

UNIVERSIDAD DE DEUSTO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y
CIENCIAS DE LA EDUCACION
SECCION DE PSICOLOGIA

AUTOCONCEPTO Y MOTIVACION EN EL APRENDIZAJE

TESIS DOCTORAL

ANA MARIA GARMA SORDO

DIRECTOR

Dr. MANUEL MARROQUIN PEREZ

BILBAO, 1.989

INDICE GENERAL

	<u>Pág.</u>
INDICE DE TABLAS	8
INDICE DE FIGURAS	12
Agradecimientos	13
INTRODUCCION	15
CAPITULO I: Revisión de la literatura	21
I.1. El autoconcepto	21
I.1.1. Tareas, metas y planificación de la conducta	23
I.1.2. Funciones del autoconcepto	28
I.2. Autoconcepto y motivación:	
Una perspectiva cognitiva	38
I.2.1. Esquemas del sí-mismo.	39
I.2.2. Potencialidad del sí-mismo	50
I.2.2.1. Tareas de vida	50
I.2.2.2. Sí-mismos posibles.	52
I.2.3. Componente dinámico del sí-mismo	71
I.2.3.1. El autoconcepto activo	73
I.2.4. Desde los motivos globales a la acción específica	85
I.2.4.1. Estructura conceptual.	85
I.2.4.2. Pautas de conducta.	92

I.3. Un modelo multidimensional de motivación en el aprendizaje	96
I.3.1. Primera dimensión: Las pautas de pensamiento	96
I.3.1.1. Pauta afectiva	96
I.3.1.2. Pauta conceptual	98
I.3.1.3. Pauta intencional	99
I.3.1.4. Pauta instrumental.	101
I.3.1.5. Pauta evaluativa	102
I.3.2. Segunda dimensión: Procesos en las pautas de pensamiento	103
I.3.3. Tercera dimensión: Fuentes de las pautas de pensamiento	104
I.3.3.1. Fuente reactiva.	104
I.3.3.2. Fuente receptiva	105
I.3.3.3. Fuente generativa	106
I.3.4. Instrumentos diseñados para medir la motivación en el aprendizaje	108
I.3.5. Evidencia empírica relativa a las bases teóricas del modelo multidimensional de motivación.	112
I.3.6. Evidencia empírica relativa a la adquisición y enseñanza de las pautas de pensamiento.	114
I.3.7. Evidencia empírica relativa a la adquisición y enseñanza de la pauta conceptual	120

I.4. Problema	124
I.5. Hipótesis	125
CAPITULO II: Metodología.	127
II.1. Sujetos	127
II.1.1. La escuela.	127
II.1.2. Muestra inicial	128
II.1.3. Muestra final.	130
II.1.4. Coordinadores de los grupos	135
II.2. Materiales	135
II.2.1. Instrumento	135
II.2.2. Programa de tareas	139
II.2.3. Juegos educativos	141
II.2.4. Diapositivas	141
II.2.5. Reforzadores	142
II.3. Procedimiento	142
II.3.1. Procedimientos aleatorios.	143
II.3.2. Selección aleatoria de la muestra	144
II.3.3. Cartas a los alumnos seleccionados.	145
II.3.4. Cartas a los padres de los alumnos seleccionados.	146
II.3.5. Reunión con los alumnos seleccionados.	149
II.3.6. Criterios de admisión en los grupos	149

	<u>Pág.</u>
II.3.7. Grupos de tratamiento	151
II.3.7.1. El grupo de tareas	151
II.3.7.2. El grupo de juegos	152
II.3.7.3. El grupo control II	152
II.3.8. Recogida de datos	152
II.3.9. Aplicadores de las pruebas	153
II.3.10. Registro de asistencia	154
II.4. Diseño experimental	157
II.5. Análisis estadísticos	159
CAPITULO III: Resultados y Discusión.	162
III.1. Resultados estadísticos	162
III.1.1. Análisis factorial	162
III.1.1.1. Explicación de los factores	163
III.1.2. Correlación con otras variables	168
III.1.3. Análisis de las puntuaciones pretest en el CUESTIONARIO DE BALLIF	170
III.1.4. Análisis de las puntuaciones postest en el CUESTIONARIO DE BALLIF.	171
III.2. Discusión.	180
III.2.1. Componentes de la motivación en el aprendizaje	180

Pág.

