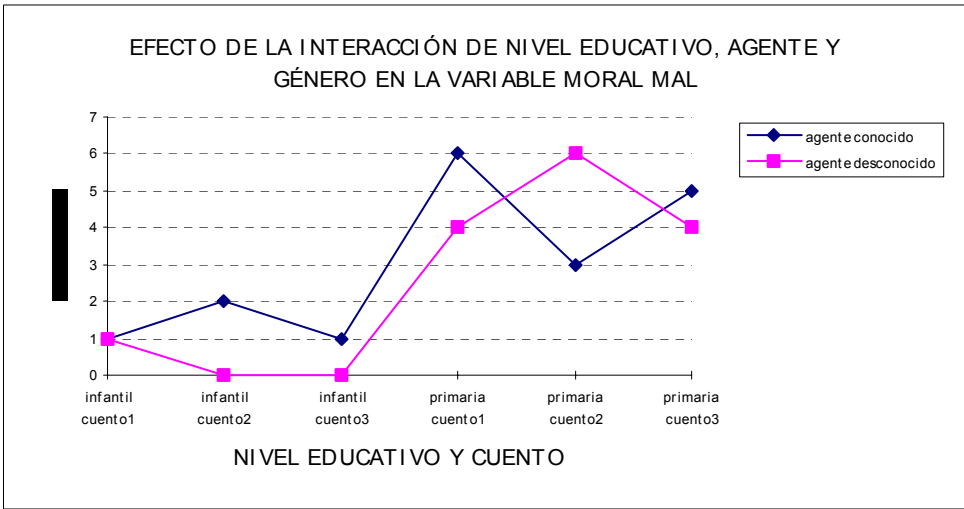
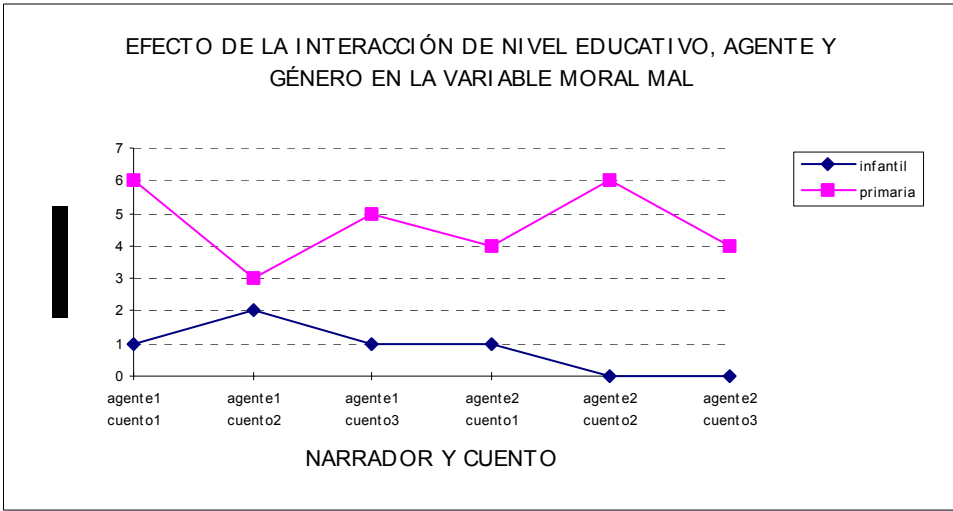
- Interacción de las variables nivel educativo, agente y género del cuento.

En cuanto al recuerdo de la moraleja, y presumiendo ya por los resultados anteriores que es el nivel educativo el que marca fundamentalmente las diferencias, vemos cómo, al interactuar las tres variables independientes, se produce algún efecto del género y el agente.





Así, en el caso de **lo que se debe hacer** ($X^2_{11} = 32,57036$; $p = 0,00062$), vemos que los niños de escuela infantil a los que la profesora les contó el cuento 1 recuerdan mejor las reglas que cuando el agente desconocido les contaba el mismo cuento. A su vez, vemos que éste es, de entre los dos cuentos de carácter narrativo, el que mayor recuerdo de las reglas obtiene en escuela infantil. Las diferencias encontradas en el caso de los niños de primaria para esta variable (moral bien) se acercan más a lo que esperábamos, ya que vemos cómo los niños a los que se les contaba el cuento 1 (que, como se recordará, es el que a priori consideramos que produciría un mayor recuerdo) recordaban mejor las reglas que los niños a los que se les contaba el cuento expositivo, independientemente de quién fuese el agente transmisor.

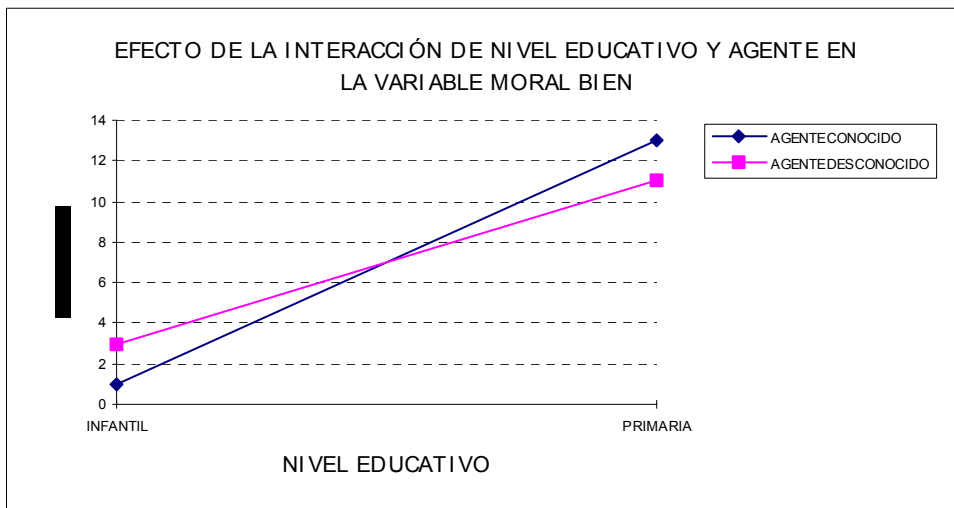
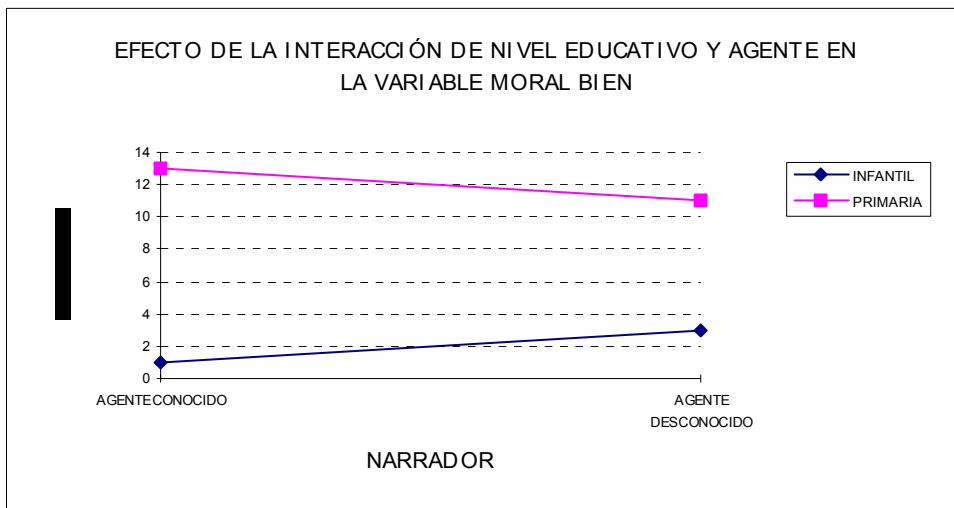


En el caso de **lo que no se debe hacer** ($X^2_{11} = 36,58794$; $p = 0,00014$), tanto en infantil como en primaria es mayor el recuerdo cuando se cuenta el cuento 1. Esto es así frente a todas las demás versiones cuando es la profesora quien cuenta el cuento. En

cambio, cuando es Azu quien lo cuenta, sólo observamos estas diferencias frente al cuento expositivo. Esto parece indicarnos que a la hora de aprender de otro y a través de un cuento aquello que no debemos hacer los niños ¿¿prefieren hacerlo ?? a través de un cuento narrativo de carácter tragicómico y que se fían más de aquellas cosas que les dice la profesora.

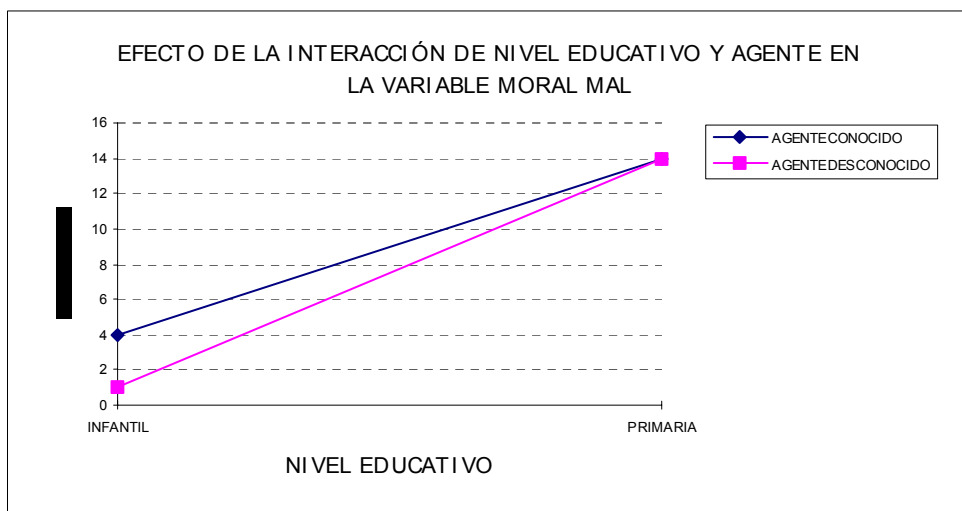
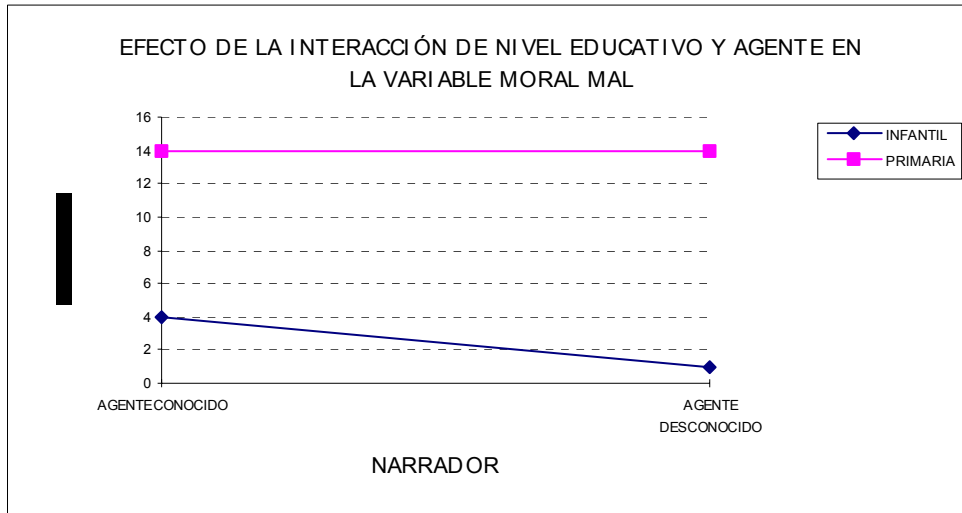
- Interacción de las variables nivel educativo y agente.

En líneas generales, hay que destacar de nuevo el peso que en el recuerdo tiene el nivel educativo, ya que, como vemos en la gráfica, los niños de primaria son los que mejor recuerdan la moraleja. Pero es importante que nos detengamos en los resultados parciales que hemos obtenido.



Los datos nos muestran que los chicos de escuela primaria a los que la profesora les contaba el cuento recuerdan mejor qué cosas son **las que se deben hacer** ($X^2_1 = 26,48817$; $p = 0,00001$) en tareas como las presentadas en el cuento. En cambio, aquellos (de entre los

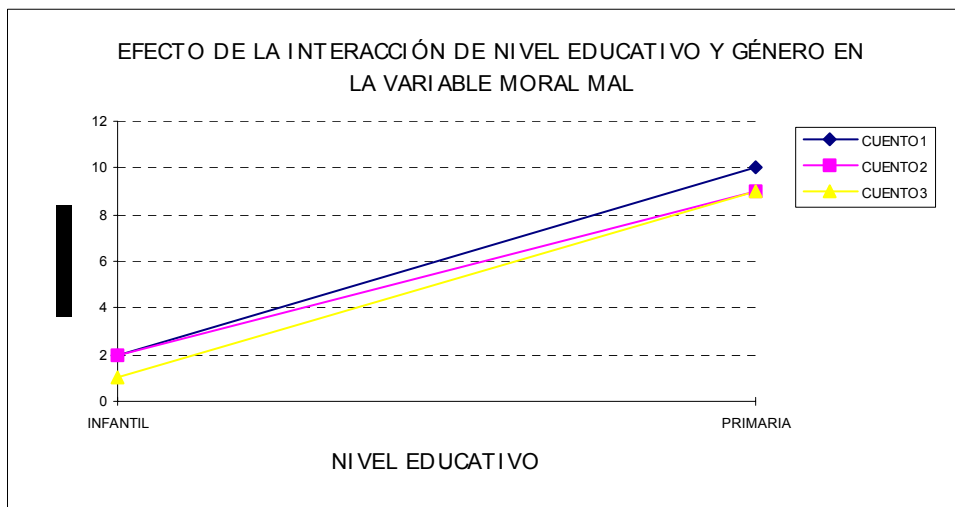
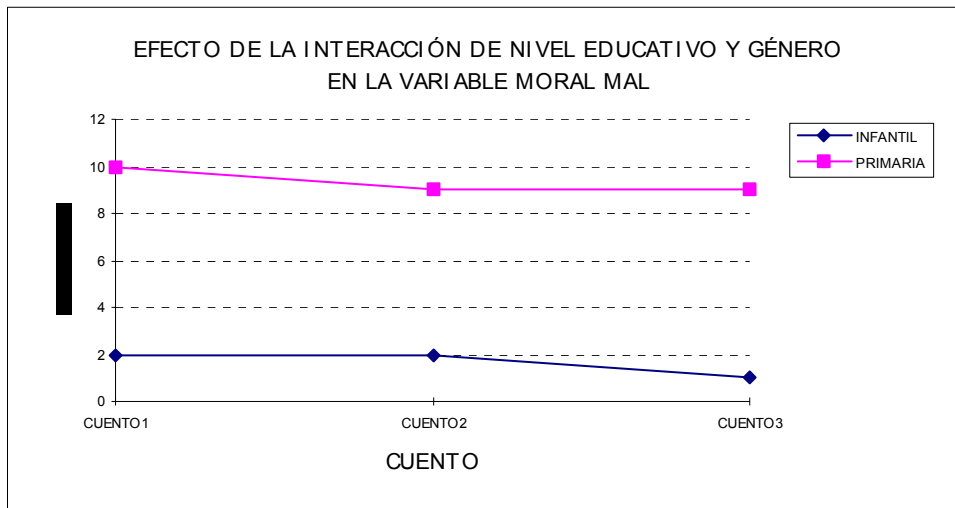
chicos de escuela primaria) a los que era el agente desconocido quien les contaba el cuento, no muestran un mayor recuerdo de la variable moral bien frente a los niños de infantil. Esto puede llevarnos a pensar que las reglas que pretendíamos transmitir a través del cuento eran, como pretendíamos, extrapolables al contexto del aula.



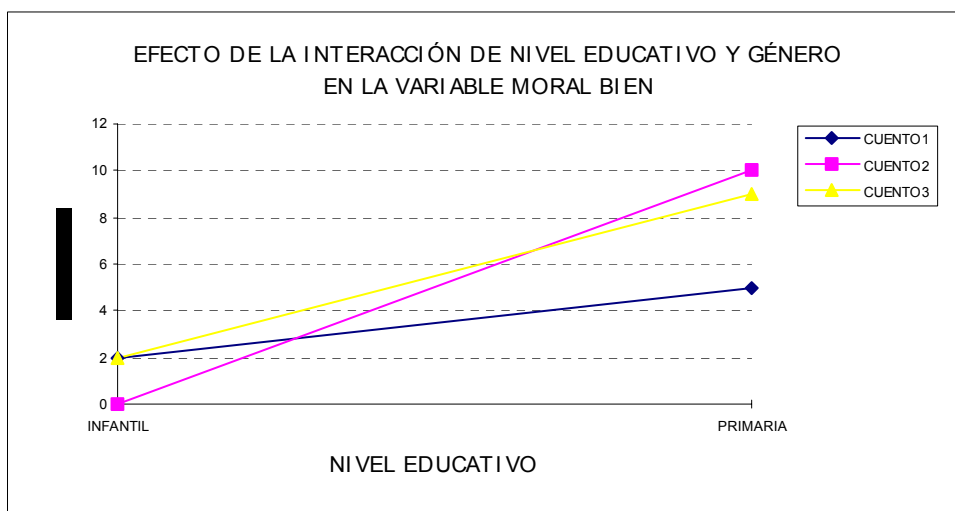
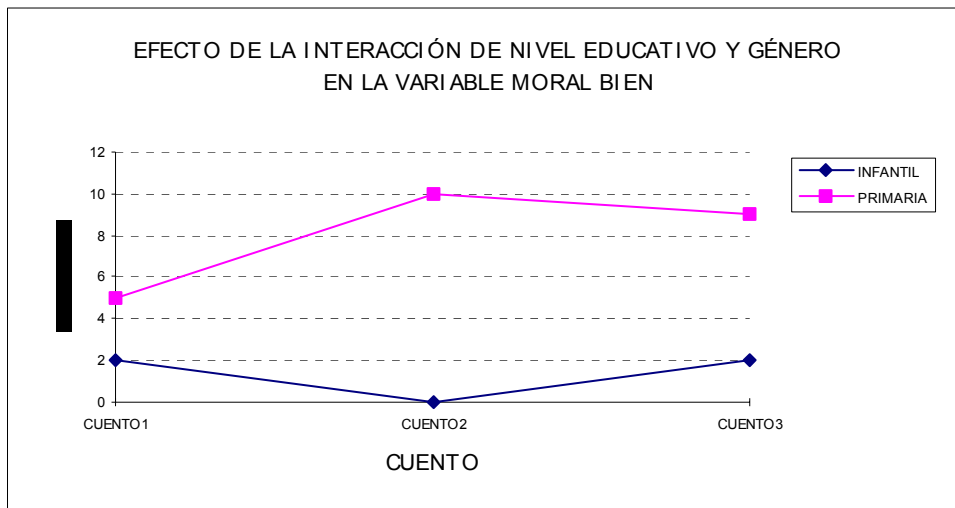
Si atendemos a la variable **moral mal** ($X^2_1 = 32,49963$; $p = 0,00000$), que se refería a aquellas cosas que no se deben hacer, nos llama la atención el hecho de que sólo los niños de infantil a los que Azu les contó el cuento recuerden peor esta parte de la moraleja que los chicos de primaria en general. Esto podría significar que, llegados a determinada edad, cualquier persona es buena para decirnos qué es lo que no debemos hacer. Parece que es tan popular el conocimiento sobre la transgresión de la norma que quién informe sobre ello carece de importancia. Pero el que los niños de infantil recuerden peor este aspecto cuando les narra el cuento un desconocido nos hace pensar que parece que en los primeros años sí es importante poder confiar en quien nos cuenta las cosas.

- Interacción de las variables nivel educativo y género.

Como ocurría en el caso de la interacción de las variables nivel educativo y agente, las diferencias en el recuerdo de la moraleja van de nuevo en la línea del nivel educativo. Es decir, la moraleja la recuerdan mejor los niños mayores (escuela primaria) que los niños de escuela infantil.



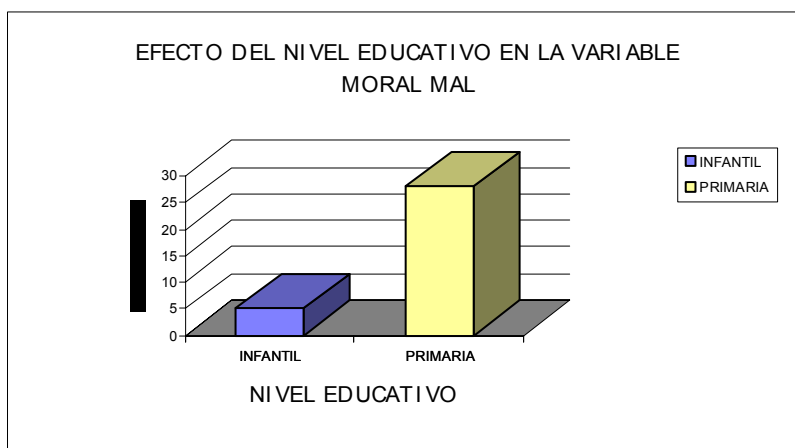
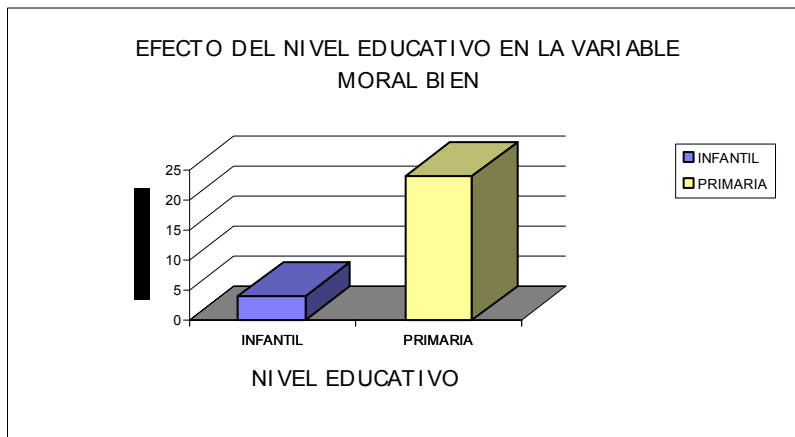
En el caso de la variable **moral mal** ($X^2_5 = 33,46529$; $p = 0,00000$), los niños de primaria recuerdan mejor qué cosas no se deben hacer que los niños de infantil, independientemente de la versión del cuento que se les contara.