III.2.1.1. La pauta afectiva	181
III.2.1.2. La pauta conceptual	181
III.2.1.3. La pauta instrumental.	182
III.3.1. La motivación en el aprendizaje y el rendimiento académico	184
III.3.1.1. La pauta afectiva y el rendimiento académico.	185
III.3.1.2. La pauta conceptual y el rendimiento académico.	185
III.3.1.3. La pauta instrumental y el rendimiento académico.	186
III.2.3. Incremento de la motivación en el aprendizaje escolar	188
III.2.3.1. Incremento de la pauta afectiva	190
III.2.3.2. Incremento de la pauta conceptual	191
III.2.3.3. Incremento de la pauta instrumental.	192
CAPITULO IV: Conclusiones, Implicaciones, Limitaciones y Recomendaciones	194
IV.1. Conclusiones	194
IV.2. Implicaciones	196
IV.3. Limitaciones	199
IV.4. Recomendaciones	199

		<u>Pág.</u>
BIBLIOGRAFIA	Obras citadas	201
BIBLIOGRAFIA	Otras obras consultadas	223
APENDICE A	Información estadística sobre el CUESTIONARIO DE BALLIF	230
APENDICE B	Programa de presentación de tareas, programa semanal, tareas originales, adaptadas y conservadas	260
APENDICE C	Descripción de cuarenta tareas es- tructuradas según el procedimiento de Ballif	264
APENDICE D	Lista de juegos educativos	379
APENDICE E	Lista de diapositivas	382
APENDICE F	Programa de distribución de los reforzadores, programa de re- fuerzo	385
APENDICE G	Descripción detallada de los procedimientos aleatorios	388
APENDICE H	Cartas a los padres y a los alumnos seleccionados	394
APENDICE I	Instrucciones del CUESTIONARIO DE BALLIF	400
APENDICE J	M.O.C.O.S., FormB. Instrumento ori- ginal traducido	403
APENDICE K	Pruebas de lectura	421

INDICE DE TABLAS

<u>Tabla</u>	<u>Pág.</u>
1. Número de estudiantes de la muestra inicial distribuidos por grupos en cuanto al sexo. .	128
2. Número de sujetos que abandonaron la experiencia distribuidos por grupos en cuanto al sexo	130
3. Número de estudiantes de la muestra final distribuidos por grupos en cuanto al sexo. .	131
4. Medias y desviaciones típicas de la muestra total y de los tres grupos de tratamiento en edad, rendimiento académico, comprensión y velocidad lectora	133
5. Análisis de varianza de los tres grupos de tratamiento en edad, rendimiento académico, comprensión y velocidad lectora. . . .	134
6. Matriz de correlación: Puntuaciones en motivación, atractivo escolar, autoconcepto académico, actividad instrumental y puntuaciones en comprensión lectora, velocidad lectora y rendimiento académico	138

<u>Tabla</u>	<u>Pág.</u>
7. Media, desviación típica e índice de consistencia interna de la escala total de 41 ítems y las subescalas de atractivo escolar, autoconcepto académico y actividad instrumental	140
8. Resumen de los procedimientos empleados en la selección de la muestra.	147
9. Total de alumnos seleccionados para los grupos de tareas y juegos; número de alumnos que cumplió los criterios de admisión en los grupos; número de alumnos que no los cumplió	150
10. Calendario de recogida de datos	155
11. Calendario de sesiones	156
12. Registro de asistencia	156
13. Números peso y porcentaje de la varianza explicado por los tres factores	163
14. Matriz de factores rotados	166

TablaPág.

15.	Matriz de correlación: Puntuaciones en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico, atractivo escolar, y puntuaciones en comprensión lectora, velocidad lectora y rendimiento académico.	169
16.	Puntuaciones pretest. Medias y desviaciones típicas de la muestra total y los tres grupos de tratamiento en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar	172
17.	Puntuaciones pretest. Análisis de varianza de los tres grupos de tratamiento en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar	173
18.	Puntuaciones postest. Medias y desviaciones típicas de la muestra total y los tres grupos de tratamiento en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar	175
19.	Puntuaciones postest. Análisis de varianza de los tres grupos de tratamiento en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar.	176

TablaPág.

- | | | |
|-----|---|-----|
| 20. | Diferencias entre las puntuaciones pretest y posttest de la muestra total y los tres grupos de tratamiento en motivación y actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar | 177 |
| 21. | Contraste T de Wilcoxon entre las puntuaciones pretest y posttest de los tres grupos de tratamiento en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar | 179 |

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento al Dr. Manuel Marroquín que dirigió nuestro proyecto, lo enriqueció con sus aportaciones, lo apoyó con su interés en cada fase y supo hacer de nuestro trabajo una experiencia positiva.

Gracias al Dr. Aurelio Villa que, con sus observaciones metodológicas y sus indicaciones en el tratamiento estadístico de los datos, facilitó extraordinariamente nuestra labor.

Nuestra investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de la Dra. B.L. Ballif, de la Universidad de Fordham, que nos proporcionó datos y documentos sobre el modelo de motivación por élla desarrollado. Agradecemos asimismo a la Dra. H. Markus, de la Universidad de Michigan, y a la Dra. P. Nurius, de la Universidad de Washington, los artículos y documentos que nos facilitaron.

Nuestro agradecimiento al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, que nos concedió su confianza financiando nuestro estudio.

Gracias a M^a Asunción Leguey por su sensibilidad para captar nuestra idea y su habilidad para expresarla en imágenes, a Susana Gorbeña por su colaboración desde la Universidad de Boston, y a las estudiantes de Psicología que trabajaron con nosotros, en especial a M^a Soledad Bustos.

No podemos olvidarnos de los profesores y alumnos del ciclo superior de E.G.B. de la ikastola Begoñaspi y de los colegios Cervantes, Sánchez Marcos, Calasancio y Carmelitas, que participaron en nuestra investigación, y recordamos muy especialmente a los profesores y alumnos de 6º de E.G.B. del colegio Félix Serrano. A todos ellos nuestra gratitud.

Damos finalmente las gracias por su colaboración a Itziar Telletxea, que mecanografió nuestro trabajo, y al personal del ICE de la Universidad de Deusto, por su amabilidad y su ayuda.

Sin la colaboración de todos nuestro proyecto nunca hubiera llegado a ser una realidad.

INTRODUCCION

Los educadores de hoy encuentran en sus aulas un alumnado diverso, formado por niños de distintas capacidades, niveles y procedencias. Constatan, con preocupación creciente, que el trabajo escolar de muchos de sus alumnos no refleja su capacidad, bien porque la exigencia está muy por debajo de sus posibilidades, bien porque las desborda. Día a día se hace patente la necesidad de una educación personalizada que proporcione a cada alumno la oportunidad de desarrollar todo su potencial. Esto supone un reto en el quehacer educativo.

La falta de motivación es tema frecuente de conversación entre padres que tienen hijos en edad escolar y, lo que es más preocupante, muchos estudiantes se desaniman porque se ven limitados en sus habilidades de aprendizaje. La sociedad actual, que cambia a un ritmo acelerado, genera gran cantidad de información y requiere, en opinión de B.L. Ballif, personas motivadas para aprender no sólo durante el periodo académico, sino largo tiempo después de que este periodo educacional formal se haya completado. Más aún, la sociedad futura va a necesitar personas motivadas para seguir aprendiendo y personas que se vean a sí-mismas capaces de aprender y de manejar esa información creciente.

En general, los educadores asumen que logro académico y capacidad están muy relacionados con las autoconcepciones

del alumno como estudiante. Ballif añade que algunos aspectos del autoconcepto, que incluyen confianza en las propias habilidades de aprendizaje, expectativa de éxito y responsabilidad personal en el logro académico, contribuyen de manera crítica a la motivación en el aprendizaje y que mejorarlos supone un incremento en la motivación. Cantor opina que la motivación no puede entenderse sin una referencia expresa al autoconcepto.