En cambio, en el caso de las **cosas que se deben hacer** ($X^2_5 = 29,77204$; $p = 0,00002$), vemos que esta diferencia se da en el caso de que a los chicos de primaria se les contara el cuento narrativo con carácter de romance o el cuento expositivo. ¿Por qué no ocurre esto mismo con el cuento 1?. Pudiera ser que éste no dijera de forma tan clara cuáles son las cosas que deben hacerse, o quizás que esto quede enmascarado tras las fechorías de algunos de los protagonistas de la historia.

- Efecto de los factores principales.

Veamos qué añaden los factores principales a lo dicho anteriormente sobre el conocimiento de la moraleja del cuento.



En contra de lo que esperábamos, y como ya hemos comentado, el conocimiento de la moraleja no se ha visto influenciado ni por el **género** del cuento ni por el **agente** de transmisión, sino tan sólo por el **nivel educativo** ($X^2_1= 25,03258$; $p= 0,0000$ para moral bien; $X^2_1= 32,02254$; $p= 0,0000$, para moral mal). Así, parece no sólo que hasta el cuento expositivo permite a los niños obtener datos sobre lo que se debe y no se debe hacer, sino que, además, el agente no influye en que las cosas que atañen a la moraleja se recuerden mejor o peor.

En cambio, y aunque el recuerdo no es muy grande, es importante destacar cómo la gran mayoría de los niños mayores (escuela primaria), sí han sido capaces de extraer conclusiones acerca de lo que se debe y no se debe hacer, lo que nos indica que parecen haber interiorizado el mensaje que pretendíamos transmitirles. Esto, sin embargo, no lo consiguieron apenas los niños de escuela infantil.

Por tanto, podemos concluir resaltando la importancia del nivel escolar en el conocimiento de las reglas sociales que nos marcan pautas de acción y de no acción, es decir, que nos muestran qué es lo que debemos hacer y qué es lo que no debemos hacer cuando nos enfrentamos a una tarea de carácter más bien académico en compañía de otros.

5.7.-CONCLUSIONES ESTUDIO 2.

Recordarán que con este estudio básicamente pretendíamos conocer cómo se reciben y se asimilan determinados mensajes que regulan la actividad y que están transportados por distintos géneros del discurso. De esta manera, queríamos estudiar el papel que juegan los distintos agentes que transmiten esa información y los diferentes formatos del discurso (narrativo/expositivo).

Pero, como también hemos dicho ya, la resultante de este proceso, es decir, aquello que los niños recojan de los cuentos que les contemos, dependerá, no sólo de quién y cómo les cuente la historia (agente de transmisión y género), sino también de cómo sea el proceso de recepción del mensaje y del nivel de asimilación que resulte.

•Sobre el proceso de recepción.

Los resultados que hemos obtenido, como esperábamos, muestran una diferencia clara en cómo reciben el mensaje los niños dependiendo de su nivel de desarrollo escolar. Así, vemos que son los niños de escuela primaria en general los que atienden más a la narración o a los elementos relacionados con ella (la persona que les cuenta el cuento, las viñetas que le sirven de referente visual). En cambio, nos hemos encontrado que son los niños de escuela infantil los que menos atención prestan en la mayoría de las medidas excepto en aquella que dependía de la expresión facial del niño. Este criterio de evaluación del grado de atención del niño no es excesivamente preciso, por lo que creemos que podemos seguir manteniendo la conclusión con la que empezábamos el párrafo. El nivel de atención aumenta conforme el desarrollo educativo y lo que éste implica, avanza.

Por lo que respecta al papel que juega el género narrativo en la recepción del cuento, hemos visto claramente que a los niños les atraen más (reciben mejor) los cuentos

de carácter narrativo en general. En cambio, el cuento expositivo es el que menos les interesa, y eso a pesar de ser el más corto. Así, hemos visto que los niños mantienen menos la atención visual cuando el cuento que se les está contando es el expositivo y que además aumenta la cantidad de habla (que, como se sabe, hemos considerado como indicador opuesto a fijación visual e interés). Comprobamos así que el género narrativo es el preferido para recibir cualquier mensaje, que en este caso incluía normas, patrones de acción, gustos...

Queremos también señalar que en escuela primaria los niños muestran un interés mayor para el género narrativo más complejo (cuento con carácter tragicómico) que cuando reciben el cuento narrativo más simple (cuento con carácter de romance). Estas diferencias no se han encontrado para los niños de infantil. Este resultado nos hace pensar que este gusto por lo narrativo se va perfeccionando poco a poco, centrándose en formatos específicos de tipo *saga*.

El papel del agente es claro cuando tenemos en cuenta cuál es el género del cuento que se les transmitía a los niños. Así, hemos visto cómo en la muestra general, los niños muestran un menor interés (atienden menos) cuando el agente desconocido les cuenta el cuento expositivo que cuando la profesora les cuenta cualquier otro cuento, e incluso que cuando el agente desconocido les cuenta cualquiera de los cuentos de carácter narrativo. Estos resultados nos hacen pensar en la posibilidad de que el papel del agente cobre importancia cuando la forma en que a los niños se les transmite un mensaje no sea la mejor de las posibles. Es como si, en estos casos en los que el mensaje no se transmita de forma narrativa los niños buscaran otro tipo de aliciente, como si entonces su interés dependiese de quién les está acompañando en la tarea de recibir cualquier tipo de mensajes.

•Sobre el recuerdo del cuento.

Los resultados obtenidos para la asimilación o recuerdo del mensaje nos muestran la relación que esta asimilación tiene con el proceso de recepción, ya que también han sido los niños de primaria los que han recordado más elementos del cuento. Conviene, por otra parte, destacar que el grado de elementos del cuento recordados ha sido bajo para la muestra general. De todas formas, los niños de primaria recuerdan en torno a un 30% de la información, mucho más que los niños de infantil, que recuerdan un 15%. Esto significa, a nuestro parecer, que los niños pequeños en general no suelen asimilar mucha información de lo que reciben, incluso cuando se les pide que informen casi inmediatamente después de

haber escuchado el cuento. A pesar de todo, aparece claramente una evolución en la amplitud del recuerdo que viene determinada por el desarrollo académico y lo que éste implica.

En la misma línea que en el análisis de la recepción, hemos encontrado una influencia clara del género del cuento en el recuerdo. Por lo general, del cuento expositivo es del que menos cosas asimilan los niños. Sólo encontramos diferencias entre los dos tipos de cuentos narrativos en primaria y con una de las tres medidas. Esto indica que la influencia del género narrativo (tragicómico frente a romance) aparece de una forma todavía débil.

Por lo que respecta a la influencia del narrador (del agente) en el recuerdo, nos encontramos con que los niños mayores (escuela primaria) recuerdan mejor cuando la profesora les narra el cuento que cuando lo hace una persona desconocida, pero esto sólo ocurre en los casos en que el cuento sea de carácter narrativo. Vemos de nuevo que la influencia del agente está matizada por el género del cuento, es decir, que cuando la tarea se hace más ardua o el texto más complicado echamos mano del agente para encontrar algún interés.

•Sobre el recuerdo de la moraleja.

Al igual que en los casos anteriores, vemos que el recuerdo de la moraleja del cuento (que en nuestro caso es un claro mensaje motivacional) es mayor en general en el caso de los chicos de primaria. Por tanto, parece que según avanzamos en el desarrollo escolar (y sus alrededores) nos enteramos más y mejor de lo que nos dicen que es lo que tenemos y no tenemos que hacer en determinados ámbitos y momentos de nuestra vida. Pero en cualquier caso, diremos que, en general, parece que los niños de los primeros ciclos educativos saben mejor qué es lo que no tienen que hacer que lo que han de hacer. Es decir, parece que transmitimos más y/o mejor qué es lo que los otros esperan que no hagamos que la forma en que las cosas salen bien, funcionan.

Así, desde muy pequeños los niños saben qué es lo que no se debe hacer, recordándolo prácticamente igual de bien los niños de infantil que los de primaria.

Por otro lado, para que los niños pequeños aprendan aquellas cosas que no deben hacerse, nuestros resultados nos muestran que el género narrativo no tiene mucha influencia, por lo menos a estas edades. Es decir, parece que para que los pequeños sepan

cuáles son las cosas que no están bien vistas o que pueden ser sancionadas cualquier formato es bueno.

El agente que narró el cuento, en general, tampoco tuvo influencia en aquello que los niños recordaban que no se debía hacer. Esto parece corroborar la idea de que la transgresión de la norma es algo bastante popular, y que se conoce desde bien pequeño.

En cambio, no ocurre lo mismo con las cosas que se deben hacer. En este caso, vemos que son los niños de primaria los que mejor recuerdan esta parte del mensaje. Es decir, que el desarrollo escolar es importante para aprender aquello que ayuda a que las cosas salgan bien.

Por lo que respecta a la influencia del género, hemos encontrado diferencias para primaria que nos indican que los niños recuerdan más cosas de las que están bien consideradas cuando el cuento que se les narra es de carácter narrativo, y en concreto cuando éste es el más sencillo (carácter de romance), que cuando se les cuenta el expositivo. Esto nos hace pensar en la posibilidad de que resulte más complicado aprender a hacer bien las cosas, lo que explicaría que los niños prefieran para esto el género narrativo más simple y transparente. Además, esta idea podría ayudarnos a entender por qué no encontramos diferencias entre el cuento expositivo y el cuento narrativo con carácter tragicómico. Éste último incluye más información, lo que podría dejar menos claro a los niños qué cosas son las que se deben hacer.

La influencia del agente, como en el caso anterior, ha sido prácticamente nula. Hemos de decir, sin embargo, que para los niños de infantil a los que la persona desconocida les contaba el cuento expositivo fue más complicado recordar las cosas que deben hacerse. Pero este efecto tan puntual parece explicarse por el hecho de que, en general, a los niños pequeños les cuesta más trabajo asimilar los pasos que llevan a que algo salga “como Dios manda”.

- **Conclusiones finales**

En general, podríamos terminar hablando de cómo, para ir formando nuestros propios patrones de acción parece necesario que se de una estrecha relación entre los procesos de recepción y de asimilación o recuerdo de aquello que nuestro entorno nos ofrece, nos oculta o nos pretende inculcar. Hemos visto, además, cómo desde muy temprano ese proceso de construcción parece estar ciertamente influido por aspectos fuertemente ligados al mensaje que se transmite. En concreto, vemos cómo prácticamente

desde comienzos de la escuela primaria los niños empiezan a adentrarse en lo que hemos venido llamando el “ritual narrativo”. Es decir, a ciertas edades comienza ya a ser importante no sólo qué cosas se nos dicen o qué mensajes se nos transmiten, sino también quién nos los transmite y cuál es el género discursivo en el que preferimos (o quizás incluso esperamos) que se haga.

6. MÉTODO Y RESULTADOS DEL ESTUDIO 3

6.1. PARTICIPANTES

En este estudio han participado diez grupos, pertenecientes a tres niveles educativos diferentes, cuatro grupos de 1º de E.S.O., cinco grupos de 1º de B.U.P. y un grupo de 3º de BUP, de los que se ha extraído una muestra total de 328 alumnos/as distribuida tal y como queda reflejado en la siguiente tabla.

1º E.S.O. (12 y 13 años)	1º B.U.P. (14 y 15 años)	3º B.U.P. (16 y 17 años)	Total
152	144	32	328

A lo largo de los dos años que duró la investigación se realizaron cinco tomas de datos, dos de ellas durante el curso académico 1996-97, y las tres restantes a lo largo del curso académico 1997-98. De esta forma, los sujetos fueron seguidos longitudinalmente a medida que avanzaban de nivel académico y, por ello, al finalizar la investigación disponíamos de una muestra de sujetos distribuida en los siguientes niveles educativos: 2º de la E.S.O., 1º y 3º de B.U.P. Todos los sujetos eran alumnos del Colegio Valdeluz de Madrid.

6.2. VARIABLES

Primera fase:

* *Variables Independientes:*

- Nivel educativo (edad) de los sujetos:

1º de la ESO,

1º de BUP,

3° de BUP

* *Variable Dependiente:*

- Internalización del guión motivacional de logro (a través de varias medidas repetidas):

cuestionario de evaluación del guión prototípico de logro (M-III), cuestionario que evalúa los mensajes instrumentales positivos y negativos que influyen en la motivación de logro (AM), y cuestionarios que miden patrones motivacionales de aprendizaje y ejecución (MAPE-I y MAPE-II).

Segunda fase

* *Variables Independientes:*

- Las mismas que en la primera fase.

- Programa de intervención motivacional para el desarrollo de la motivación por el aprendizaje TARGET:

Grupo experimental (intervención)

Grupo control (no intervención)

* *Variables Dependiente:*

- Las mismas que en la primera fase

6.3. HIPÓTESIS

1.- En la primera fase del estudio, se esperaba encontrar diferencias entre los grupos de sujetos que se localizaban en distintos niveles educativos (distintas edades). Se pensaba que era probable que la detección de diferencias en el guión motivacional de logro, en los patrones motivacionales de aprendizaje, de lucimiento y de miedo al fracaso, así como diferencias en los mensajes instrumentales positivos y negativos que los sujetos se dan a sí mismos cuando realizan una tarea.

2.- A lo largo de los dos años del estudio, se esperaba encontrar diferencias en el guión de logro, en el patrón motivacional por el aprendizaje o el lucimiento, y en los automensajes de los sujetos. Es decir, se consideraba plausible la aparición de diferencias en estos aspectos a medida que los sujetos fueran avanzando en edad y en su escolaridad.

3.- Se pensaba que el programa TARGET, dirigido a aumentar la motivación por el aprendizaje en los alumnos, generaría en éstos, no sólo un cambio en la orientación o consolidación de la motivación por el aprendizaje frente a la motivación por la ejecución, sino también un cambios en los mensajes que los alumnos se dan al realizar la tarea y,

sobre todo, se consideraba que podía verse algún efecto en el guión motivacional de logro de los alumnos que se beneficiaran de dicho programa de intervención.

6.4. MATERIALES

En este estudio se utilizaron cuestionarios de papel y lápiz para la evaluación de todas las variables implicadas. Para los factores motivacionales se utilizaron los cuestionarios MAPE-I (Alonso y Sánchez, 1992) y MAPE-II (Montero y Alonso, 1992). Para evaluar los mensajes motivacionales ligados a la tarea se utilizó el cuestionario AM (Alonso, 1995). Para la formación de metas se utilizó el cuestionario M-III (Alonso, Huertas y Montero, 1995). Finalmente, para la evaluación del interés que los bloques temáticos sometidos a intervención motivacional despertaban en los estudiantes, se elaboró un pequeño cuestionario “ad hoc”, cuestionario que se presenta en el apéndice 3.

6.5 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El diseño de este tercer estudio es similar al llevado a cabo en el estudio primero. Consiste en un diseño longitudinal desarrollado a lo largo de dos años. En la primera fase, se analizaron los patrones motivacionales de los alumnos (motivación por el aprendizaje, lucimiento y miedo al fracaso), así como el tipo de metas que se proponían y los mensajes motivacionales que los alumnos tenían ligados a las tareas que realizaban. Se observó la evolución en estas medidas a lo largo de los dos años, a partir de los datos obtenidos en las cinco tomas que se llevaron a cabo.

El diseño permitía evaluar, también, la eficacia de la intervención motivacional. Para realizarla, primero se desarrolló un seminario con los profesores en el que se les explicó la investigación que estábamos realizando y se les dió a conocer la estructura TARGET y las recomendaciones para favorecer una mayor motivación por el aprendizaje. En el segundo año, se aplicó la intervención en los grupos experimentales. Ésta se centró en el trabajo sobre las dimensiones referidas a la Tarea, Reconocimiento y Evaluación.

6.6.- RESULTADOS RELATIVOS:

• **A la motivación dentro del Primer Ciclo De Enseñanza Secundaria (cuestionario de motivación MAPE I)**

Efecto del nivel educativo sobre la motivación

Comenzamos analizando los cambios en los grandes patrones motivacionales que mide este cuestionario según su curso académico, en este caso de secundaria obligatoria. Los resultados de los análisis estadísticos realizados al efecto los pasamos a explicar a continuación.

Antes de nada, puede ser útil especificar el momento exacto en el que tuvo lugar una de las tomas, de las ocasiones en las que se pasó a los alumnos de cada grupo la prueba. La toma 1 se realizó al comienzo del curso de 1º de la E.S.O., la toma 2 al final del citado curso, la toma 3 en el primer trimestre de 2º, la toma 4 en el segundo trimestre y la toma 5 en el último. De manera que en realidad tenemos datos de dos cursos académicos 1º y 2º de ESO, al principio y al final de cada curso. Teniendo en cuenta esto, pasamos ahora a describir cada escala.

ESCALA 2: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

CURSO	1º E.S.O.		2º E.S.O.		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Media de puntuaciones directas	3,11	3,66	0,35	3,03	3,05
Centil estimado	31,8	31,8	5,6	31,8	31,8
Nºsujetos	141	135	138	136	144

El análisis de varianza de esta escala nos indica que la toma 3, realizada al comienzo del curso de 2º de la E.S.O., presenta diferencias significativas con respecto al resto de las tomas ($F(4, 693) = 56,4941$, $p < 0,000$). En concreto, el ANOVA revela que, de entre las cinco tomas realizadas a lo largo de dos años, la tercera es en la que los chicos han puntuado más bajo. Es decir, es al comienzo de 2º de la E.S.O. cuando los alumnos manifiestan una menor ansiedad inhibidora del rendimiento. Esto puede deberse a que es al principio de curso cuando los chicos se muestran más relajados, sobre todo en 2º de ESO, después de un año de experiencia con la secundaria.

Por otra parte, el simple análisis del valor de los centiles de cada toma nos indican que, en general, sus valores se refieren a puntuaciones bajas (extremadamente bajas en el caso de la toma 3). Eso nos lleva a concluir que los niños de esta muestra parece que se muestran bastante relajados, sin indicios de nerviosismo en las situaciones de evaluación y no parece que suelen dirigirse automensajes negativos de forma demoledora para su rendimiento en estas situaciones.

ESCALA 4: BÚSQUEDA DE EVITACIÓN DE JUICIOS NEGATIVOS DE COMPETENCIA VERSUS BÚSQUEDA DE INCREMENTO DE COMPETENCIA

CURSO	1ºE.S.O.		2ºE.S.O.		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Media de puntuaciones directas	3,13	3,64	0,23	2,50	2,56
Centil estimado	46	46	10	33	33
nºsujetos	147	141	130	136	140

Esta escala es la que presenta más diferencias significativas entre sus medias ($F(4, 693) = 79,5564$ y $p < 0,000$).

El ANOVA y las comparaciones múltiples realizadas nos muestran que el grupo de 1º de la ESO (las dos primeras tomas) obtiene valores considerablemente mayores que los que se aparecen en el grupo de 2º de la ESO. Concretamente, se manifiestan diferencias significativas entre la toma 3 (primer trimestre de 2º) y el resto de las tomas; entre la toma 4 (segundo trimestre de 2º) y las tomas 1 y 2 (primeros y últimos meses de 1º respectivamente); también entre la tomas 5 (tercer trimestre) y las tomas 1 y 2; y, por último, entre las tomas 1 y 2.

Según esto, podemos afirmar que parece que los alumnos de 1º de la E.S.O., y especialmente cuando más próximos están a la evaluación final, son los que muestran una mayor evitación de juicios negativos sobre la propia competencia. Una posible explicación a este resultado podría ser el hecho de que los de 1º, al ser más pequeños, son más inseguros que los de 2º. También podemos resaltar que, al igual que en 1º, los alumnos de 2º de la E.S.O. van aumentando su evitación de juicios negativos conforme se van acercando al final del curso.

Por otro lado, y como podemos ver en el cuadro, en ninguna de las tomas aparecen valores especialmente altos, por lo que podemos decir que, en cualquier caso, esta evitación de juicios negativos no se realiza de forma especialmente frecuente en ninguno de los cursos (ni tan siquiera en el de 1º).

ESCALA 6: AUTOCONCEPTUALIZACIÓN COMO VAGO

CURSO	1ºE.S.O.		2ºE.S.O.		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Media de puntuaciones directas	0,06	0,05	0,1	0,09	0,11
Centil estimado	12,875	12,875	12,875	12,875	12,875
nºsujetos	152	148	152	149	157

El ANOVA de esta escala no revela diferencias significativas entre sus medias. Como podemos observar, los descriptivos nos muestran unas puntuaciones directas considerablemente bajas que oscilan entre 0,05 y 0,11.

Podemos pues afirmar que los alumnos de 1º y 2º de la E.S.O. no se consideran vagos ni perezosos, y no creen mostrar desinterés por las tareas escolares.