El proyecto educativo actual aspira a una enseñanza comprensiva, con una escuela capaz de responder eficazmente a la diversidad de sus alumnos. Esto supone una enseñanza personalizada y exige del educador flexibilidad y una gran capacidad de adaptación para responder a características personales variadas y niveles de funcionamiento distintos entre los estudiantes de su grupo. El problema surge cuando se intenta aunar proyecto y realidad, teoría y práctica educativa. Este es un problema compartido por otros países europeos, como reflejan los Seminarios Internacionales sobre la Enseñanza Comprensiva en Europa que, durante el primer trimestre de 1.989, se han organizado en Madrid.

Nuestro estudio está basado en el modelo multidimensional de motivación de Ballif, que postula cinco pautas de pensamiento como componentes de la motivación en el aprendizaje. Dichas pautas de pensamiento son esencialmente adquiridas y pueden, por consiguiente, enseñarse y modificarse. En este contexto teórico, Ballif propone un procedi-

miento claro y bien estructurado, basado en la teoría del aprendizaje, para incrementar la motivación y cada uno de sus componentes en los estudiantes, de ahí la enorme importancia pedagógica del modelo.

La teoría de la motivación de Ballif, proporciona un marco en el que pueden ser explicados aquellos aspectos de la conducta de los alumnos que están relacionados con el trabajo escolar y no son atribuibles a las habilidades intelectuales. Su procedimiento, que puede aplicarse en el aula, ofrece una vía para facilitar al educador la tarea de lograr una enseñanza personalizada.

En nuestro estudio nos ha guiado el propósito de comprobar la presencia del autoconcepto entre los componentes de la motivación en el aprendizaje y sus relaciones con el rendimiento académico en los alumnos del ciclo superior de E.G.B., y verificar la eficacia del procedimiento de Ballif para incrementar el autoconcepto en un grupo de estudiantes de 6º de E.G.B.

Para medir la motivación en el aprendizaje hemos adaptado la Forma B del MOCOS: Motivation Components for Learning in School. El instrumento original se compone de cinco subescalas que miden la motivación total y cada uno de sus componentes por separado.

En la aplicación del procedimiento hemos trabajado con tres grupos de alumnos de 6º de E.G.B., seleccionados al azar y denominados respectivamente grupo de tareas,

grupo de juegos y grupo control II. Se han asignado aleatoriamente estudiantes y tratamiento a cada grupo. Los tres grupos han recibido medición anterior y posterior al tratamiento en el CUESTIONARIO DE BALLIF.

Los estudiantes de los grupos de tareas y juegos se han reunido separadamente, en los mismos días y a la misma hora, durante un total de 40 sesiones. El grupo de tareas ha recibido como tratamiento un conjunto de 40 tareas, estructuradas según el procedimiento de Ballif y diseñadas para incrementar la motivación y cada uno de sus componentes. Los estudiantes del grupo de juegos han jugado con 21 juegos educativos diferentes, directa o indirectamente relacionados con los temas de las tareas. El grupo control II no ha recibido tratamiento especial.

Hemos creado para esta investigación, un conjunto de diapositivas, que representa un grupo de alumnos de 6^º manifestando conductas y actitudes relacionadas con la motivación en el aprendizaje.

Analizados estadísticamente los datos, los resultados han confirmado la presencia del autoconcepto entre los componentes de la motivación en el aprendizaje y su relación positiva y altamente significativa ($p < .001$) con el rendimiento académico en los sujetos de este estudio, y la eficacia del procedimiento de Ballif ($p < .05$) para incrementar el autoconcepto en un grupo de estudiantes de 6^º de E.G.B.

A la luz de la teoría de Ballif hemos reflexionado sobre preguntas muy concretas: cómo lograr atender personalmente a un alumno dentro de un grupo numeroso, cómo despertar su interés por el trabajo escolar y las cosas que estudia o qué hacer para que se sienta capaz de aprender. Como respuesta, proponemos un procedimiento que, incorporado a sus recursos personales en la práctica habitual, permita al educador transmitir a sus alumnos interés por el trabajo escolar y le facilite una vía para mejorar el autoconcepto de sus estudiantes, proporcionándoles oportunidades personales de comprobar que pueden aprender y que son capaces de lograrlo.

El presente estudio está estructurado en dos partes, la primera consta de cuatro capítulos y la segunda incluye nueve apéndices con información complementaria.

El primer capítulo, de contenido teórico, se desarrolla en tres apartados: revisión de estudios sobre el autoconcepto realizados durante la última década, teoría sobre autoconcepto y motivación y modelo multidimensional de motivación de Ballif.

El segundo capítulo, dedicado a la metodología de la investigación, describe detalladamente sujetos, materiales y procedimientos, y especifica el tipo de diseño y los análisis estadísticos realizados.

En el tercer capítulo se presentan los resultados estadísticos y su discusión. Con las conclusiones y sugerencias de la investigación, contenidas en el cuarto capítulo, finaliza la primera parte.

Los apéndices, incluidos en la segunda parte de este trabajo, contienen información pormenorizada de los materiales y procedimientos utilizados.

CAPITULO I

Revisión de la literatura

1.1. El autoconcepto

Desde que en 1.979 Wylie concluye en su trabajo de revisión sobre el autoconcepto que, pese a los escasos resultados obtenidos, los constructos referentes al sí-mismo son potencialmente muy importantes no sólo en su aspecto teórico sino también en su aplicación práctica, los investigadores han multiplicado sus esfuerzos para comprender el autoconcepto como uno de los más significativos reguladores de la conducta (Lynch, Norem-Hebeisen y Gergen, 1981; Suls, 1982; Suls y Greenwald, 1983).

Durante la última década el autoconcepto deja de estudiarse como una entidad unitaria, se reconoce que en su funcionamiento están implicados los motivos del sí-mismo y la configuración social inmediata y se parte de una premisa unificadora: el autoconcepto es regulador y mediador de la conducta. Se considera además que la influencia del autoconcepto no se manifiesta siempre en acciones abiertas, sino que, con frecuencia, se refleja en los cambios de humor, las preferencias en el modo de comparación social, la naturaleza de la presentación del sí-mismo, la elección del marco social, las variaciones en las autoconcepciones accesibles y dominantes en un momento determinado, los

cambios en la autoestima y la definición de la propia situación (Markus y Wurf, 1.987).

Los investigadores actuales contemplan el autoconcepto como un fenómeno de múltiples aspectos y están de acuerdo en que es una estructura dinámica aunque lo definen en términos tan diferentes como imágenes, concepciones, esquemas, prototipos, metas, tareas o teorías (Epstein, 1.973, 1.980; Greenwald, 1.982; Greenwald y Pratkanis, 1.984; Kihlstron y Cantor, 1.984; Markus, 1.983; Markus y Sentis, 1.982; Schlenker, 1.980), organizadas en un sistema, un espacio o una configuración (Greenwald y Pratkanis, 1.984; Martindale, 1.980; McGuire y McGuire, 1.982).

Algunos de los modelos recientes se centran en la naturaleza de las representaciones cognitivas del sí-mismo (Anderson, 1.976; Anderson y Bower, 1.973), otros describen el autoconcepto como una estructura jerárquica cuyos elementos son los rasgos, valores y memorias de conductas específicas (Carver y Scheier, 1.981; Kihlstron y Cantor, 1.984; Rogers, 1.981) y para otros representa un sistema o un espacio multidimensional (L'Ecuyer, 1.978; Greenwald y Pratkanis, 1.984). El autoconcepto se considera también como un sistema de esquemas del sí-mismo (Markus y Sentis, 1982) y como un aspecto del sistema afectivo-cognitivo de la persona (Markus y Wurf, 1.987).

I.1.1. Tareas, metas y planificación de la conducta.