ESCALA 7: BÚSQUEDA DE JUICIOS NEGATIVOS DE COMPETENCIA VERSUS BÚSQUEDA DE INCREMENTO DE COMPETENCIA

CURSO	1ºE.S.O.		2ºE.S.O.		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Media de puntuaciones directas	0,95	1,2	0,18	0,91	0,94
Centil estimado	21,844	43,82	21,844	21,844	21,844
Nºsujetos	150	142	146	145	154

El análisis de varianza y las comparaciones múltiples de esta escala nos ofrece un cuadro similar al visto en la escala 2, ya que, de entre las distintas tomas realizadas a lo largo de dos años, es la tercera (primer trimestre de 2º) la que muestra un valor significativamente más bajo con respecto al resto de las tomas ($F(4, 736) = 0,19, 12,17$, $p <$

0,000). Es decir, es al comienzo de 2ª de la E.S.O. cuando la búsqueda de incremento de competencia es menor.

Este dato, podría resultar extraño si sólo atendiéramos a las medias de las puntuaciones directas, pero un análisis más detallado, en el que se incluya el valor de las varianzas, puede ayudarnos a comprenderlo mejor ya que de este modo podemos observar que la varianza de la toma 3 es considerablemente más baja que las del resto de las tomas. En definitiva, como muestra el análisis estadístico hay diferencia entre lo que ocurre a principio de curso en 2º de ESO y el resto de los casos.

También en este caso, podemos ver que, al igual que en la escala 4, tanto en 1º como en 2º de la E.S.O., la búsqueda de incremento de competencia es mayor al final del curso que al comienzo. Esto podría explicarse porque es justo en este momento cuando los niños desean y dependen en mayor medida de las opiniones favorables de padres y profesores.

Por otro lado, y al igual que ocurría en los casos anteriores, podemos ver que, en general, aparecen puntuaciones bajas, lo que nos permite afirmar que los niños de esta muestra manifiestan que no suelen plantearse las actividades del aula como un escenario para lucirse delante de sus compañeros. Por lo tanto, y recordando lo apuntado en la escala 4, puede decirse que estos alumnos afirman que no les preocupa demasiado la búsqueda de cualquier tipo de juicios externos, independientemente de que estos sean positivos o negativos.

Comparación o desarrollo de los factores motivacionales a lo largo de un curso académico.

En este caso sólo comparamos las medidas obtenidas durante las tres tomas de un mismo curso académico, el que corresponde a 2º de ESO. Los análisis de varianza de medidas repetidas de las tomas 3, 4 y 5 nos muestran que los sujetos de 2º de la E.S.O. poseen puntuaciones similares en todas las escalas y en todas las tomas, es decir, los datos parecen indicar que no existen diferencias significativas entre tomas en ninguna de las escalas. En resumen, no parece que se de ningún tipo de evolución durante el citado curso en las medidas generales que evalúa el MAPE-I.

Para concretar esto un poco más, podemos volver a los datos de los descriptivos que se han ofrecido anteriormente, y comprobar lo siguiente:

ESCALA 2: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

2º E.S.O.			
3ª	4ª	5ª	TOMAS
3,35	3,03	3,05	Medias
31,8	31,8	31,8	Centil
138	136	144	Nºsuj.

Que los sujetos de 2º de la E.S.O. afirman que apenas presentan nerviosismo o agitación en las situaciones de evaluación (escala 2) y que esto se mantiene así a lo largo de todo el curso.

ESCALA 4: BÚSQUEDA DE EVITACIÓN DE JUICIOS NEGATIVOS DE COMPETENCIA VERSUS BÚSQUEDA DE INCREMENTO DE COMPETENCIA

2ºE.S.O.			
TOMA 3	TOMA 4	TOMA 5	TOMAS
2,50	2,50	2,56	Medias
33	33	33	Centil
130	136	140	Nºsuj.

Que su evitación de juicios de baja competencia (escala 4) tampoco parece ser especialmente elevada, pero sí estable, durante el curso.

ESCALA 6: AUTOCONCEPTUALIZACIÓN COMO VAGO

2ºE.S.O.			
TOMA 3	TOMA 4	TOMA 5	TOMAS
0,1	0,09	0,11	Medias
12,875	12,875	12,875	Centil
152	149	157	Nºsuj.

Que en ningún momento del curso es habitual que los alumnos se consideren a sí mismos como vagos o perezosos.

ESCALA 7: BÚSQUEDA DE JUICIOS POSITIVOS DE COMPETENCIA
VERSUS BÚSQUEDA DE INCREMENTO DE COMPETENCIA

2ºE.S.O.			
3ª	4ª	5ª	TOMAS
0,18	0,91	0,94	Medias
21,844	21,844	21,844	Centil
146	145	154	NºSUJ.

Que tampoco parece que tiendan a buscar el lucirse delante de sus compañeros en el transcurso de ese año escolar.

Efecto de la intervención motivacional.

La profesora encargada de aplicar el tratamiento a estos alumnos pretendía realizar una intervención que constase de tres fases, a saber:

- Incidir en el tipo de reconocimiento que proporcionaba a sus alumnos, intentando proporcionar a sus alumnos, en la medida de lo posible, los elogios de forma individualizada.

- Llevar a cabo unas pruebas de evaluación sobre los contenidos de la materia realizadas antes y después del tratamiento.

- La corrección de dichas pruebas se realizada de dos maneras diferentes: en una de ellas eran los propios alumnos los que se las corregían entre ellos, y en la otra, la corrección la efectuaba la propia profesora delante de todos en la pizarra, de manera que cada uno libremente se pudiese dar cuenta de los fallos y aciertos.

Sin embargo, la entrevista que realizamos al final de esta pequeña intervención demostró que, en realidad lo que había llevado a cabo era lo siguiente:

- Un mayor reforzamiento.
- Entrevistas individuales con los alumnos con el fin de explicarles en qué aspectos de la materia fallan más y, por tanto, debían dedicar mayor atención en el futuro.

No se advirtió que se hubiese llevado a cabo ningún tipo de cambio en lo referente a la dificultad de las tareas.

Las claras diferencias entre lo pretendido y lo conseguido nos puede ayudar a entender porqué, como se explica a continuación, esta intervención no parece haber resultado efectiva.

En efecto, los ANCOVAS de las tomas 4 y 5 nos indican que, en ninguna de las cuatro escalas utilizadas se ha observado un efecto significativo de la intervención que se aplicó entre la toma 4 y la 5, al comparar los datos del grupo experimental y el control en esta prueba del MAPE. Es decir, que dicho tratamiento no ha servido para modificar en ninguna dirección (ni hacia arriba ni hacia abajo) las medidas de los sujetos en las diferentes escalas.

La tabla de descriptivos que se presenta a continuación puede ayudarnos a concretar esto un poco más.

	ESCALA 2		ESCALA 4		ESCALA 6		ESCALA 7	
	A.	D	A	D	A	D	A	D
EXP.	0,38	0,37	0,31	0,28	0,13	0,15	0,22	0,23
CONTROL	0,25	0,27	0,16	0,20	0,06	0,08	0,14	0,15

En cualquier caso, podemos suponer que el hecho de no haber obtenido efecto alguno la intervención puede deberse además a que, dadas las bajas puntuaciones que se han obtenido en todas las escalas, resulta verdaderamente difícil diseñar un tratamiento que logre disminuirlas todavía más.

Por otra parte la duración de la intervención no parece que haya sido suficiente. Apenas unos dos meses no es un margen de tiempo como para que los patrones motivacionales de los estudiantes se vean afectados por la pequeña intervención realizada. Tampoco podemos decir que lo que realmente se cambió haya sido lo suficientemente adecuado o firme como para lograr modificar variables tan generales y estables como las aquí medidas.

- **A la motivación dentro del Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria (cuestionario de motivación MAPE II).**

Efecto del nivel educativo sobre la motivación

En este apartado pretendemos averiguar si cambian los valores del MAPE II al cambiar el nivel educativo.

ESCALA 1	ESCALA 2	ESCALA 3	ESCALA 4	ESCALA 5
----------	----------	----------	----------	----------

	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL
BUP	6,50	73,9	7,51	33	7,12	61	5,68	57	3,59	28,75
COU	4,44	56,52	7,95	33	5,57	39	5,19	57	3,70	28,75

El análisis estadístico de los datos nos lleva a la conclusión de que existen diferencias significativas entre los dos niveles académicos en todas las escalas motivacionales evaluadas, excepto en la quinta. Veamos estos resultados escala por escala:

ESCALA 1: ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO.

En esta escala encontramos diferencias significativas con $F(1, 443) = 16,9$ y $p < 0,000$.

Al realizar las comparaciones múltiples observamos que las puntuaciones de los alumnos de BUP que dicen tener una alta capacidad de trabajo son significativamente mayores que en COU. Esto es, que en BUP hay más estudiantes que en COU que consideran que asumen más trabajo que el resto de sus compañeros y rechazan los comportamientos que conllevan falta de esfuerzo o vagancia.

Es importante señalar que, cuando observamos la tabla, vemos que las puntuaciones centiles son elevadas en ambos niveles, especialmente en BUP, por lo que podemos afirmar que todos nuestros chicos/as, ya sea de BUP o COU, muestran una alta capacidad de rendimiento y trabajo.

ESCALA 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Nuevamente, encontramos diferencias significativas en cuanto a la motivación intrínseca, $F(1, 443) = 4,81$ y $p < 0,029$.

En este caso, es en COU donde se da un mayor número de sujetos que dicen actuar con motivación intrínseca, mientras que en BUP ese número es significativamente menor. Esto iría en contra de lo que podría pensarse en un primer momento, ya que se esperaría que los alumnos de COU estén más motivados por refuerzos extrínsecos, como la nota de selectividad, que por refuerzos intrínsecos. Sin embargo, son estos últimos los que opinan que el trabajo proporciona satisfacciones por sí mismo y rechazan la idea de vivir sin trabajar.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los centiles en esta escala son bajos, lo que significa que, a pesar de que existan diferencias entre los cursos, los alumnos, en general, no están muy motivados intrínsecamente.

ESCALA 3: AMBICIÓN

En esta escala también se hallaron diferencias significativas, $F(1, 443) = 25,91$ y $p < 0,000$.

Nuevamente encontramos datos contradictorios porque, en este caso, esperaríamos que en COU haya mayor número de chicos que en BUP con un nivel alto de ambición puesto que al ser el último curso deberían tener más proyectos y metas que los alumnos de BUP. Sin embargo, nuestros datos muestran puntuaciones centiles significativamente más elevadas en estos últimos, en los de BUP, que se decantan algo más que los de COU por llegar a los puestos más altos, por buscar prestigio y por demostrar la propia valía. Una posible explicación estaría en que la tensión a la que se ven sometidos los chicos en COU les hace no plantearse de forma tan clara situaciones concretas de ambición personal.

Debemos señalar que, en cualquier caso, las puntuaciones centiles revelan un grado medio de ambición. Tampoco, en este caso, podemos afirmar que nuestros chicos sean muy ambiciosos.

ESCALA 4: ANSIEDAD INHIBIDORA DE RENDIMIENTO

En esta escala, no hemos encontrado diferencias significativas, $F(1, 443) = 3,13$ y $p < 0,077$.

Aún así, podemos afirmar que existen valores mayores en los alumnos de BUP que en los de COU, esto es, que existe una tendencia a la depresión tras el fracaso, falta de confianza en la propia capacidad para la consecución del éxito y bloqueo y evitación de situaciones difíciles. Por el contrario, cabría esperar este rasgo de forma más destacada en los chicos de COU debido a la fuerte presión de la que ya hemos hablado.

La explicación que podría estar detrás de este fenómeno es que los alumnos de este último curso han adquirido ya una madurez y seguridad que les permite afrontar las situaciones adversas de una forma más óptima.

Como muestra la tabla de centiles este factor, al igual que los anteriores, tampoco superan el nivel medio. Esto es, en este caso, los estudiantes no se ven muy sometidos a ansiedad inhibidora de rendimiento.

ESCALA 5: ANSIEDAD FACILITADORA DE RENDIMIENTO

Los análisis de esta escala no revelan diferencias significativas, $F(1, 443) = 0,68$ y $p < 0,407$.

En los dos niveles educativos se manifiesta una tendencia baja (28,75) de activación ante el trabajo académico. No parece que las tareas escolares le supongan un

gran revulsivo y activación personal a los estudiantes analizados de últimas etapas del bachillerato.

Comparación o desarrollo de los factores motivacionales a lo largo de un curso académico

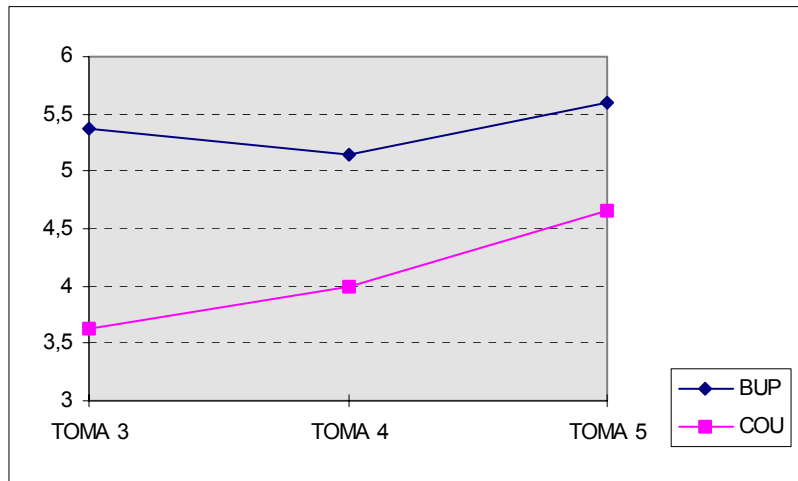
Analizaremos ahora las posibles diferencias en estas escalas que pueden aparecer en un curso académico. Tras un análisis de los datos nos encontramos que sólo son significativas las diferencias entre las escalas 1, 2 y 4. Veamos, no obstante, los resultados obtenidos en cada escala:

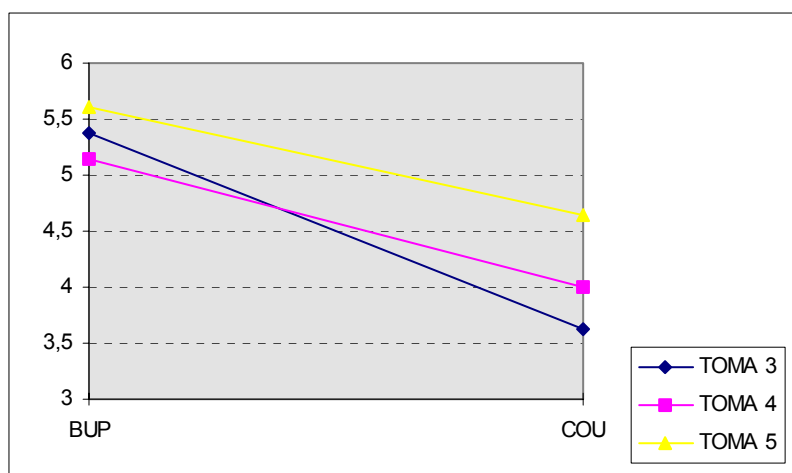
ESCALA 1: ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO

	TOMA 3		TOMA 4		TOMA 5	
	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL
BUP	5,38	65,74	5,15	65,74	5,60	65,74
COU	3,63	45,5	4,00	56,52	4,65	56,52

Como hemos mencionado más arriba, los análisis estadísticos revelan que existen diferencias significativas en la interacción del nivel educativo y las tomas de nuestro estudio, $F(2, 90) = 4,73$ y $p < 0,011$.

A continuación, mostramos las gráficas de la interacción:





En la toma tres, cuatro y cinco los alumnos de BUP muestran una alta capacidad de trabajo y rendimiento en relación con los alumnos de COU. Este resultado parece algo paradójico, puesto que lo más deseable sería que los alumnos de COU tuviesen asimilados más comportamientos de este tipo, ya que este es un nivel en el que se exige un gran esfuerzo. Pero podría ser que debido a la tensión que esta exigencia desencadena los chicos no sean capaces de optimizar sus esfuerzos de manera que consigan un buen rendimiento.

Por otra parte, el análisis de los datos nos revela que también existen diferencias significativas entre las tomas tres y cinco en COU, de manera que, en la toma quinta los alumnos muestran una capacidad de trabajo más elevada que en la toma tercera. Este dato resulta alentador, ya que es al final del curso cuando la exigencia de rendimiento y trabajo se hace máxima (especialmente en este nivel), y es importante que los estudiantes tomen conciencia de ello y reaccionen de la manera adecuada.

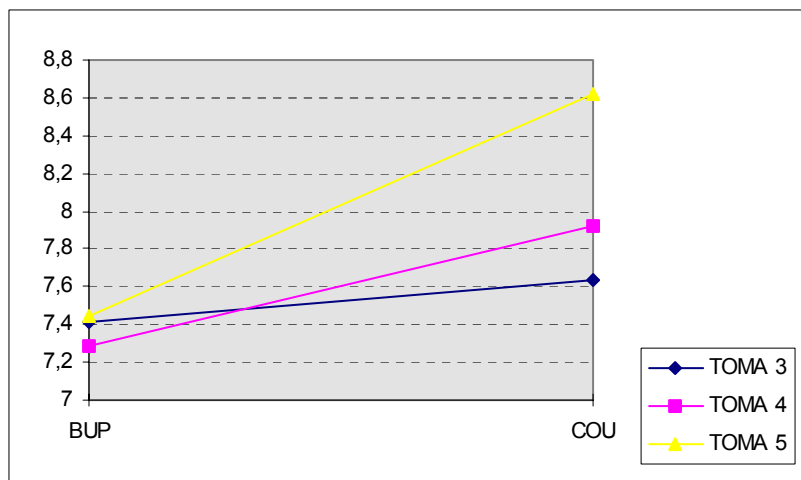
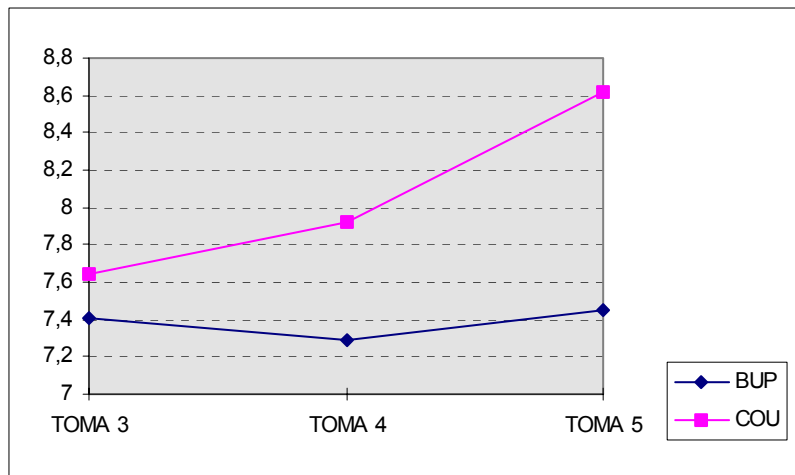
Por contra, el análisis del factor principal (sólo la toma) para la muestra general nos revela que no existen diferencias entre las tomas.

ESCALA 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

	TOMA 3		TOMA 4		TOMA 5	
	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL
BUP	7,41	33	7,29	33	7,45	33
COU	7,64	33	7,92	33	8,62	44

Al contrario que en el caso anterior, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en la interacción del nivel educativo con las tomas tres, cuatro y cinco, $F(2, 96) = 9,27$ y $p < 0,079$.

Aún así, cabe destacar que existen algunas diferencias que merece la pena detallar. A continuación mostramos las gráficas de interacción son las siguientes:



En la toma quinta, los alumnos de COU muestran más motivación intrínseca que los de BUP. Lo que esperaríamos, como ya comentamos, es que debido a la importancia que se da en COU a refuerzos externos, tales como la nota, los chicos estuviesen más motivados extrínsecamente. Esto a sido justo al contrario y podría explicarse porque los ítems de esta escala interrogan al chico sobre su comportamiento ante contenidos que le gustan. En COU los estudiantes ya tienen muy claro (y especialmente al final de curso) qué es lo que les gusta y se dedican a ello con más interés.

Por otra parte, también existen diferencias entre la toma tres y cinco en COU, de manera que en esta última los chicos están más motivados intrínsecamente que en la primera. Esto iría en la línea de lo que acabamos de explicar, ya que es a final del curso cuando los alumnos tienen más claro qué es lo que quieren, lo que buscan para su futuro académico y están dispuestos a esforzarse para conseguirlo.

Al analizar los datos de la influencia de las tomas, de manera aislada, encontramos diferencias significativas, $F(2, 134) = 6,53$ y $p < 0,002$. Así, podemos decir que, para la muestra general, hay variación en lo que a la motivación intrínseca se refiere a lo largo del

curso. De manera que al final del curso son mayores los niveles de motivación intrínseca, que al principio, que es cuando ven el sentido personal de las tareas académicas.

ESCALA 3: AMBICIÓN

	TOMA 3		TOMA 4		TOMA 5	
	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL
BUP	7,52	61	7,10	61	7,04	61
COU	6,08	61	5,43	39	7,04	61

En esta escala y tras el análisis de los datos no encontramos diferencias significativas en la interacción del nivel educativo con las tomas.

Mientras que, sí existen cambios en a lo largo del curso con independencia del nivel educativo. En concreto, en la toma tres los chicos muestran unos niveles de ambición significativamente mayores que en la toma cuatro. Esto se podría explicar porque es al principio del curso académico cuando los estudiantes se fijan más metas y establecen más planes de futuro y de logro objetivos.