Algunos investigadores (Ben y Funder, 1.978; Cantor y Kihlstron, 1.983; Greenwald, 1.982; Little, 1.983; Schank y Abelson, 1.977) han analizado las metas como componentes del autoconcepto. En estas teorías las metas se personalizan en concepciones del sí-mismo deseadas, que a su vez motivan la selección de metas más particulares y las consiguientes conductas (Cantor, Markus, Niedenthal y Nurius, 1.986).

Greenwald (1.982) propone el concepto de tarea como unidad principal de la personalidad, que describe como una jerarquía de tareas cuyo nivel más alto está ocupado por las tareas del ego, que pueden ser intrapersonales o sociales. Las primeras incluyen fenómenos como la necesidad de logro, la reducción de la disonancia, la consistencia entre actitud y conducta y la conciencia de sí-mismo. Entre las segundas se incluyen la conformidad, la comparación social o la necesidad de afiliación. En este análisis se intenta describir personas y situaciones con un lenguaje común, la tarea, que se refiere a las metas individuales y a las demandas de la situación. Las diferencias individuales se expresan en términos de preferencia sobre los modos de resolver las tareas del ego. Situaciones, personas y medidas de realización pueden clasificarse como intrapersonal o socialmente orientadas. La aportación más significativa de este análisis es la sugerencia de un enlace entre el conocimiento de sí-mismo y determinados tipos de conducta.

Cantor y Kihlstron (1.983, 1.986) consideran el papel de las tareas de vida dentro del sistema de la personalidad. Para estos autores las diferencias individuales se manifiestan en el modo de trabajar en estas tareas. Un enfoque simultáneo en una tarea de vida determinada y en el contenido del conocimiento de sí-mismo permitiría predecir la conducta.

Un buen número de investigadores enfoca sus trabajos en el control y dirección que ejercen los individuos sobre sus propias acciones. Algunos de estos estudios se refieren al establecimiento de metas y otros a la selección de estrategias o planificación de la conducta. Una buena parte de ellos implica, al menos implícitamente el autoconcepto, más específicamente el componente dinámico del autoconcepto que representa la potencialidad del sí-mismo.

Hay tres tipos de factores que se consideran determinantes en la selección de una meta: las expectativas, los factores afectivos y las representaciones de sí-mismo deseadas. El papel de las expectativas de autoeficacia es defendido por Bandura (1.977, 1.982, 1.986). Estas expectativas se refieren a la percepción generalizada de control sobre la conducta y a la habilidad específica para realizar una determinada tarea. Los "perceptos" de autoeficacia determinan la acción que intenta una persona, el esfuerzo que le dedica, la persistencia frente al fracaso y los pensamientos y sentimientos que experimenta mientras la realiza

(Bandura, 1.982). En general se elige una meta si se tienen expectativas favorables sobre la propia capacidad para lograrla, pero otros factores, como los afectivos, influyen también en esta decisión.

En la selección de una meta influyen tres componentes afectivos diferentes: las necesidades, los motivos y los valores. Para Nuttin (1.984) las necesidades inspiran la relación de la persona con su mundo y son relaciones conductuales "requeridas" entre la persona y su entorno que aseguran el funcionamiento óptimo, psicológico o biológico, del individuo. Las necesidades son requeridas y lo que las satisface está determinado por los valores, experiencias y autoconcepciones de la persona. Las necesidades son inherentes al individuo y se dirigen a una amplia categoría de objetos, el motivo es la forma conductual concreta de la necesidad misma y se dirige a un objeto específico. Los valores son específicos, como los motivos, pero críticamente diferentes como McClelland (1.985) sugiere, porque los valores son conscientes y se relacionan con conductas que las personas eligen, pero los motivos son inconscientes y se relacionan con conductas espontáneas.

Motivos, necesidades y valores contribuyen a la formación de las representaciones de sí-mismo contenidas en el autoconcepto, en particular de aquellas que se activan en un momento concreto y que determinan, junto con las expectativas y los factores afectivos, las metas particula-

res por las que se esfuerza un individuo. Pueden ser fuente de motivación, porque representan metas concretas y pueden representar además definiciones permanentes de sí-mismo, función que ponen de relieve Wicklund y Gollwitzer (1.982) y Markus y Nurius (1.986).