ESCALA 4: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

	TOMA 3		TOMA 4		TOMA 5	
	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL
BUP	5,59	57	5,34	57	5,98	57
COU	5,58	57	5,22	57	5,36	57

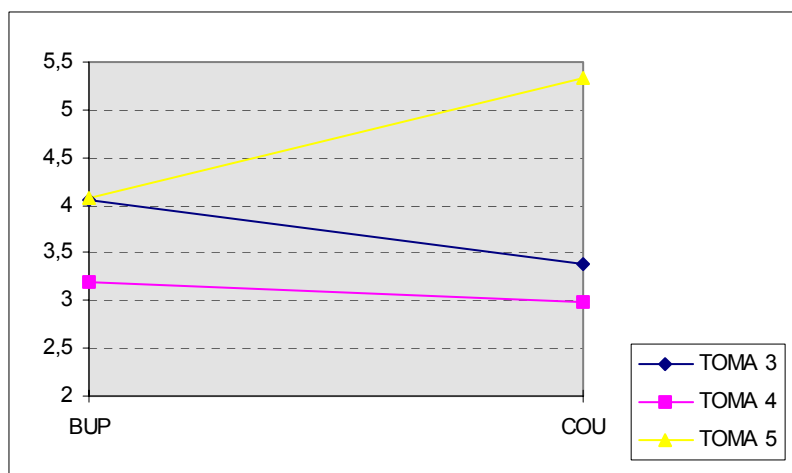
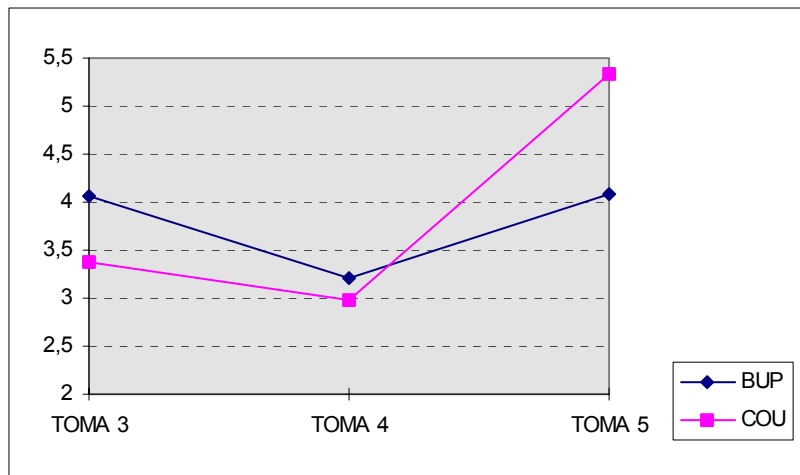
El análisis estadístico de los datos no muestra diferencias significativas en la interacción entre nivel educativo y las tomas tres, cuatro y cinco del MAPE II. De igual forma, tampoco encuentra diferencias significativas cuando trata las tomas de forma independiente. Los niveles de ansiedad inhibidora se mantienen estables a lo largo del curso y semejantes entre un nivel educativo y otro.

ESCALA 5: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO

	TOMA 3		TOMA 4		TOMA 5	
	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL	MEDIA	CENTIL
BUP	4,06	41,75	3,20	28,75	4,08	41,75
COU	3,38	28,75	2,98	16,25	5,34	56,25

En esta escala podemos observar que no existen diferencias estadísticamente significativas en la interacción del nivel educativo con las tres últimas tomas de nuestro estudio, $F(2, 134) = 2,81$ y $p < 0,064$. Aunque, como ocurría en la escala 2, sí existen ciertas tendencias que merece la pena destacar.

Pasamos a mostrarles las gráficas de interacción.



En COU los alumnos muestran una ansiedad facilitadora de rendimiento mayor al final del curso que al principio y que en la mitad del mismo. En cambio, en BUP apenas hay cambios entre el principio y el final del curso, pero en la cuarta toma bajan notablemente las puntuaciones. Los alumnos de COU, a medida que se acercan a la situación de máximo rendimiento están más activados.

Si nos detenemos en el análisis por tomas, veremos que en la toma tercera, encontramos más alumnos de BUP que dicen tener ansiedad facilitadora de rendimiento frente a los alumnos de COU. Mientras que en la toma quinta estas puntuaciones se invierten y son más los alumnos de COU que dicen estar sometidos a este tipo de ansiedad. Este último resultado podría tener sentido, ya que en COU el momento de más tensión y ansiedad es el final del curso y es cuando el chico podría poner en marcha este mecanismo para intentar finalizar de la forma más exitosa.

Por otra parte, si estudiamos las diferencias existentes entre las tomas, sin tener en cuenta el nivel educativo, veremos que existen diferencias significativas, $F(2, 134) = 6,53$ y $p < 0,002$.

Estas diferencias nos revelan que en la toma tres hay más sujetos que en la toma cuatro que dicen estar de acuerdo con los ítems que componen esta escala. Mientras que la toma quinta son mayores las puntuaciones en esta escala que en la cuarta y en la tercera. Así pues, este resultado iría en la línea de los argumentos expuestos más arriba. El principio y fin de curso (especialmente este último) son los momentos más estresantes y en los que más le interesa al sujeto poner en marcha los mecanismos que él considere más óptimos.

Efecto de la intervención motivacional

		ESCALA 1		ESCALA 2		ESCALA 3		ESCALA 4		ESCALA 5	
		Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Experimental	Medias	4,25	3	7,56	7,43	5,28	5,50	4,94	5,33	2,19	5,43
	Centiles	56,52	44,25	33	33	39	39	44	44	16,25	56,25
Control	Medias	3,72	5,15	8,28	9,05	5,58	6	5,50	5,67	3,76	5,32
	Centiles	45,52	64,79	44	54	39	50	57	57	28,75	56,25

No hay efecto del tratamiento en ninguna de las escalas del MAPEII que hemos utilizado en nuestro estudio, cuando comparamos a los grupos controles con los experimentales.

Según el profesor, la intervención que se realizó consistió en lo siguiente:

- Hacer las clases menos magistrales. Se presentaban, por ejemplo, diapositivas para que los alumnos las comentasen y la explicasen. Objetivo este básico para una materia como Historia del Arte.
- Comentarios de los resultados de los exámenes, con grupos más pequeños de lo que venía siendo costumbre en este profesor con anterioridad.

Al concluir la intervención, el profesor afirmaba que el grupo experimental, es decir, el que se sometió a dicha intervención, obtuvo mejor rendimiento académico que el grupo control, pero nos añadió que esto podía también deberse a que le parecía un grupo más activo y despierto que el control.

En cualquier caso, nuestros análisis no muestran efecto de la intervención motivacional que se hizo. Es muy posible que los factores que evalúa el MAPE II no sean tan sensibles a cambios en la forma de dar las clases de tan pequeña magnitud y duración, que no se pueda cambiar disposiciones profundas de tipo motivacional por intervenciones tan superficiales y poco sistemáticas.

- **A variables motivacionales ligadas al contexto inmediato en todos niveles educativos.**

Efectos del nivel educativo

En la siguiente tabla presentamos los datos referidos a la interacción del nivel educativo por las diferentes tomas de cada curso. Como es un estudio longitudinal, los niveles educativos están repartidos en dos cursos diferentes que son los que aparecen en la tabla siguiente. Como vemos, las tomas 1 y 2 se pasaron en los cursos más bajos de cada nivel, a saber (1º E.S.O. para el nivel 1; 1º B.U.P. para el nivel 2; y 3º B.U.P. para el nivel 3). Para las últimas tomas, es decir las tomas 3, 4 y 5, los cursos son los correlativos (2º E.S.O. para el nivel 1; 2º B.U.P. para el nivel 2; y C.O.U. para el nivel 3).

Automensajes positivos

MEDIAS DE LOS MENSAJES POSITIVOS POR NIVEL EDUCATIVO Y TOMA															
Nivel 1						Nivel 2					Nivel 3				
Nivel educ.	ES		2º ES			BU		BU			BU		COU		
	1º O		O			1º P		P			3º P				
Tomas	T 1	T2	T 3	T 4	T 5	T 1	T2	T 3	T 4	T 5	T 1	T2	T 3	T 4	T 5
Fac pos	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,2	2,9	3,0	2,8	2,7	2,8	2,7	2,8	2,8
	3	7	1	5	0	0	1	8	0	2	9	2	7	1	2

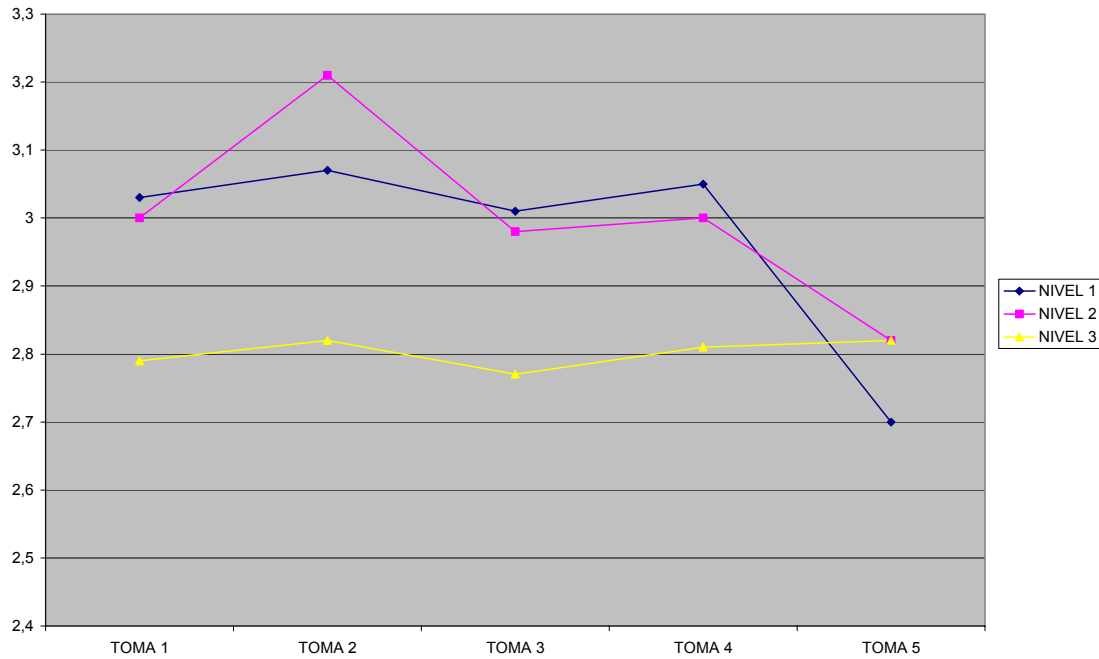


Gráfico de la interacción de las tomas sobre el nivel educativo.

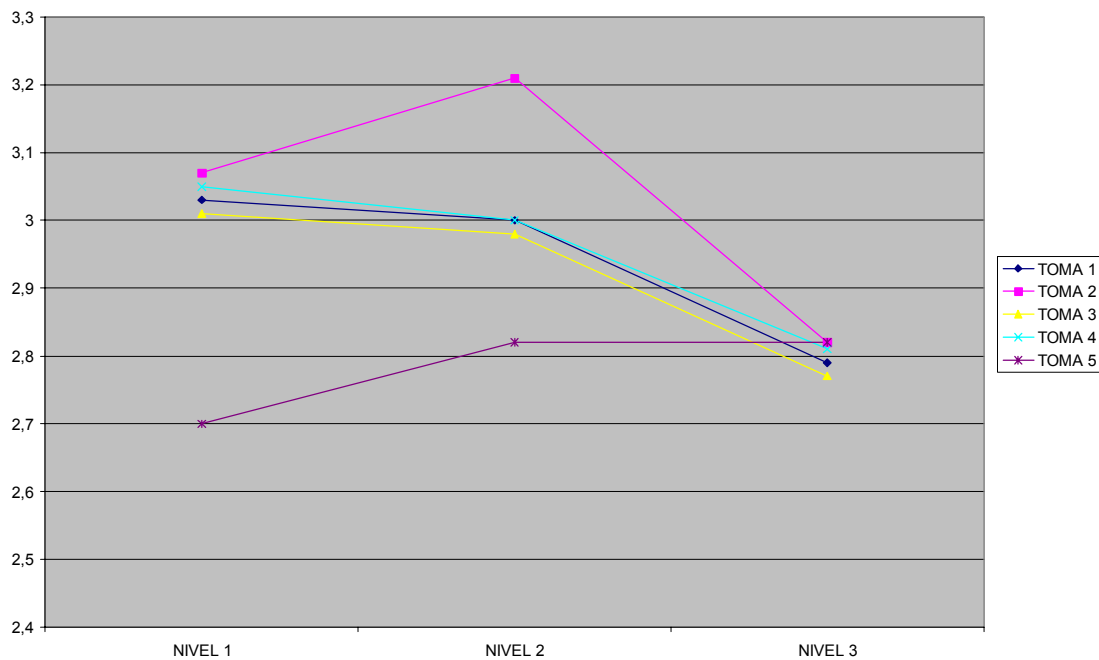


Gráfico de la interacción de los niveles educativos a lo largo de las tomas.

Al comparar las medias de cada nivel educativo en cada toma encontramos que varían significativamente las interacciones $F(8,1186) = 1'979$; $p < 0'46$.

Así pues, en la toma 1, los alumnos del nivel educativo 3 (curso 3º BUP) dicen que se administran menos automensajes positivos que los alumnos de los niveles 1 (1º ESO) y 2 (1º BUP). Estos automensajes positivos se refieren ideas sobre la inteligencia como un

aspecto del que se tiene directo control, son del tipo “Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera” o “Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga”. Parece que conforme se avanza de nivel la sensación de pérdida de control aumenta.

En la toma 2, los automensajes positivos son más frecuentes en el nivel 2 (1º BUP) que en el nivel 1 (1º ESO) y el nivel 3 (3º BUP). A su vez los alumnos del nivel 2 dicen que se autoadministran más mensajes positivos que los alumnos del nivel 3. En esta toma vemos, de nuevo, que se pierde ese sentido de control a medida que se acerca COU. No obstante, no son los alumnos más pequeños los que dicen que se dan más automensajes positivos, sino los de BUP.

En la toma 3, (recordamos que esta toma ya es otro curso), encontramos interacción significativa entre los cursos 2º ESO (nivel 2) y COU (nivel 3). Es decir, que se repite el resultado, los alumnos más jóvenes dicen que se administran automensajes referidos al esfuerzo como condicionante de la inteligencia más frecuentemente que los mayores. Esta pérdida que nos priva de darnos ánimo y confianza puede repercutir claramente en el esfuerzo y, consecuentemente, en el rendimiento de los alumnos.

Con lo que respecta a la toma 4, se mantiene el resultado y siguen siendo los alumnos del nivel educativo 3, es decir los de COU los que dicen que se administran menos automensajes positivos. Y por último, en la toma 5 son los alumnos del nivel educativo 2 (2º BUP) los que se dan más frecuentemente los mensajes positivos que los del nivel educativo 1 (2º ESO), habiéndose perdido significatividad entre los niveles 2 y 3. Recordamos que nos referimos a la toma recogida después de la intervención.

Resumiendo, y en líneas generales encontramos que el nivel educativo 3 (3º BUP primero y COU después) es el que aparece con menos frecuencia los mensajes positivos, mientras que en los niveles educativos 1 y 2 no existen demasiadas variaciones en cuanto a la frecuencia con que los alumnos dicen que se da a sí mismos mensajes positivos, aunque hay que tener en cuenta que dentro de esto, es el nivel educativo 1 el que parece algo superior al nivel 2.

Los alumnos de la ESO (nivel 1), por aquello de ser algo más jóvenes pueden que no muestran la suficiente conciencia sobre los automensajes más comunes que se dan y que eso expliquen la falta de regularidad de los mismos durante las diferentes tomas. Parece que los alumnos de BUP, que son los que mayores valores han mostrado en esta medida estarían ya más acostumbrados. Y por otro lado, los alumnos más mayores que son lo que

menos dicen que lo hacen, podemos suponer que tiene que ver con el curso en el que están. Tal vez, la excesiva presión a la que son sometidos estos alumnos les impiden crear espacios para administrarse mensajes de ánimos o de capacidades; puede ser que sus intereses sean de otro tipo y no haya cabida a estas alturas de proceso académico para decirse cosas buenas referidas a las capacidades y destrezas de cada uno.

La siguiente tabla nos muestra las medias totales por nivel educativo sin considerar el número de toma de los automensajes positivos que se deducen del cuestionario AUTOMEN.

MEDIAS DE LOS MENSAJES POSITIVOS POR NIVEL EDUCATIVO			
Nivel educativo	ESO	BUP	COU
Factor positivo	2,97	3,03	2,80

En los análisis estadísticos pertinentes encontramos que entre los niveles educativos B.U.P y C.O.U. hay diferencias significativas $F(2,1186) = 11,89$; $p < 0,00$. En las diferencias destaca, algo que ya habíamos mencionado, que los alumnos de B.U.P. dicen que se dan a sí mismos más automensajes positivos que los alumnos de C.O.U.

Automensajes negativos.

En el factor más negativista del cuestionario de automensajes, es decir aquél que se refiere a pensamientos pesimistas sobre las capacidades propias o las expectativas que se tiene respecto al rendimiento, no hemos encontrado interacción significativa con respecto al nivel educativo en cada una de las tomas.

A continuación presentamos, por otro lado las medias de estos mensajes por nivel educativo:

MEDIAS DE LOS MENSAJES NEGATIVOS POR NIVEL EDUCATIVO			
Nivel educativo	ESO	BUP	COU
Factor negativo	1,74	1,97	2,06

Como podemos ver las medias de esta parte del cuestionario nos adelantan la frecuencia con que los alumnos de cada nivel educativo dicen que se autoadministran mensajes, en este caso, negativos. Hemos encontrado que varían significativamente los

niveles educativos 1 y 3, $F(2, 1186) = 30,49$; $p < 0,00$. Esto que es, que los alumnos del nivel educativo 3 (3º BUP primero y COU después) dicen que se administran más automensajes negativos que los alumnos del nivel educativo 1 (1º y 2º ESO). Se podría tender a pensar que esta diferencia se puede deber a la historia de fracasos académicos de cada uno, puesto que en el curso académico de COU. puede haberse tenido unos cuantos, algunos más que en la ESO. Sin embargo, y contando con que esta explicación necesita de una búsqueda más exhaustiva de lo particular de cada uno, de la historia académica de cada alumno; optamos por la idea de que COU. es el curso académico en el que más presionados se suelen sentir los alumnos, en el que también más se les exige y en el que, tal vez menos tiempo puedan pasar pensando en sus capacidades. Por el contrario, la presión y el alto nivel de exigencia puede hacerles sentir que tienen menos control sobre sus resultados incidiendo esto sobre el tipo de mensajes que se dirigen. Es un curso de pura acción.

Por último, realizamos un análisis para comparar los factores entre sí con respecto a los niveles educativos. Con esto pudimos comprobar que existen diferencias significativas entre ambos factores de automensajes, $F(2, 1198) = 31,28$; $p < 0,00$, siendo los positivos los que aparecen con más frecuencia. Entonces concluimos que los alumnos parece que, en general dicen que se dan más mensajes positivos que negativos, encontrando diferencias significativas en ese tipo de mensajes. Siendo el curso de COU el más bajo en automensajes positivos y más alto en automensajes negativos. Un dato este que puede estar significando una llamada de atención sobre el planteamiento actual del sistema de acceso a la universidad.

Diferencias a lo largo del desarrollo de un curso

Como sólo hemos considerado en este caso las tomas 3, 4 y 5 recordamos que forman parte todas parte de un curso académico en el que los alumnos de cada nivel educativo cursaban 2º ESO, 2º BUP y COU respectivamente. El objetivo que nos planteamos es ver si hay diferencias a lo largo de un curso académico, es decir si se producen cambios durante el curso en los automensajes que los estudiantes dicen que se dan a sí mismos.

Automensajes positivos.

En la siguiente tabla presentamos las medias referidas a cada toma de mensajes positivos con respecto a cada nivel:

MEDIAS DE AUTOMENSAJES POSITIVOS POR NIVEL Y TOMA				
Factor positivo	ESO	BUP	COU	TOTALES
TOMA 3	3,01	2,98	2,77	2.96
TOMA 4	3,05	3,00	2,81	3.00
TOMA 5	2,70	2,82	2,82	2.75

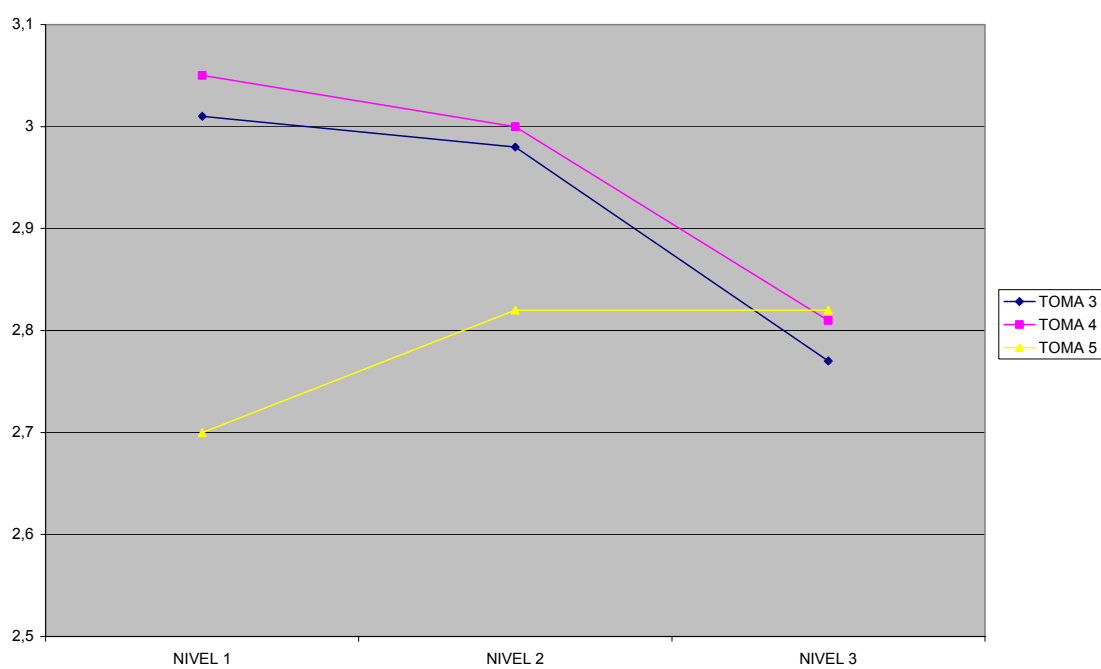


Gráfico de la interacción de las tomas sobre el nivel educativo.

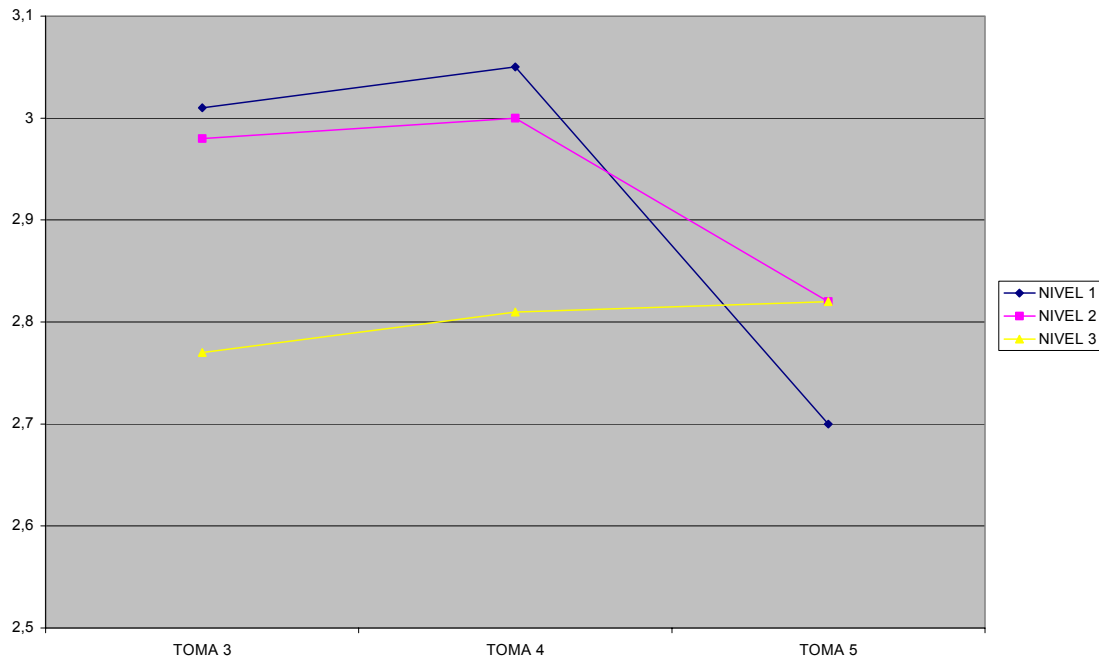


Gráfico de la interacción de los niveles educativos a lo largo de las tomas.

Al ver el efecto del desarrollo del curso en la frecuencia que los alumnos dicen que se dan de automensajes positivos encontramos diferencias significativas que pasamos a comentar, $F(4, 346) = 3.13$; $p < 0.015$.

En las tomas 3 y 4, los niveles educativos 1 y 3 varían estadísticamente, por un lado y los niveles 2 y 3, por otro. Esto es, que los alumnos del nivel 1 (ESO) y del nivel 2 (BUP) dicen que se administran automensajes positivos con más frecuencia que los alumnos del nivel 3 (COU) al principio y a la mitad de curso. Mientras que en la toma 5, que supone el final del curso, sólo difieren significativamente los alumnos del nivel 1 con los del nivel 2, siendo éstos los que dicen que se administran más automensajes que los primeros. Parece con esto que los que más ánimos se dan al comienzo del curso son los alumnos más jóvenes, mientras que los mayores no dicen que lo hagan con tanta frecuencia. Según va avanzando el curso, la frecuencia se va equiparando para todos los niveles aunque en el caso de los alumnos de BUP, se diferencia significativamente de los demás. Posiblemente, en los comienzos de curso, las expectativas y las ganas de empezar un nuevo curso caractericen los ánimos con los que se enfrentan los estudiantes ante el nuevo año. A medida que avanza el curso, y quizá por el desarrollo del mismo, no tiendan tanto a buscar el mensaje por el que optaban meses antes.

Automensajes negativos

En la siguiente tabla presentamos la interacción del factor negativo con respecto al desarrollo en un curso académico y el nivel educativo.

MEDIAS DE AUTOMENSAJES NEGATIVOS POR NIVEL Y TOMA				
Factor negativo	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	TOTALES
TOMA 3	1,74	2,02	2.15	1.89
TOMA 4	1.73	1.93	2.05	1.84
TOMA 5	1.73	1.96	1.99	1.84

En esta interacción entre las tomas y los niveles educativos en el factor de automensajes negativos no se encuentran variaciones estadísticamente significativas. Por lo que podemos decir que los alumnos de distintos niveles educativos dicen que se dan automensajes negativos con la misma frecuencia independientemente del curso académico que hagan o en momento del año en que se les pregunte.

En general, la frecuencia con la que dicen que se administra mensajes negativos se mantiene prácticamente constante y muy bajo a lo largo de todas las tomas en los tres niveles educativos. Tal vez ocurra esto, porque en todos los niveles educativos realmente los estudiantes se den con la misma frecuencia automensajes negativos y que, además esa frecuencia sea más baja que la que aparece en los automensajes positivos. No obstante como se trata de un resultado tan posiblemente cargado de deseabilidad social, caben otras explicaciones alternativas o complementarias. Puede que los estudiantes preguntados no digan la verdad porque les cueste admitir que se digan mensajes negativos. O también puede ocurrir que los automensajes que suelen darse los estudiantes de carácter negativo sean de otro tipo diferentes a los que se recogen en el cuestionario utilizado.

Efecto de la intervención motivacional en los automensajes.

No se encuentran evidencias estadísticas de que la intervención haya tenido efectos directos en los alumnos sobre los automensajes que suelen darse a sí mismos cuando comparamos al grupo control con el experimental. A continuación presentamos la tabla de resultados.

	ESO				COU			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	antes	después	antes	después	antes	después	antes	después
Factor positivo	3,09	2,52	3,02	2,89	2,81	2,82	2,82	2,82
Factor negativo	1,61	1,54	1,87	1,83	2,08	2,05	2,02	1,84

Aunque no haya diferencias significativas, fijemos la atención en que en la mayoría de las tomas de después de la intervención en lo que se refiere al factor positivo, la media tiende a bajar en el nivel 2 (ESO). Por lo que respecta al factor negativo, permanece prácticamente invariable pero con cierta tendencia a la baja, independientemente de la condición experimental o control del grupo al que corresponda; excepto en COU que sufre un decremento algo más pronunciado que el otro nivel. Aunque esto en principio sería bueno, es decir un decremento de la frecuencia de automensajes negativos, no nos aventuramos a pensar que sea por el efecto del tratamiento, sino más bien efecto del desarrollo de la escolaridad, por no decir que pueda ser mera casualidad.

No obstante, aquí, como en todas las ocasiones, la estadística nos proporciona el dato más solvente. La intervención no supuso cambio significativo en la frecuencia de los automensajes que dicen nuestros alumnos que se dan.

- **A la formación de metas en todos los niveles educativos.**

Efecto del nivel educativo en la valoración de las metas.

Lo que pretendemos con este análisis, como en los otros tres cuestionarios analizados, es responder a preguntas como: ¿hay diferencias según el curso o el nivel educativo en cada una de las metas?. ¿Los estudiantes de distintos cursos consideran importante de distinta forma cada una de las metas de logro y de aprendizaje?

METAS DE LOGRO

En primer lugar podemos observar en la tabla las distintas medias que aparecen según cada nivel educativo a cada una de las metas.

	Ob. recompen	Tener amigos	Ser feliz	Madurar	Hacer algo bien	Satisfecho	Ser útil
ESO	2,539	3,51	3,68	2,88	3,4	3,54	3,35
BUP	2,91	3,71	3,75	3,14	3,5	3,69	3,42
COU	2,76	3,75	3,84	2,95	3,47	3,76	3,49

Recordemos que las opciones de respuesta en el caso del MIII tenían valores de 1 a 4, siendo:

1= CASI NUNCA

2= POCAS VECES

3= BASTANTES VECES

4= SIEMPRE

Podemos anticipar que en las siete metas se han encontrado diferencias significativas. Veamos meta por meta cuales son los niveles que se diferencian significativamente entre sí.

Meta: Obtener recompensas.

Se han encontrado diferencias significativas $F(2, 1344) = 20,8457 p < 0,000$.

El nivel 1 (2,539) tiene diferencias significativas con los otros dos. Nivel 2 (2,91) y Nivel 3 (2,76). Es decir, parece que los pequeños están significativamente menos interesados en obtener recompensas que los de BUP y COU.

En general observamos que las puntuaciones dadas por los tres grupos no son muy altas situándose más bien en puntuaciones medias. No parecen, por lo tanto, que les resulte especialmente relevantes obtener recompensas del tipo sacar una calificación o un beneficio tangible.

Meta: Tener amigos.

Se han encontrado diferencias significativas $F(2, 1355) = 15,8819 p < 0,000$.

La misma distribución que en la meta anterior. Diferencias entre el nivel 1 (3,51) y el nivel 2 (3,71). Y entre el nivel 1 y el nivel 3 (3,75).

Se observa un interés creciente en la importancia que se le da a tener buenos amigos. Los niños de secundaria tiene menos interés en la amistad que los de BUP y estos menos que los de COU.

No obstante, las medias en los tres niveles son altas. Para todos ellos es importante tener buenos amigos. No es esta una meta típica de logro, aquí la incluimos precisamente

porque otros estudios habían demostrado que la gente consideraba un resultado de su eficacia personal el hecho de hacer amigos.

Meta: Ser feliz.

Se han encontrado una diferencia significativa $F(2, 1350) = 6,2414$ $p < 0,0020$.

En concreto, se diferencia de forma significativa el nivel 1 (3,68) con el nivel 3 (3,84). Está más valorada la felicidad como meta por los mayores que por los pequeños.

Como podemos ver en la tabla del principio, las medias en los tres niveles son muy altas. Son las más altas de todas las metas de logro y parece que ese criterio va aumentando de valor con la edad. Otros estudios nuestros (Huertas, Rodríguez Moneo, Aznar, et al., 1997; Huertas y Agudo, 1998) habían demostrado que las personas consideran que lo más importante a conseguir es ser feliz, en un sentido muy amplio, que incluye no complicarse la vida. Se constituye esta meta como una supracategoría de metas de logros, como un propósito típicamente vital.

Meta: Madurar.

Se han encontrado diferencias significativas $F(2, 1351) = 14,0062$ $p < 0,000$.

Resultan significativas las diferencias entre el nivel 2 (3,14) y el nivel 1 (2,88) y entre el nivel 2 y el 3 (2,95).

Según este dato los chicos de BUP son los que valoran de forma más alta la madurez como meta, sobre todo cuando los comparamos con sus compañeros de secundaria. Es como si al principio de la secundaria no se valorara tanto y luego, a medida que se va creciendo, aumenta su interés, y un poco después, en COU, vuelve a disminuir. Quizá es que eso de la madurez sea algo que los estudiantes piensen que se consigue al finalizar la adolescencia.

Meta: Hacer algo bien

Se han encontrado diferencias significativas $F(2, 1332) = 3,271$ $p < 0,0383$.

Los niveles que se diferencian son el nivel 1 (3,4) con el nivel 2 (3,5).

Aumenta el interés por hacer algo bien cuando se pasa de secundaria a BUP. No obstante, aunque ya no son significativas estas diferencias, los datos de COU indican de nuevo un descenso en la valoración.

En general todas las medias son altas, es decir, a pesar de las variaciones por niveles, todos ellos consideran “hacer algo bien” como una meta importante.

Meta: Estar satisfecho conmigo mismo.

Se han encontrado diferencias significativas $F_{(2, 1350)} = 3,7714$ $p < 0,0233$.

De nuevo la diferencia significativa se da entre los niveles 1 (3,54) y 2 (3,76).

A medida que se va creciendo aumenta el valor de la satisfacción personal. En COU se mantiene esta tendencia aunque ya no es una diferencia significativa.

También en esta ocasión nos encontramos con medias muy altas en los tres niveles. Este objetivo es muy parecido a la meta ser feliz, y sus resultados semejantes.

Meta: Ser útil.

Se han encontrado diferencias significativas $F_{(2, 1349)} = 6,2721$ $p < 0,0019$.

De nuevo la diferencia significativa se da entre los niveles 1 (3,35) y 2 (3,49).

La utilidad aparece también como una meta que va aumentando de valor con la edad. En COU sigue el aumento aunque tampoco en esta ocasión llega a ser una diferencia significativa.

En general vemos medias altas. También la utilidad es una meta muy valorada por los tres niveles estudiados.

METAS DE APRENDIZAJE

Comencemos de nuevo observando en la tabla las distintas medias que otorga cada nivel a cada una de las metas

	Ampliar	Divertir	Feliz	Mejorar	No suspender	Ob. reconocim
ESO	3,30	3,14	3,51	3,35	3,26	2,82
BUP	3,15	3,15	3,60	3,28	3,59	3,09
COU	3,30	3,33	3,69	3,11	3,39	2,7

Recordemos que las opciones de respuesta en el caso del MIII tenían valores de 1 a 4, siendo:

- 1= CASI NUNCA
- 2= POCAS VECES
- 3= BASTANTES VECES
- 4= SIEMPRE

Otra vez nos encontramos con que en las seis metas se encuentran diferencias significativas.

Meta: Ampliar mis conocimientos

Se ha encontrado una diferencia significativa $F_{(2, 1353)} = 6,2945$ $p < 0,0019$.

Concretamente la diferencia encontrada es entre el nivel 1 (3,30) y nivel 2 (3,15).

Parece que baja un poco la valoración de ampliar conocimientos luego en COU, no obstante esta caída ya no es significativa. Parece por lo niveles que obtienen de este objetivo que ampliar los conocimientos, como era de esperar era una buena meta de aprendizaje.

Meta: Divertirme con la tarea

Se ha encontrado una diferencia significativa $F_{(2, 1350)} = 3,1957$ $p < 0,0412$

En esta ocasión la diferencia está entre los niveles 1 (3,14) y 3 (3,33).

Según este dato, con la edad aumenta el valor concedido a la meta “divertirme con lo que hago”, posiblemente porque en COU se empiezan a definir los gustos académicos de los estudiantes y eso puede que aumente el grado en que disfrutan los alumnos con las tareas escolares. No obstante, todas son medias bastante altas.

Meta: Ser feliz

Se ha encontrado una diferencia significativa $F_{(2, 1352)} = 4,5219$ $p < 0,0110$.

De nuevo, diferencia entre los niveles 1 (3,51) y nivel 3 (3,69).

También la edad parecer ir incidiendo en un aumento de la valoración de la felicidad como meta.

Todos los niveles dan una puntuación muy alta. Concretamente, y al igual que ocurría en las metas de logro, es esta meta la que alcanza unas puntuaciones mayores. Vuelve a resultar que este tipo de propósito final todos los consideran como uno de los mejores objetivos que da sentido al aprender.

Meta: Mejorar

Se han encontrado diferencia significativa $F_{(2, 1352)} = 7,8501$ $p < 0,0004$.

Dos diferencias significativas. Entre el nivel 3 (3,11) y el nivel 1 (3,35) y entre el nivel 3 y el nivel 2 (3,28).

Como vemos, a medida que se aumenta la edad de los sujetos, la valoración de “mejorar, ir a más” va disminuyendo. Son por lo tanto los niños más pequeños, los de

secundaria, los más interesados por mejorar y los de COU los menos. BUP se sitúa en una posición intermedia.

En general las puntuaciones son intermedias-altas. Es algo que se valora pero tampoco de una forma “llamativa”. Probablemente de forma explícita los chicos más mayores no admiten este objetivo como una forma de afrontar el curso.

Meta: No suspender

Se han encontrado diferencias significativas $F(2, 1349) = 19,9026$ $p < 0,000$.

Diferencias entre el nivel 2 (3,59) y el nivel 1 (3,26) y entre el nivel 2 y el nivel 3 (3,39).

Los que menos valoran la meta de no suspender son los de la ESO. Esto es algo que se podría esperar. Pero lo que llama la atención es que sean los de BUP y no los de COU los que obtienen la media más alta. Otro dato que resalta la presión no muy conocida que viven los chicos de BUP

De todos modos, es una meta muy valorada en términos absolutos por los tres niveles. Se trata de un objetivo de evitación que significa un patrón de afrontamiento radicalmente distinto que cuando quiere algo positivo. La sensación de control sobre las situaciones y las sensaciones sobre la propia competencia son entonces más bajas. Uno tiene menos confianza en ellas que cuando lo quiere, por ejemplo, es aprobar.

Meta: Obtener reconocimiento

Se han encontrado diferencias significativas $F(2, 1349) = 19,9026$ $p < 0,000$.

Diferencias entre el nivel 2 (3,09) y el nivel 1 (2,82) y entre el nivel 2 y el 3 (2,7).

Son los de BUP los más interesados por “obtener reconocimiento”. Quizá aquí también pudiéramos pensar que COU podía tener la puntuación más alta, pero no. No sólo esta meta no aumenta con la edad sino que, además, es la menos valorada de todas por todos los niveles.

Es decir, nos encontramos con medias no excesivamente altas en los tres niveles en comparación con las otras metas. Quizá la deseabilidad social esté influyendo en la respuesta dada por los alumnos.

Diferencias a lo largo del desarrollo de los cursos

El objetivo de este análisis es evaluar a lo largo de dos cursos académicos la evolución o el cambio en el valor que atribuyen los alumnos a cada una de las metas propuestas.

METAS DE LOGRO

En general no se han encontrado diferencias significativas al comparar dentro de cada curso las distintas medidas que se ha realizado de cada sujeto en estos dos años. Únicamente en la meta de **madurar** han aparecido diferencias significativas. Nos encontramos, por lo tanto, ante un patrones de metas relativamente estables. Si recordamos, la meta más valorada por todos los sujetos es la **felicidad** y la menos valorada el **obtener recompensas**.

Meta: madurar.

En la interacción del nivel académico con en momento en el que se recogieron los datos se han encontrado diferencias significativas $F(8, 696) = 3,97 p < 0,000$.

Veamos en la siguiente tabla las medias obtenidas por cada nivel académico en cada una de los tomas realizadas.

	TOMA 1	TOMA 2	TOMA 3	TOMA 4	TOMA 5
ESO	2,7	2,76	2,85	3,03	3,06
BUP	3,16	3,10	3,20	3,20	3,13
COU	3,37	2,96	3,03	2,92	3,13

Recordemos que las opciones de respuesta en el caso del MIII tenían valores de 1 a 4, siendo:

- 1= CASI NUNCA
- 2= POCAS VECES
- 3= BASTANTES VECES
- 4= SIEMPRE

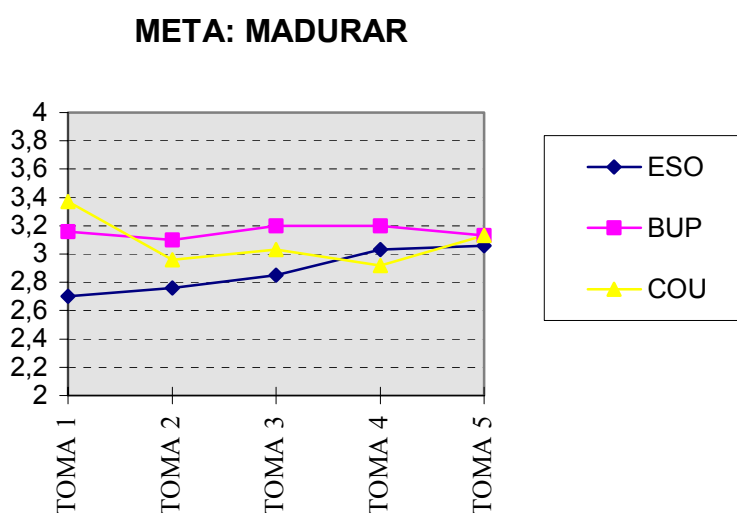
La comparaciones múltiples realizadas nos muestran que es la toma 1 dónde más diferencias ocurren. Cada uno de los niveles educativos al compararse con los otros dos tiene diferencias significativas.

En las tomas 2 y 3 las diferencias entre BUP y COU dejan de ser significativas y hay que esperar a la toma 4 para volver a encontrar diferencias. Sin embargo, es justo en la

toma 4 en donde pequeños y mayores, es decir, ESO y COU, dejan de ser grupos diferentes significativamente hablando.

Por último, en la toma 5, todos los grupos responden de forma parecida. No hay diferencias significativas en la valoración de la madurez como meta al comparar estos tres niveles educativos al final del curso.

Veamos una gráfica de estos resultados que acabamos de describir

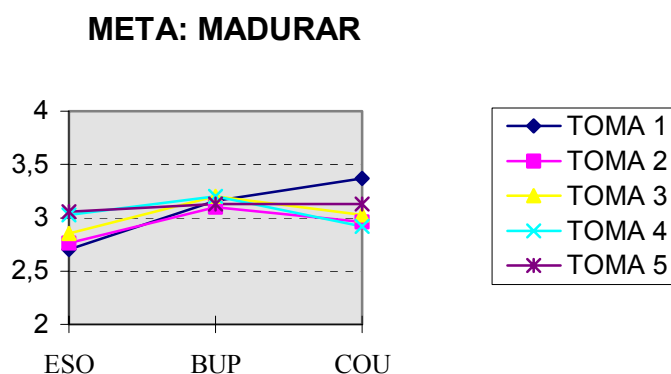


Podemos ver en la gráfica lo que previamente habíamos comentado, es decir, en la toma 1 los tres niveles educativos están separados, mientras que en la última toma todos convergen en el mismo punto. En las primeras tomas es el nivel 2 el que se sitúa por encima del nivel 1 con diferencias estadísticamente significativas.

Podríamos quizá interpretar estos datos como un desinterés en los pequeños de secundaria por alcanzar la madurez, por hacerse mayor, una meta que no se plantean. Y un desinterés también en COU quizá porque ya es una meta que ha pasado a un segundo plano. Algo que se plantearon cuando estaban en el nivel 2 (toma 1) pero que perdió el interés al llegar a COU (toma 3) llegando a hacerse significativa la diferencia en la toma 4 (mitad de curso). Esa es una posible explicación al cruce que se observa entre las líneas de BUP y COU.

Lo más evidente de todo que BUP es el curso más estable. Es decir, la opinión que les merece madurar como meta no varía a lo largo de los dos cursos académicos en los que se les ha evaluado.

Veamos la gráfica de estos datos



Por contra, son los de secundaria los más cambiantes. En otras palabras la valoración dada a esta meta ha ido cambiando encontrándose muchas diferencias entre las tomas del primer curso (tomas 1 y 2) con las del segundo (tomas 3, 4 y 5). Pero manteniéndose siempre por debajo de las puntuaciones de BUP. Esto es algo que también hemos visto con anterioridad, para los alumnos de secundaria la madurez no parece ser algo prioritario.

Por último, COU es el curso más confuso. En la toma 1, es decir, cuando estaban comenzando el último curso de BUP eran el grupo que valoraba de forma más alta esta meta, y al terminar este curso, su puntuación baja drásticamente y ya no vuelve a superar a los datos del nivel 2.

La madurez es una meta que parece pasar por una primera etapa de “desinterés” (ESO) pero progresivamente va aumentando durante estos cursos de secundaria para alcanzar una fase de “gran interés” (BUP) y, por último, llegar a una tercera fase de “perdida de interés” (COU). Volvemos a repetir, parece que a nuestros alumnos madurar es algo que se consigue a los 16 años.

METAS DE APRENDIZAJE

Ninguna de estas metas ha obtenido datos significativos al realizar este tipo de análisis. Es decir, no ha habido cambio a lo largo de los dos cursos entre las cinco medidas distintas que se ha tomado de cada estudiante.

Se mantiene estable esa preferencia, comentada en un análisis anterior, por **ser feliz**. Mientras que, la meta menos perseguida, de forma también muy estable en los distintos niveles a lo largo de los dos cursos estudiados, es **obtener recompensas**.

COMPARACIONES ENTRE LAS METAS.

Una vez que hemos comparado los distintos niveles educativos en cada una de las metas y hemos visto el efecto del paso del tiempo, concretamente el efecto de dos cursos académico, en esas metas, podemos realizar un tercer análisis que nos informe de la distribución y configuración que hacen los sujetos de las metas de logro y aprendizaje. Es decir, intentar averiguar al comparar todas las metas entre sí, cuáles son las más importantes y las menos importantes. Para ello, consideraremos en primer lugar los distintos niveles de forma aislada para pasar en un segundo momento a un análisis comparando la distribución de las metas de cada uno de los niveles con la distribución de los otros dos.

En otras palabras, esperamos dar respuesta a preguntas como ¿existe un patrón compartido entre los distintos niveles educativos?, ¿son las mismas metas las que se consideran más valoradas o menos?, etc.

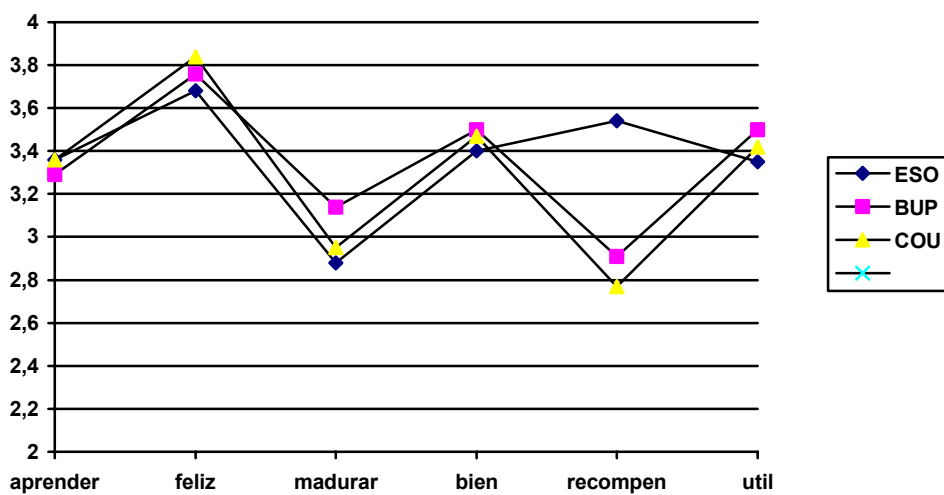
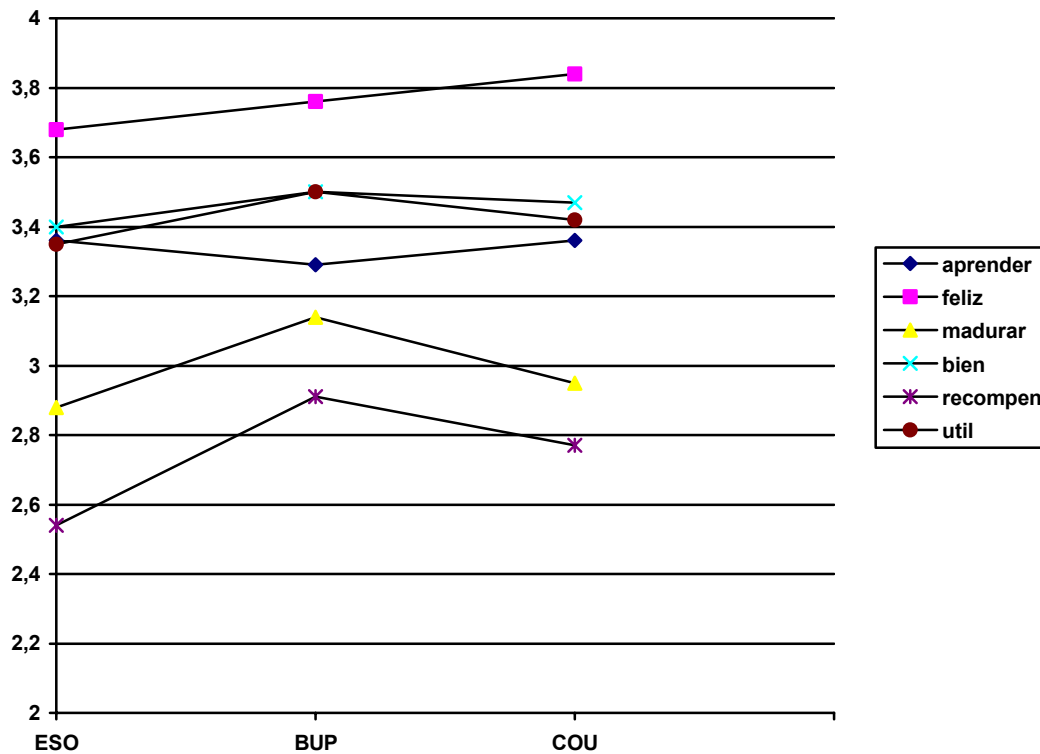
METAS DE LOGRO.

METAS	NIVEL EDUCATIVO		
	ESO	BUP	COU
APRENDER	3.36	3.29	3.36
FELIZ	3.68	3.76	3.84
MADURAR	2.88	3.14	2.95
HACERLO BIEN	3.40	3.50	3.47
RECOMPENSAS	2.54	2.91	2.77
ÚTIL	3.35	3.50	3.42

Recordemos que las opciones de respuesta en el caso del MIII tenían valores de 1 a 4, siendo:

- 1= CASI NUNCA
- 2= POCAS VECES
- 3= BASTANTES VECES
- 4= SIEMPRE

Tras el análisis estadístico de estos datos, encontramos diferencias significativas en la interacción de las metas de logro con el nivel educativo ($F_{(10, 2555)} = 4,74$ y $p < 0,000$). Esto es, que las diferentes metas de logro que se plantean los alumnos varían dependiendo del curso en el que se encuentren.



En todos los niveles educativos aparece una jerarquía de metas similar. Las dos metas menos valoradas por los sujetos son, por este orden, *obtener recompensas* (sacar nota, que te regalen algo) y *madurar* (hacerse mayor). La meta más valorada, en cambio, es siempre *ser feliz*. A la hora de contestar nuestros estudiantes parece que destacan sobre

todo, la meta que más connotación de realización personal y afectiva tiene y valoran menos aquellas que son más instrumentales (obtener recompensas).

Con valores intermedios se encuentran las metas de *hacer algo bien y ser útil*. Ambas son metas de logro que además pueden tener connotaciones de utilidad social.

Al comparar los niveles educativos podemos observar que los grupos más diferentes entre sí son ESO y BUP. Existen diferencias significativas en las seis metas de logro. Las medias en BUP son significativamente mayores en todas las metas. Los chicos de BUP parecen querer más de todo.

Entre ESO y COU las diferencias son mucho menores. Es decir, los niños pequeños son más parecidos en las metas que persiguen a los de COU que a los de BUP. Únicamente hay dos metas que tienen diferencias significativas entre ESO y COU. Ya las hemos comentado en análisis anteriores, como recordarán, los alumnos de COU dan mucho más valor a *ser feliz* y a *obtener recompensas (sacar notas, que te regalen algo...)*. Es lógico que sacar buenas notas sea una meta más valorada por el nivel 3 que por el nivel 1, puede que su eficacia se vea en cierta medida condicionada por este requisito. También hemos comentado que parecía observarse una tendencia ascendente en la valoración de la *felicidad*. Sin embargo, si recuerdan, la diferencia que hay entre BUP y COU ya no es significativa.

Por último, BUP es un curso que también tiene en esto de las metas cierto parecido a COU, que se constituye en el curso del justo medio. Únicamente dos diferencia significativas. En *madurar* que como, ya hemos comentado, BUP es el curso que más valora esta meta y en *obtener recompensas*. Sorprendentemente no es COU el que alcanza una media mayor sino BUP.

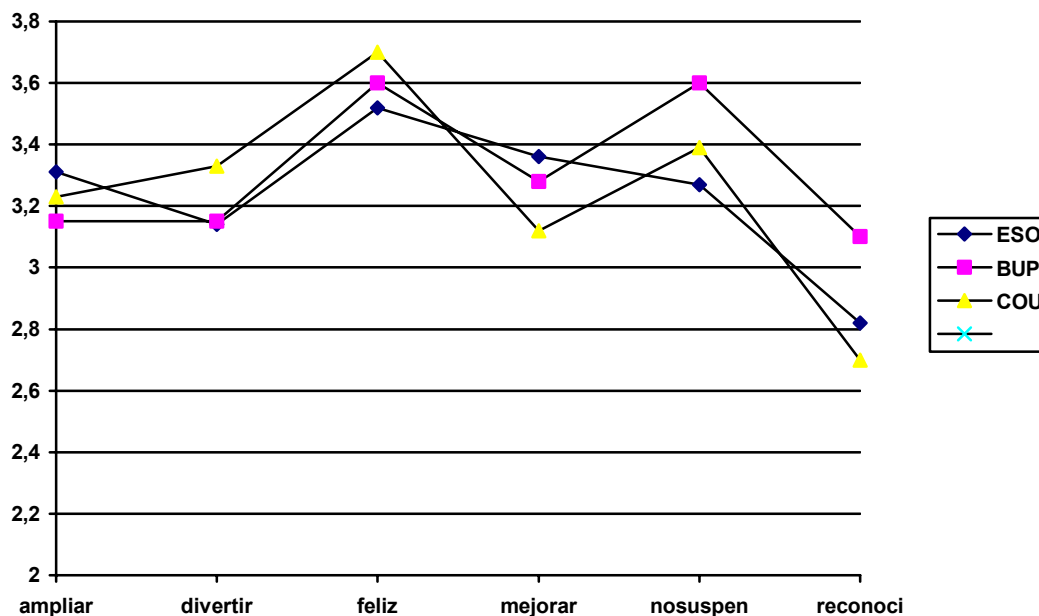
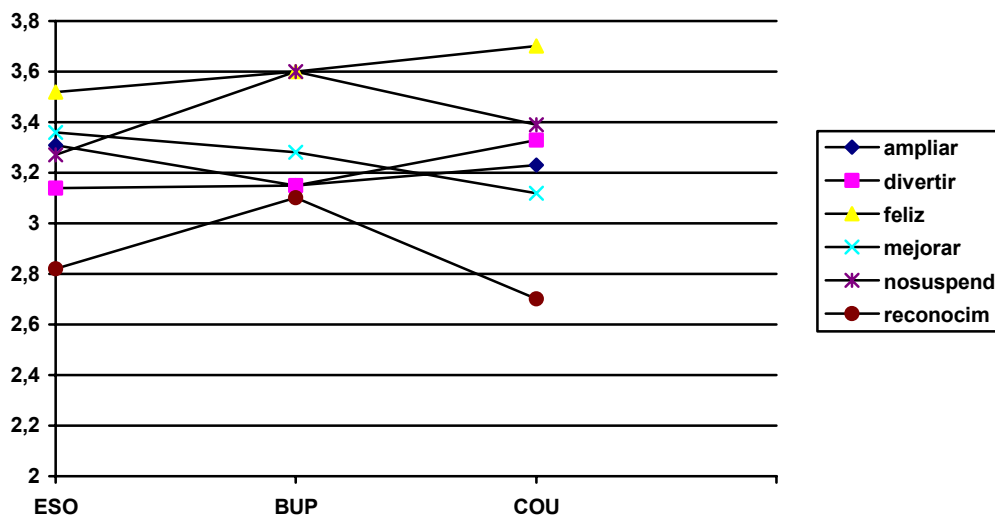
METAS DE APRENDIZAJE.

METAS	NIVEL EDUCATIVO		
	ESO	BUP	COU
AMPLIAR	3.31	3.15	3.23
DIVERTIR	3.14	3.15	3.33
FELIZ	3.52	3.60	3.70
MEJORAR	3.36	3.28	3.12
NO SUSPENDER	3.27	3.60	3.39
RECONOCIMIENTO	2.82	3.10	2.70

Recordemos que las opciones de respuesta en el caso del MIII tenían valores de 1 a 4, siendo:

- 1= CASI NUNCA
- 2= POCAS VECES
- 3= BASTANTES VECES
- 4= SIEMPRE

El análisis de los datos reveló la existencia de diferencias significativas en la interacción de las metas de aprendizaje con los distintos niveles educativos ($F_{(10, 2585)} = 6,57$ y $p < 0,000$). Es decir, que existen variaciones en las metas que eligen los alumnos dependiendo del nivel educativo.



En el caso de las metas de aprendizaje, la jerarquía entre ellas se encuentra, de menor a mayor, en que la meta de *obtener reconocimiento* (sacar nota) es la menos valorada y, por contra, *ser feliz* es la mayor. Podría ser que se hubiese dado un efecto de

deseabilidad social en la meta menos escogida, esto es, a nuestros estudiantes no les convenía demasiado resaltar la meta más instrumental. Por lo que se refiere a la meta de *ser feliz*, los alumnos prefieren las metas que tienen matices de realización personal.

Cuando vamos a ver las diferencias entre los niveles educativos nos encontramos con que los grupos ,en general, son algo más diferente que en las metas de logro.

En las metas de logro los grupos más diferentes entre sí eran ESO y BUP. En lo que se refiere a metas de aprendizaje los grupos más diferentes son BUP Y COU. Concretamente se diferencian en cuatro de las seis metas. Los alumnos de COU valoran más el *divertirse con lo que hacen*, como hemos dicho antes, puede que esté influyendo el que destaquen que disfrutan aprendiendo porque COU es un año en el que eligen la opción académica que más se aproximan a sus intereses. Mientras que, sorprendentemente, como hemos comentado en análisis anteriores, son los alumnos de BUP los que dan puntuaciones mayores a las metas de *mejorar, no suspender y obtener reconocimiento*.

En esta ocasión los alumnos de ESO de las seis metas de aprendizaje tienen diferencias significativas con respecto a BUP en tres de las metas y con respecto a COU en las otras tres. Las metas en las que se diferencian ESO con BUP son *ampliar, no suspender y obtener reconocimiento*. En ESO están significativamente más interesados que en BUP en ampliar sus conocimiento mientras que les interesan menos cuestiones como no suspender y obtener reconocimiento. Puede que con el paso de los años, cuando los alumnos llegan a BUP, llevan encima una experiencia académica que les ha hecho valorar metas externas en lugar de metas relacionadas con el aprendizaje. Los alumnos de ESO, por el contrario, puede que aún confíen en valores más intrínsecos y por eso se centren en las metas que se suponen deben ser prioritarias en el aprendizaje.

Se diferencian los de ESO con COU en valorar en menor medida *divertirse con lo que están haciendo y ser feliz*. Algo que también nos puede llamar la atención es que los alumnos de ESO están más interesados en *mejorar* que los alumnos de COU. Una posible explicación es que la presión del curso en el que se encuentran relega a un segundo lugar el interés por metas tan importantes en el aprendizaje, aunque en cualquier caso, resulta contradictorio.

Influencia de la intervención motivacional en las concepciones de los alumnos de la ESO y COU sobre las metas de logro y aprendizaje.

Los resultados obtenidos del análisis de la posible influencia de la intervención motivacional sobre la estructura y las concepciones de las metas de logro y aprendizaje propuestas a los alumnos no dio ningún resultado significativo.

TABLA 1.- METAS DE LOGRO.

METAS	MEDIDA	ESO		COU	
		control	experimental	control	experimental
AMIGOS	antes	3.56	3.59	3.91	3.59
	después	3.59	3.51	3.91	3.63
APRENDER	antes	3.44	3.34	3.30	3.45
	después	3.37	3.32	3.22	3.25
MADURAR	antes	3.13	2.93	2.78	3.14
	después	3.15	2.96	3.13	3.13
RECOMPENSAS	antes	2.51	2.70	3.13	2.68
	después	2.40	2.68	2.78	2.75
SATISFECHO	antes	3.60	3.50	3.78	3.68
	después	3.62	3.54	3.78	3.75
ÚTIL	antes	3.46	3.41	3.65	3.14
	después	3.37	3.38	3.48	3.13

Recordemos que las opciones de respuesta en el caso del MIII tenían valores de 1 a 4, siendo:

- 1= CASI NUNCA
- 2= POCAS VECES
- 3= BASTANTES VECES
- 4= SIEMPRE

TABLA 2.- METAS DE APRENDIZAJE.

METAS	MEDIDA	ESO		COU	
		control	experimental	control	experimental
AMPLIAR	antes	3.36	3.30	3.04	3.55
	después	3.35	3.23	3.13	3.25
DIVERTIR	antes	3.25	3.22	3.57	3.27
	después	3.18	3.09	3.52	3.25
FELIZ	antes	3.74	3.58	3.91	3.68
	después	3.62	3.42	3.87	3.63
MEJORAR	antes	3.46	3.39	3.09	3.14
	después	3.33	3.33	3.00	3.25
NO SUSPENDER	antes	3.29	3.41	3.61	3.27
	después	3.39	3.41	3.30	3.13
RECONOCIMIENTO	antes	2.79	2.92	2.91	2.59
	después	2.76	2.84	2.78	2.50

Recordemos que las opciones de respuesta en el caso del MIII tenían valores de 1 a 4, siendo:

- 1= CASI NUNCA
- 2= POCAS VECES
- 3= BASTANTES VECES
- 4= SIEMPRE

Es decir, que para ambos tipos de metas u objetivos, ya sean éstos de logro o aprendizaje, la intervención motivacional llevada a cabo por cada profesor en el aula no

implicó un cambio importante en ellas. Como ya comentamos a efectos de los resultados obtenidos en el MAPE - I y en el MAPE - II, dicha intervención realizada en los grupos experimentales o bien no fue del todo adecuada, o bien no ha servido para modificar las estructuras y las concepciones de las metas.

Tampoco hemos encontrado diferencias significativas entre los niveles educativos en los que se llevó a cabo la intervención motivacional (ESO y COU) para ninguna de las metas seleccionadas para el análisis.

Con la intervención motivacional pretendíamos, por un lado, que se produjera una mejora en el caso de aquellas metas consideradas como socialmente aceptadas y que además considerábamos mejores a la hora de enfrentarse a una tarea escolar (como “aprender” en el caso de las metas de logro o “mejorar” en el caso de las metas de aprendizaje). Pero esto era hartó difícil de conseguir si tenemos en cuenta, como decíamos antes, que los valores de partida eran altos, tanto en el caso de los grupos control como de los experimentales. Por otra parte, la intervención propuesta a los profesores pretendía reducir el recurso de los estudiantes a metas consideradas socialmente menos aceptadas e incluso negativas, aquellas que entendemos como las menos adaptativas a la hora de enfrentarse a las tareas escolares (como “obtener recompensas”, por ser externa o “no suspender”, por ser de evitación). Hay que decir que estas metas fueron las que tuvieron valores de partida menores, lo que nos puede hacer pensar que la intervención motivacional chocara con la deseabilidad social. Nos parece que los alumnos no se atreverían a contrariar la “norma” social, es decir, que probablemente no nos dirían que valoran más estas metas de lo que la deseabilidad social les lleva a pensar, camuflando así el efecto de la intervención.

También cabe decir que puede que el cuestionario utilizado y el que hemos llamado M-III sea poco discriminativo puesto que, en general, todas las metas han sido evaluadas con respuestas altas.

- **A los intereses específicos de las materias entrenadas (cuestionario de intereses).**

Nuestro cuestionario de intereses se elaboró con el fin de obtener una medida más cercana sobre el posible impacto de la intervención motivacional llevada a cabo por los profesores. Como dijimos, cada uno de los profesores que colaboraron en nuestra investigación impartían una misma materia en dos grupos (aulas) distintos dentro de un

mismo curso (fuese éste de la ESO, BUP o COU). Para poder tener un mejor conocimiento de su intervención en el aula, se les pidió a cada uno de ellos que nos dijeran cuáles eran las unidades didácticas que iban a tratar en clase durante el periodo de intervención, tanto en el grupo control como en el experimental. A partir de los objetivos didácticos de los que partía cada uno de ellos se elaboraron dos cuestionarios adaptados para cada una de las asignaturas. Todos los cuestionarios tenían la misma estructura. Las dos preguntas que hemos considerado relevantes para evaluar el efecto de la intervención se referían a lo siguiente:

- la primera hacía referencia a los conocimientos básicos sobre la unidad didáctica concreta.

- la segunda, a la capacidad de reflexión y aplicación alcanzada sobre los contenidos de la unidad.

En cada uno de los ítems se les pedía a los alumnos que nos dijeran:

1º.- El grado de utilidad del conocimiento al que el ítem hacía referencia.

2º.- El grado de atractivo.

3º.- El grado de interés que les suscita la actividad.

Para cada una de estas preguntas tenían cuatro alternativas de respuesta. Éstas eran: nada, poco, bastante, muy... atractivo, útil e interesante.

Pasemos a ver cuáles han sido los resultados obtenidos, es decir, cuál ha sido el efecto de la intervención motivacional.

ÍTEM	SUBÍTEM	TRATAMIENTO	NIVEL EDUCATIVO			
			ESO		COU	
			control	exp	control	exp
CONOCIMIENTO BÁSICO	Atractivo	antes	2.65	3.00	2.86	3.23
		después	2.58	2.74	2.95	3.38
	Utilidad	antes	2.41	3.43	2.61	3.00
		después	2.38	3.39	2.68	2.88
	Interés	antes	2.76	2.85	3.09	3.41
		después	2.80	3.10	2.95	3.38
REFLEXIÓN Y APLICACIÓN	Atractivo	antes	2.61	3.14	2.48	2.41
		después	2.72	3.10	2.59	2.50
	Utilidad	antes	2.57	2.93	2.18	2.64
		después	2.51	3.11	2.43	2.38
	Interés	antes	2.78	3.21	2.74	2.68
		después	2.67	3.34	2.82	2.50

Sólo hubo diferencias significativas para la primera pregunta (conocimiento básico) cuando se les preguntaba sobre el atractivo del tema curricular estudiado. Esta diferencia

sólo afectaba al efecto principal de la variable “nivel educativo” . $F(1,166) = 4,26$; $p < 0,041$.

Esto significa que sólo hubo diferencias entre las puntuaciones en atractivo al comparar ESO con COU. Los estudiantes de COU consideraban más atractiva la tarea a realizar que los de la ESO. Como se puede apreciar, este resultado no dice nada acerca de la posible influencia del tratamiento. En definitiva, los datos nos revelan que la intervención que se realizó no afectó ni al atractivo, ni a la utilidad ni al interés. Como se aprecia en la tabla, el interés, la utilidad y el atractivo que la materia suscitaba en los alumnos era de nivel medio. Es decir, el interés general suscitado en ellos era más bien pobre.

Para la cuarta pregunta, la que se refería a la capacidad de reflexión y aplicación de los conocimientos, encontramos diferencias significativas en la utilidad ($F(1,164) = 4,43$; $p < 0,037$) y el interés ($F(1,165) = 5,85$; $p < 0,07$), al interactuar la intervención con el nivel educativo.

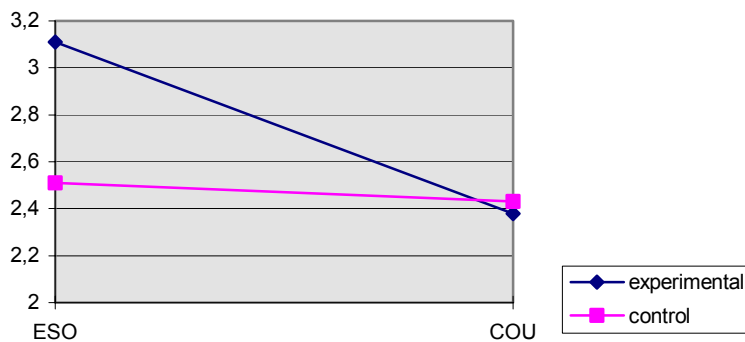


Gráfico de la interacción de los tratamientos para cada nivel educativo.

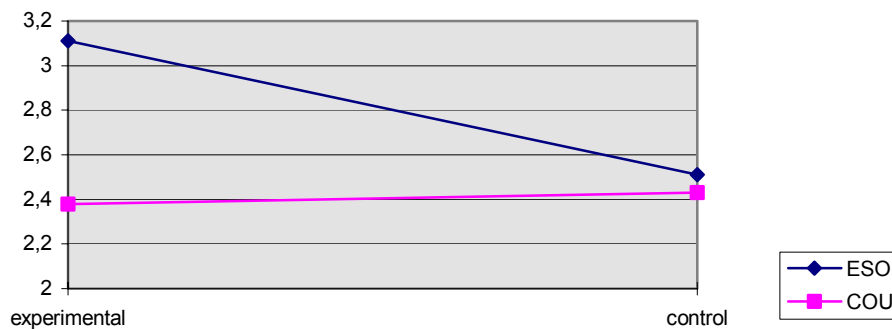


Gráfico de la interacción del nivel educativo para el tratamiento.

Por lo que respecta a la utilidad, la única influencia de la intervención motivacional se da en el caso de los alumnos de la ESO. Los grupos control tienen un nivel parecido tanto en ESO como en COU y los grupos experimentales alcanzan niveles mayores en ESO que en COU. Se consigue por tanto algún cambio en la visión de la utilidad de la reflexión y aplicación de los conocimientos aprendidos sólo en la ESO. Esto podría deberse al carácter de COU, es decir, a que la meta inmediata de estos estudiantes es, fundamentalmente, no tanto buscar la utilidad de las asignaturas como conseguir superar el brete de la selectividad.

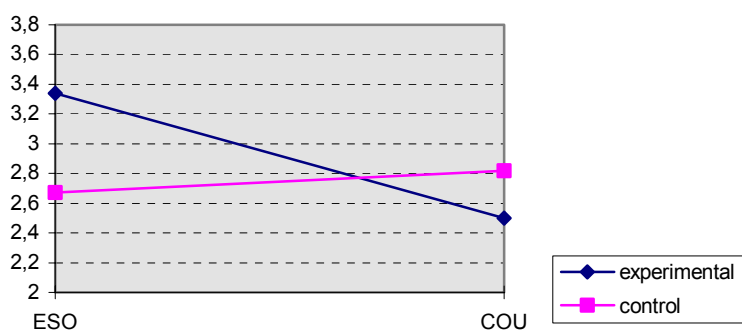


Gráfico de la interacción de los tratamientos para cada nivel educativo.

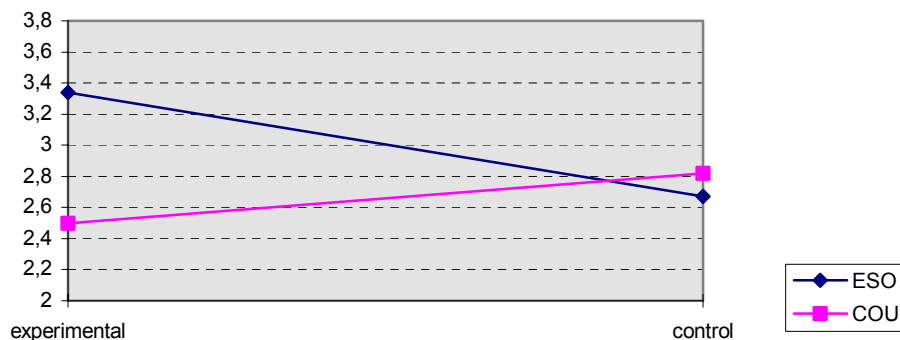


Gráfico de la interacción del nivel educativo para el tratamiento.

En el caso del interés que suscita en los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y aplicarlos, vemos que los resultados obtenidos van en la misma línea que los anteriores. Es decir, vemos de nuevo que los niveles alcanzados para los grupos control tanto de ESO como de COU son similares, y que en cambio los grupos experimentales de la ESO muestran niveles más altos, que se traducen en un mayor interés.

Por tanto, podemos decir que la intervención logró que se produjera un aumento en el interés de los alumnos sólo en el caso de la ESO. Esto seguramente se deberá al mismo motivo que decíamos antes, a que las implicaciones de COU para un estudiante dejan poco tiempo para la reflexión.

6.7.- CONCLUSIONES ESTUDIO 3.

- **Relativos a la motivación dentro del primer y segundo ciclo de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. (cuestionarios MAPE I Y MAPE II).**

Por lo que se refiere a los primeros cursos de secundaria, los datos que hemos obtenido revelan un panorama motivacional en líneas generales muy satisfactorio. Los niños y niñas evaluados han expresado que se plantean su vida académica en un ambiente relajado, sin dar mucha importancia a los juicios negativos de competencia y sin dejarse llevar por la desidia y las actitudes cercanas a la vagancia. Como es lógico, este patrón de tranquilidad académica es más acentuado al principio que al final de los cursos, pero en estos últimos casos no se llega a ningún planteamiento angustioso.

En los alumnos de BUP y COU analizados en las escalas principales del MAPE sí hemos obtenido resultados relativamente inesperados y que merecen un comentario detallado. Por lo general, en contra de lo que suele ser un lugar común, establecido para la situación académica que ocurre en COU, los estudiantes de este curso no están bloqueados por una ansiedad inhibitoria de su rendimiento ni tienen menores niveles de motivación intrínseca. El panorama que nos revelan nuestros datos nos muestra muchas similitudes en sus planteamientos entre los alumnos de COU y BUP. En ambos cursos los estudiantes muestran niveles medios de activación por el rendimiento y de ese otro tipo de ansiedad que bloquea el trabajo. Es decir, que no están exageradamente preocupados por rendir académicamente .

En cambio sí se encuentran patrones distintos en las otras tres escalas. Los alumnos de BUP parece que muestran un patrón motivacional de mayor ambición y de sentirse en la obligación de asumir más carga de trabajo que los estudiantes de COU, que están terminando sus estudios obligatorios. Por otra parte, son los alumnos del curso de orientación universitaria los que más motivación intrínseca revelaron.. Parece como si en este curso los estudiantes, al estar dando por acabado su educación secundaria, educación

que parece tan generalista y alejada de los que a ellos les interesa ya para su futuro profesional, se encuentren en mejores condiciones motivacionales que los de BUP. Están los de COU menos obsesionados por el rendimiento, por conseguir metas académicas que los alumnos que todavía están inmersos en el bachillerato. Precisamente en el momento que hay más diferencias entre BUP y COU es al final del curso académico. Los alumnos de COU están más motivados por intereses personales cuando ya ven terminada su educación secundaria que antes y que sus compañeros de bachillerato.

El efecto del transcurso del año académico en todos los factores del MAPE y para los dos cursos de bachillerato se muestra muy similar: siempre son mayores los efectos motivacionales al final del curso que al principio. La situación de finalización de curso aclara todos los condicionantes motivacionales (evaluación, tipo de profesor, exigencia, expectativas, etc.) de manera que las respuestas en esos momentos son más marcadas.

• Relativas a las variables motivacionales ligadas al contexto inmediato en todos los niveles educativos (cuestionario de automensajes).

Curiosamente el panorama es algo distinto cuando observamos los resultados del cuestionario de automensajes. Como recordarán los chicos y chicas de BUP decían que se daban más automensajes positivos que los de COU. En esa línea, los del curso preuniversitario se daban a sí mismos más mensajes de tipo negativo que BUP. Este dato revela una disociación en los resultados y las diferencias según niveles educativos entre el cuestionario de motivación y el de automensajes. Parece que, aunque el patrón motivacional de COU, como hemos dicho, tenga un sesgo más cercano al aprendizaje, a un sentido más intrínseco de concebir las metas de ese curso, otra cosa son los autotmensajes que se están dando, que son más pesimistas. Revelaría esto que el cuestionario MAPE al fijarse más en metas, tiene un carácter más de planteamiento de un futuro cercano. Mientras que el cuestionario de automensajes se refiere a las autoinstrucciones que en el día a día se dan estos alumnos.

Los alumnos de BUP estaría, sin embargo con unas perspectivas, más centradas en la ejecución y el lucimiento y, sin embargo, sus planteamientos internos cotidianos son más optimistas que en COU. De alguna forma veríamos que lo que siempre pensábamos y que se refería a la creencia de que COU era el curso académico en el que más presionados se suelen sentir los alumnos, en el que más se les exige, se vería demostrado vía automensajes. La presión y el alto nivel de exigencia puede hacerles sentir que tienen menos control sobre

sus resultados, incidiendo esto sobre el tipo de mensajes que se dirigen. Es un curso de pura acción.

Por otra parte, dejando de lado el nivel académico, y centrándonos en la evolución de los automensajes a lo largo de un curso académico, hemos encontrado un patrón estable en todos los grupos. Son mayores los automensajes positivos al principio del curso que al final. En cambio, los automensajes negativos son constantes a lo largo del curso en todos los niveles. Eso revela dos hechos evidentes: por un lado, que es más fácil tener buenas ideas sobre el control del trabajo académico al principio del curso, que conforme van aumentando los controles y las evaluaciones del rendimiento académico. Parece que ser optimista es en algo contrario a recibir la evaluación final del rendimiento. Por otro lado, el que los automensajes negativos se mantengan estables y en niveles bajos puede ser más una consecuencia de la deshabilidad social que de otra cosa. También llama la atención, por otra parte, que sean los de BUP y no los de COU los que obtienen la caída más baja de sus automensajes entre el principio y el final del curso. Otro dato que resalta, a pesar de lo dicho, la presión no muy conocida que viven los chicos de BUP

Por último por lo que se refiere a las autoinstrucciones remarcar, en la línea de lo que acabamos de decir, que son significativamente mayores los automensajes positivos que los negativos. Eso nos indica que es más relevante, si queremos conocer como aumenta el pesimismo, que tengamos en cuenta como criterio de medida el grado en que decaen los automensajes positivos que el nivel de los negativos, tan cargados de deshabilidad social..

• **Relativas a la formación de metas en todos los niveles educativos (cuestionario M-III).**

Refiriéndonos ahora a las metas que destacan para los alumnos evaluados tanto en escenario de logro como de aprendizaje, tenemos que mencionar las siguientes.

En las metas de logro destaca el objetivo de **ser feliz**. Siempre aparece como la meta preferida, la más buscada, la más valorada. Además su nivel se va incrementando con el paso de los años, o mejor de los niveles académicos estudiados. Junto con la felicidad otras metas van aumentando con el paso del tiempo (de los niveles) son **ser útil**, **sentirse satisfecho** y **tener amigos**. Todas ellas son metas muy internas y que contienen características menos típicamente de logro. Aspectos que tienen que ver con la realización personal, con la amistad y con la ayuda y colaboración con los demás.

En esa misma línea, **obtener recompensas** ha obtenido siempre la puntuación más baja. Y nos resulta muy llamativo que sea BUP y no COU los que la valora en mayor grado dentro de estos niveles bajos. Es decir, que la meta más extrínseca y material de todas es poco valorada, lo que puede indicar un cierto reparo a considerarla como típica de forma tan explícita como exigía este cuestionario. No obstante, es relevante que aparezca en grado superior en los cursos de más presión y exigencia, a pesar de la discapacidad, su efecto implícito es tan fuerte que se nota en estos cursos.

En este caso ocurre algo similar a lo que hemos descrito en las metas de logro: la **felicidad** sigue siendo la meta más destacada, que además aumenta a medida que se va creciendo. Por contra, **obtener reconocimiento** es de nuevo la meta menos valorada. No obstante, conviene destacar que en las metas de aprendizaje nos encontramos ante uno de los datos más sorprendentes o a nuestro juicio menos esperados. Es BUP y no COU, el curso que da más importancia a **obtener reconocimiento** y a **no suspender**. En principio podríamos pensar que es COU el curso más presionado para que logre estas dos metas ya que de ello depende que pueda en un futuro dedicarse a aquello que quiere. Otra vez volvemos a encontrarnos con un dato que destaca la situación de exigencia y de rendimiento competitivo en la que se encuentra los alumnos de BUP.

De todos modos, **no suspender** es una meta muy valorada en términos absolutos por los tres niveles académicos. Recordemos que se trata de un objetivo de evitación que significa un patrón de afrontamiento a las tareas docentes radicalmente distinto que cuando quiere algo positivo. La sensación de control sobre las situaciones y las sensaciones sobre la propia competencia son entonces más bajas y se tiene la impresión ansiosa de que se están perdiendo. Uno tiene menos confianza en sus recursos cuando se plantea la actividad con miedo al fracaso que cuando lo quiere, por ejemplo, es aprobar. A pesar de ser un cuestionario con preguntas y respuestas muy explícitas, creemos importante destacar que esta meta tan desastrosa es mencionada por los estudiantes con un cierto nivel de importancia. En este mismo sentido queremos también reseñar que los alumnos de COU ha valorado más el **divertirse con lo que hacen**, que los de BUP. Esto indica otra vez que en el curso final del bachillerato vuelven otra vez a destacar que disfrutaban aprendiendo, COU es un año en el que puede elegir la opción académica que más se aproximan a sus intereses y tienen ya presente un futuro más abierto.

Por último, también nos gustaría destacar el hecho de que sean los alumnos de secundaria los más interesados en **mejorar** y **ampliar** sus conocimientos. Parece que a

medida que crecemos se va perdiendo un cierto sentido del aprendizaje más personal y de progreso. Los últimos cursos de bachillerato liman demasiado, quizás, los propósitos internos y de progreso personal que significa aprender.

Parece que las metas que persiguen los chicos y chicas de estos niveles son bastante estables en el tiempo. No se han encontrado modificaciones fundamentales a lo largo del periodo de dos años en que las hemos medido por cada nivel académico. En parte este resultado es lógico, se tratan de metas a largo plazo y, como es sabido, estas cambian en cada persona de forma lenta..

- **El escaso efecto de la intervención motivacional.**

En todos los cuestionarios y autoinformes que hemos usado para medir distintos aspectos relacionados con la motivación hemos acabado obteniendo el mismo resultado cuando queríamos ver cómo se reflejaba en ellos la intervención que el profesor decidía aplicar en sus grupos: no ha habido cambios. La intervención sólo incide en algún tipo de mejora cuando se evalúa el interés de los objetivos curriculares concretos de ese periodo escolar antes y después de dicha intervención, pero sólo en el trabajo realizado en los grupos de ESO, no en COU. Es decir, sólo en los niños se secundaria la labor de cambio del profesor ha provocado un cambio en la medida más concreta y más relacionada con la tarea académica.

Conviene que nos paremos a reflexionar sobre los posibles factores que pueden explicar el fracaso de la intervención motivacional. Cualquiera de los que vamos a exponer, pensamos que ha determinado algo este desalentador resultado. Obviamente la realidad del porqué de la no incidencia de la intervención nunca la sabremos, pero la conjunción de alguna manera de estos factores seguro que se acerca. Empezaremos por exponerlos desde aquellos más circunstanciales a esas razones que pensamos que tienen más implicación general.

En primer lugar y cómo ya hemos destacado, las medidas motivacionales que hemos usado no son las más sensibles. El MAPE, los cuestionarios de automensajes y de metas, son autoinformes que se sabe que tiene que ver con patrones más estables de tipo motivacional. Para que estos patrones cambien substancialmente, las intervención tenía que haber sido, como mínimo más duradera en el tiempo y no limitarse, por razones de acomodo personal de los profesores a sólo dos meses. Es más si hubiésemos encontrado cambio en algunas de estas medidas después de una intervención que ha durado apenas el

tiempo de una evaluación, tendríamos que habernos extrañado. Eso hubiese sido indicador de que la situación escolar de estos niños era muy grave. Los cambios motivacionales hemos vuelto a comprobar que son a más largo plazo.

Quizás haya también otro aspecto que explique mucho de la poca influencia de la intervención y que tiene que ver con el formato de cómo se preparó dicho cambio. Recordarán que decidimos que esa intervención se organizase a la manera típica cómo se vienen exponiendo cualquier resultado o programa de innovación educativa. Es decir, se tuvo con los profesores voluntarios un curso de formación en el que, de manera lo más clara y comprensible, se les expusieron los aspectos más fundamentales sobre los factores que determinan un contexto académico adecuado para la motivación para el aprendizaje. Después y en varias sesiones se adaptaba con ellos los aspectos vistos que más les hubiesen llamado la atención a cada docente. De esta manera se preparaba con ellos el guión de intervención motivacional para una materia concreta en un periodo que finalmente sólo fue de unos dos meses.

En las comprobaciones que fuimos realizando para ver el transcurso de dicha intervención, quedaba patente que los cambios propuestos se estaban aplicando de una forma superficial. Poco o nada era, en la realidad, lo que acaba modificándose de la manera típica que cada docente organizaba y evaluaba las actividades de esa materia.

Creemos, como muchos autores han señalado (ver por ejemplo Pozo, 1996), que el cambio de creencias y de forma o estilo académico no es algo fácil de conseguir y que, en la mejor de las ocasiones después de un buen curso de formación los profesores que han participado en él salen únicamente mejor informados. Para que alguien cambie su estilo habrá que recurrir a un trabajo mucho más individualizado, participativo y que suponga un análisis serio del estilo docente de cada profesor y de sus creencias implícitas sobre la educación, la motivación y la evaluación docente. Después de conseguir conocer estos extremos sería el momento para intentar descubrir si tal conjunto de creencias y formas de actuación le parecen al docente que tiene cierta coherencia. En aquellos caso que así no fuese, ellos mismos recogerían y se apropiarían de forma profunda las propuestas de cambio que la investigación educativa les ofrece.

7. CONCLUSIONES GENERALES

De todo lo visto hasta ahora cabe hacer una serie de reflexiones finales a modo de conclusión. En general, pensamos que esta investigación permite establecer un conjunto de hechos relevantes dentro del campo de la investigación sobre el desarrollo de los patrones motivacionales en el contexto educativo y sobre la intervención explícita sobre los mismos. Asimismo, pensamos que se ha hecho una aportación metodológica importante para la observación de los procesos de internalización de los patrones motivacionales, aportación que permite incidir en una discusión más general de índole teórica. Pero veamos un poco más detenidamente cada una de estas afirmaciones.

Por lo que se refiere al desarrollo ontogenético de los patrones motivacionales relevantes para el trabajo académico y, más concretamente, de la motivación por el aprendizaje, nuestros datos apuntan algunos hechos de gran interés. Por un lado los niños y niñas de educación infantil y primer ciclo de primaria parecen estar dotados ya de algunos de los elementos que configuran dicha motivación. Pero además, muestran muy pocos de los elementos que tienen que ver con la configuración el patrón de motivación por el lucimiento. Sin embargo este último patrón tiene una importante incidencia a partir de los primeros años de educación secundaria. Esto vendría a apoyar la hipótesis de que a lo largo de los años que transcurren entre segundo de primaria y primero de la ESO, se internalizan los componentes ligados al lucimiento: concepción general de la inteligencia, visión del fallo como amenaza a la auto-estima, realización de atribuciones causales, conexión de reacciones emocionales de alta intensidad con los resultados académicos, etc. Si reflexionamos sobre los conocimientos que hasta ahora se tienen de cómo la dinámica de trabajo en las aulas incide sobre el desarrollo motivacional, no debe extrañarnos tal hecho. Las prácticas cotidianas a la hora de diseñar las tareas, el manejo de la autoridad, el uso de los elogios, la poca incidencia del trabajo en grupo, el sistema clásico de evaluación, etc. generan lucimiento en los más favorecidos y miedo al fracaso en el resto. Sin embargo, la motivación por el aprendizaje puede, sobre todo al final del ciclo de formación secundaria, reaparecer como guía fundamental para abordar el momento de la elección de los estudios superiores. Uno de los resultados que más no ha llamado la atención a este respecto ha sido el cambio en los niveles de motivación intrínseca que aparece al final del COU.

Poder entender más claramente todo el proceso implica estudiarlo en los años que -por razones ajenas a nosotros- han quedado fuera de la investigación. Pensamos que utilizando una

combinación de medidas de observación, aunque sea en situaciones estructuradas, y de autoinformes de los estudiantes, se podría esclarecer en gran medida este proceso de lucha dialéctica entre el modo en el que los infantes abordan sus tareas -más ligado al disfrute, al juego de aprender- y el modo en el que cuando sean estudiantes pre y adolescentes, abordarán de forma defensiva la ejecución de sus tareas académicas. Lo que parece claro es que el sistema educativo cumple un papel más importante que el de simple escenario de este proceso.

Junto con lo anterior, también nos ha resultado llamativo el modo en el que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales manifiestan sus orientaciones motivacionales en los primeros años de escolaridad. El hecho de que durante los cursos observados no hayamos podido apreciar grandes diferencias en el desarrollo de la motivación por el aprendizaje en relación a los alumnos y alumnas sin necesidades especiales, nos lleva a pensar que en el caso de los primeros -y si el sistema no remedia- la mencionada lucha dialéctica puede tener consecuencias desastrosas. En la medida en la que la meta que se transmite en el sistema educativo es que hay que hacer las cosas para demostrar lo que uno vale, este tipo de alumnos juegan con clara desventaja. Por el contrario, si el sistema fuera capaz de transmitir los valores de la motivación por el aprendizaje, de enfatizar que todo el mundo puede aprender, cada uno a su velocidad y dentro de su ámbito de posibilidades, el proceso podría ser radicalmente distinto. Esto nos lleva al siguiente aspecto reseñable al finalizar nuestra investigación.

Cuando hemos tratado de intervenir de forma intencional promoviendo explícitamente el desarrollo de la motivación por el aprendizaje, nuestros resultados han sido variados. En el contexto de la educación infantil y primaria hemos logrado que los profesores no sólo juzgaran de interés nuestras propuestas sino que desarrollaran las actividades de forma acorde con las mismas. Pensamos que esa ha sido la razón fundamental de que los resultados obtenidos hayan sido más positivos con los estudiantes más jóvenes. Sin embargo, los docentes de secundaria, aún habiendo mostrado el mismo entusiasmo se han visto más atrapados por la inercia de la práctica diaria y por su falta de costumbre en el desarrollo de nuevos materiales y propuestas. De todos los enseñantes contactados solo una profesora aplicó realmente lo inicialmente propuesto. Los demás argumentaron con la falta de tiempo la imposibilidad de llevar a cabo la intervención. Es decir que, siendo los resultados prometedores en los primeros cursos, hemos visto truncadas nuestras expectativas en los años de secundaria. Eso nos lleva a pensar que no basta con la formación en términos de curso o seminario para que el profesorado incorpore nuevas estrategias de diseño de su actividad educativa. Se necesitan más recursos para que sea posible producir

cambios reales en la práctica educativa. Todo ello teniendo en cuenta que hemos trabajado con profesores voluntarios y que han recibido un reconocimiento explícito de su labor como horas de formación. Esto nos lleva a pensar que es necesario investigar, de forma explícita, cuál o cuáles pueden ser los modos más eficaces para garantizar la implantación estable de cambios en las prácticas docentes.

En otro orden de cosas, también queremos enfatizar en estas conclusiones la relevancia del método propuesto para la evaluación de la motivación en los primeros años del sistema educativo. Nuestros datos apuntan claramente a considerar que el análisis del habla privada espontánea se convierte en una ventana por la que acceder a los procesos de configuración motivacional. Pero además, el hecho de que este tipo de habla, que también cumple una función motivacional, aparezca de forma espontánea permite obviar algunos problemas en la investigación del desarrollo motivacional. Así hemos podido constatar que, contrariamente a lo que se sostiene dentro de algunas de las teorías generales, los niños muestran motivación por el aprendizaje antes de empezar a realizar atribuciones causales o a establecer expectativas cara al futuro. Además, permite contrastar la relevancia de un enfoque como el vygotskiano a la hora de establecer las bases teóricas sobre el funcionamiento de los procesos motivacionales en el contexto educativo.

En resumen, aunque los avatares propios del funcionamiento del sistema educativo han impedido que cumpliéramos todos los objetivos inicialmente previstos, los resultados obtenidos tienen la suficiente envergadura como para poder afirmar que el esfuerzo realizado ha sido provechoso.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro, II: Estudio de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología*, 17, 27-37.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J., Huertas, J.A. y Montero, I. (1994, Septiembre). Evaluación de la motivación en sujetos adultos. Poster presentado en el IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela.
- Alonso, J. y Montero, I. (1984). La medida de la motivación de logro en el ámbito de la enseñanza media española: un trabajo piloto. *Revista de Ciencias de la Educación*. Núm. 120, 437-454.
- Alonso, J. y Montero, I. (1990). Motivación y Aprendizaje Escolar. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Alonso, J. y Sánchez, J. (1992). El cuestionario MAPE-I: MOTivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso (Ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 53-92). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: LEA
- Bandura, A. (1998). Self-regulation of motivation and action through goal systems. En V. Hamilton, G.H. Bower y N.H. Frijda (Eds.) *Cognitive perspectives of emotion and motivation*. Dordrecht, Netherland: Kluwer.
- Calvo, E.; Gracia, B.; Martín-Caro, L. y Montero, I. (1990). Adaptaciones con respecto a la evaluación de niños con trastornos motores. En C.N.R.E.E.: *Alumnos con necesidades educativas especiales: Módulo 2*. Madrid: MEC.
- Cohen, L y Manion, L. (1994). *Research methods in Education, 4th ed*. Londres: Routledge.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1990). A motivational approach to the self: Integration in personality. En R. Dienstbier (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. vol 38. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Díaz, R.M. y Berk, L.E. (Eds.)(1992). *Private speech: From social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Dweck, C.S. y Elliott, (1983). Achievement Motivation. En P.H. Minsen (Gen. ed.) y E.M. Hetherington (vol. ed.), *Handbook of child psychology. Vol IV: Social and personality development* (pp. 643-691). Nueva York, NY: Wiley.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Epstein (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. En R. Haskins y D. MacRae (Eds.) *Policies of America's public schools: Teacher equity indicators*. N.J.: Ablex
- Epstein (1989) Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education*. NY: Academic Press.
- Ford, M.E. Y Nichols, C.W. (1991). Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, Vol. 7*. Greenwich, Connecticut: JAI Press.

Gergen, K. y Gergen, M. (1988). Narrative and the Self as Relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 17-54.

Harris, R.J. (1990). *A cognitive Psychology of mass communication*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Huertas, J.A. (1997) *Motivación. Querer Aprender*. Buenos Aires: Aique.

Huertas, J.A. y Montero, I. (1995). Un estudio histórico y crítico de las perspectivas actuales sobre la motivación humana. *Revista de Historia de la Psicología*.

Huertas, Montero y Alonso, (1997). Principios para la intervención motivacional en el aula. En J.A. Huertas *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Huertas, J.A. y Rodríguez Moneo, M. (1997). El control consciente de la motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos. En J.A. Huertas *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Huertas, J.A., Rodríguez, M., Aguado, R., Villegas, N. y Aznar, P., Calero, J. y Alonso, M.S (1997). El estudio de los guiones más representativos en los tres motivos sociales. Un estudio piloto sobre las creencias populares en motivación. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 16,7-22.

Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Research*, 10, 5-10.

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1985). Motivational Processes in cooperative, competitive and individualistic learning situation. En C. Ames y R. Ames (Eds). *Research on motivation in education*. NY: Academic Press.

Kozulin, A. (1990). *Vygotski's Psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

León, O.G. y Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Lepper, M.R., Greene, D. y Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.

Montero, I. (1989). *Motivación de logro: Concepto y medida en el ámbito de la enseñanza media. Tesis doctoral*. Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Universidad Autónoma de Madrid, Junio de 1989.

Montero, I. y Alonso, J. (1992). El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso (Ed), *Motivar en la Adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Montero, I. y Castellanos, F. (En preparación). Intervención motivacional en el currículo ordinario. Manuscrito en preparación. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Montero, I., Gómez, J. y Jiménez, S. (1994). La motivación por el aprendizaje. Intervención con alumnos y profesores de 3º de BUP. Trabajo no publicado. Getafe: Servicio Psicopedagógico Municipal.

Montero, I. y Huertas, J.A. (1995, Febrero). Desarrollo y motivación. Análisis del habla espontánea en niños preescolares. Comunicación presentada en la III Jornadas de Infancia y Aprendizaje. Madrid.

Montero Viejo, L. (1993). *Estrategias para el entrenamiento motivacional. Aplicabilidad al ámbito de la deficiencia mental*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

- Montero Viejo, L. (En prensa). Motivación y deficiencia mental. *Infancia y Aprendizaje*.
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. Y Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivation beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P.R. Y Schrauben, B. (1992). Students' Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Task. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: LEA
- Pintrich, P.R. y Schunk, D. (1996). *Motivation in Education*. NJ: Prentice-Hall.
- Rivière, A. (1984). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Rodríguez Moneo, M. (1995). Aspectos básicos del aprendizaje en la formación inicial del profesorado. En M. Rodríguez Moneo (Comp). *El papel de la Psicología del Aprendizaje en la Formación Inicial del Profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM
- Rodríguez Moneo, M. y Aparicio, J.J. (1995) El papel de la psicología del aprendizaje en el enfoque conceptual de los cursos de formación inicial del profesorado. En M. Rodríguez Moneo (Com.) *El papel de la Psicología del Aprendizaje en la Formación Inicial del Profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM
- Rodríguez Moneo, M. (en prensa). *Conocimientoprevio y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Rosa, A.; Montero, I. y García, M.C. (Comp.) (1993): *El niño con Parálisis Cerebral: Enculturación, Desarrollo e Intervención*. Madrid: CIDE (MEC).
- Schank, R.C. y Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge sctructures*. Hillsdale, NJ: LEA. Trad cast. *Guiones, planes metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1987
- Smith, C.P; Atkinson, J.; McClelland, D. (1992): *Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis*. Cambridge University Press.
- Subbotsky, E. (1995). The development of pragmatic and non-pragmatic motivation. *Human Development*, 1995, 317-234.
- Urdan, T.C. Y Maehr, M.L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Wentzel, K. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M.L. Maeehr y P.R.Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement; Goals andself-regulatory processes*. Greenwich, CT.: JAI Press.
- Winsler, A., Díaz, R. y Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59-79.

APÉNDICE 1

Código para el análisis del habla privada

A continuación describiremos y anotaremos los ejemplos más significativos que nos hemos encontrado en las codificaciones de cada categoría. Véase:

- Habla privada irrelevante o autoestimulativa: serían todos aquellos comentarios que realiza el sujeto y que no están dirigidos a la tarea que está realizando sino a otros externos. Algunos ejemplos serían: “Está lloviendo” (mirando hacia la ventana y sin dirigirse a nadie). “Mañana no hay cole” (sin dirigirse tampoco a nadie). También estaría incluido cantar o tararear, muy habitual en los niños mientras trabajan.

- Habla privada externalizada y relevante: esta categoría estaría dirigida a observar aquellos comentarios que sí estuviesen dirigidos a la tarea y que por tanto pudiesen influir en ella. A su vez dividimos esta categoría en tres (aspecto innovador sobre el código de Berk) que son:

* Comentarios para guiar la propia actividad: todo aquel habla privada que sirva como guía, como estructuración, regulación y organización de la tarea. Es decir, debe producirse antes que la actuación del alumno porque sino sería un acompañamiento, convirtiéndose en la tercera de estas categorías. Ejemplos de esta categoría serían: “Uno...espérate, vamos a empezar desde el principio, a ver...”. “Pues...en esta hay que poner el nombre”. “Esta es la que tengo que hacer, la de recortar”. “Ahora tengo que empezar a hacer el dos”. “Tengo que fijarme”.

* Preguntas autocontestadas relevantes para la tarea: aquellas preguntas que el niño se hace así mismo sobre lo que está realizando, tanto si son contestadas como si no. Algunos ejemplos serían: “¿Lo que está encima del coche?, no ese no” (sin dirigirse a nadie). “¿Este es el tres?”. “El azul clarito, ¿o no hay?”. “¿Dónde se pinta?, ah!, si, ya me acuerdo”.

* Lectura y emisión de palabras en voz alta. Repaso de instrucciones. Acompañamiento y descripción. Esta categoría, en su origen, estaba incluida en la primera pero, en nuestro caso, hemos considerado oportuno separarlas. En este caso el habla privada iría acompañando a la realización de la tarea y no por delante de ella, como es el caso de la primera categoría. Ejemplos significativos de esta categoría podrían ser: “Cuatro y tres siete”. “Yo lo estoy haciendo de azul”. “Los voy coloreando”. “Cinco, seis, siete, ocho....doce, está ocupado”. “Este, este y este”.

- Manifestaciones de habla interna relevantes: aquellos murmullos inaudibles o movimientos de labios o lengua y que son relevantes para la tarea, siendo la mayoría de ellos ininteligibles para el observador pero una muestra clara de habla privada. Ejemplos: contar o numerar en voz muy bajita o moviendo los labios. Expresiones como “ummm”, “ah”.

Como se indicó anteriormente estas categorías nos servirían para describir el aspecto cognitivo pero el motivacional nos vendría dado por las siguientes categorías:

- Motivación de supervivencia: emisiones que manifiesten el deseo de satisfacer una necesidad básica. Algunos ejemplos serían: “Me estoy haciendo pis”. “Tengo hambre”.

- Motivación de afiliación: comentarios que indican la necesidad de estar con otras personas. Un ejemplo de esta categoría sería: “Este es el bebé y este es el padre y esta la madre...es una familia”.

- Motivación de poder: emisiones que hacen referencia al deseo de influir en la conducta de otra persona. Ejemplo: “Dámelo” (al principio dirigiéndose a compañero pero al final no dirigiéndose a él).

- Lucimiento: estarían incluidas aquellas manifestaciones del alumno que pueda indicarnos su concepción sobre la inteligencia y si aparecen rasgos de competición. Algunos ejemplos serían: “¡Voy ganando!”. “¡Ya tengo dos, ya tengo dos, ya tengo dos!”. “Estoy primer”.

- Atribución del éxito: emisiones que indiquen a qué atribuye el niño su éxito, si a causas internas o externas, si es controlable o si este éxito es permanente. Ejemplos: “Lo he hecho bien porque me he fijado”. “Lo se porque voy contando”.

- Atribución del fracaso: emisiones que indiquen a qué atribuye el niño su fracaso o el fallo, si a causas internas o externas, si es controlable o si este fracaso es permanente. Ejemplo: “Me había dado cuenta. No pasa nada. No tengo rojo”.

- Expectativas positivas: aquellos automensajes que se da el alumno antes de comenzar la tarea que estén prediciendo una buena realización de la misma o un éxito...Algunos ejemplos: “Me va a salir bien”. “Lo voy a conseguir”. “La casa se va a quedar !mua!” (tirando un beso al aire).

- Expectativas negativas: aquellos automensajes que se da el alumno antes de comenzar la tarea que estén prediciendo una mala realización de la misma o un fracaso... Ejemplos: “Es muy difícil, me equivocaré”. “Da igual, lo voy a hacer mal”.

- Evaluación positiva con emoción positiva: serían aquellas evaluaciones que realiza el sujeto sobre su propio trabajo y que van acompañadas de una emoción positiva, es decir, el

alumno se alegraría de su correcta actuación, producto de su evaluación. Ejemplos: “!Ya he terminado!, !ya he terminado!” (levantando los brazos contento). “Que bonita mi casita” (moviendo el cuerpo alegre). “!Está bien!”.

- Evaluación positiva sin emoción: el sujeto realizaría una evaluación de su actuación pero ésta no iría acompañada de ninguna emoción. “Esto no es así”. “A mi me gusta mucho pintar”. “Está bien, lo he contado con los dedos”.

- Evaluación negativa con emoción positiva: serían aquellas evaluaciones negativas que realiza el sujeto sobre su propio trabajo y que van acompañadas de una emoción también negativa. Ejemplos: “Bah!, me he salido”. “Jope!, no me sale”. “Mal, oh!”.

- Evaluación negativa sin emoción: cuando el sujeto realiza una evaluación de su trabajo pero ésta no iría acompañada de emoción alguna. Ejemplos: “Está mal, me he equivocado”. “No, así no es”. “Es muy difícil”. “Me ha salido un poco mal”. “He metido la pata”.

- Emoción positiva: emisiones de habla que manifiestan agrado o sentimientos positivos por parte del niño. Algunos ejemplos: “!Ah!”. “!Bien!”. “!Que guay!”.

- Emoción negativa: emisiones de habla que manifiestan desagrado o sentimientos negativos por parte del niño. Ejemplos: “!Ala!”. “!Mierda!”. “!Jope!”.

A su vez, la categoría de resultado ha sido evaluada del 1 al 10 y la atención como veces que el niño se distrae durante la observación.

APÉNDICE 2

Ejemplos de actividades desarrolladas durante la intervención motivacional en infantil y primaria

APÉNDICE 3

Ejemplo de cuestionario de intereses utilizado para la asignatura de Inglés

NOMBRE:

CURSO:

GRUPO:

CUESTIONARIO DE INTERESES.

1. Poder expresar en otro idioma tu opinión personal sobre la gente, sobre distintas actividades, sobre distintos gustos...

Nada atractivo Poco atractivo Bastante atractivo Muy atractivo
Nada útil Poco útil Bastante útil Muy útil
Nada interesante Poco interesante Bastante interesante Muy interesante

2. Ser capaz de expresar opiniones sobre la gente, actividades... pero de forma gramatical y ortográficamente correcta.

Nada atractivo Poco atractivo Bastante atractivo Muy atractivo
Nada útil Poco útil Bastante útil Muy útil
Nada interesante Poco interesante Bastante interesante Muy interesante

3. Saber comprender y transmitir a través de un texto escrito el conjunto de actividades relativas al mundo del deporte y del espectáculo.

Nada atractivo Poco atractivo Bastante atractivo Muy atractivo
Nada útil Poco útil Bastante útil Muy útil
Nada interesante Poco interesante Bastante interesante Muy interesante

4. Aprender a utilizar diccionarios y buscar sinónimos y antónimos.

Nada atractivo Poco atractivo Bastante atractivo Muy atractivo
Nada útil Poco útil Bastante útil Muy útil
Nada interesante Poco interesante Bastante interesante Muy interesante