Las opiniones respecto de la mejor forma para establecer una meta difieren, como puede comprobarse en los trabajos de Bandura y Schunk (1.981), De Volder y Lens (1.982), Kuhl (1.984), Manderlink y Harackiewicz (1.984) o Hyams y Graham (1.984). Ward y Eisler (1.987) analizan las consecuencias de proponerse una meta demasiado alta y Meyer y Gellatly (1.988) sugieren la utilización del establecimiento de metas como una técnica motivacional.

La preparación cognitiva para la acción no se agota una vez establecida la meta, el próximo paso está representado por los planes y estrategias que van a dirigir la conducta. Markus (1.983) afirma que el desarrollo de estas estrategias supone reconocerse uno mismo como actor en su mundo, confiar en la propia capacidad para ser eficaz y dirigir la conducta de acuerdo con unos modelos personales o sociales. En otras palabras, sentirse responsable de los propios logros, confiado en las propias habilidades y capaz de referir la conducta a un modelo.

El proceso cognitivo implicado en la preparación para la acción se refiere al repertorio de conocimientos sobre

procedimientos y estrategias, a saber seleccionar entre éstas las más eficaces (Kuhl, 1.985; Mischel, 1981; Rosenbaum, 1.980; Sternberg, 1.984) y a saber en qué momento utilizar cada una de ellas (Turk y Salovey, 1.985).

Estudios recientes indican que los individuos despliegan un amplio abanico de estrategias en la resolución de problemas (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston y Brower, 1.987; Kahan y Richard, 1.986; Le Favre y Bisanz, 1.986; Reder, 1.987; Shultz, Fisher, Pratt y Rulf, 1.986; Siegler, 1.988; Siegler y Shrager, 1.984). Ames y Archer (1.988) comprueban que, en un contexto académico, la percepción de los objetivos de la clase por parte de los estudiantes está relacionada con la selección y utilización de estrategias eficaces de aprendizaje.

Bandura (1.978) y Kanfer (1.970) describen el paso a la acción como una estrategia general representada por un ciclo de auto-regulación que incluye tres momentos: control de la conducta, juicio sobre esa conducta y evaluación o refuerzo del sí-mismo. Ambos autores consideran estos procesos conscientes y esenciales a la hora de ayudar a las personas a cambiar su conducta.

Carver y Scheier (1.981, 1.982) desarrollan una teoría de la auto-regulación, teoría del control, que describe cómo los individuos extraen información del ambiente, cómo se procesa esta información para iniciar una conducta social.

y qué mecanismos controlan el final de la conducta iniciada. Este modelo se basa en un proceso cíclico de feedback. Una "unidad de feedback" determina cuándo comienza la acción, qué dirección toma y qué meta ha de lograrse para terminar esa acción. El proceso se inicia con la percepción de una característica del medio social y se concreta en un primer momento de atención al sí-mismo. Esta percepción de sí-mismo se compara con un modelo que representa la meta que el individuo quiere lograr. La comparación determina la discrepancia entre el modelo de referencia y la percepción de sí-mismo y se inicia una conducta que tiene como fin reducir esa discrepancia. La acción cesa cuando modelo y conducta concuerdan. Carver y Scheier (1.982) sugieren que las unidades de feedback están interconectadas jerárquicamente de tal modo que el modelo que guía la conducta en un nivel de esta jerarquía es el "output" de una unidad de feedback más alto. Esta teoría especifica cómo acciones determinadas están ligadas a la vez a percepciones interpersonales y a factores cognitivos intrapersonales (metas, preferencias, aspiraciones), sugiere además cómo nociones abstractas del sí-mismo están conectadas a conductas sociales específicas.

1.1.2. Funciones del autoconcepto.

La teoría e investigación recientes destacan tres funciones principales del autoconcepto: mediador en el proceso de la información social, regulador del afecto y fuente de motivación.

Markus (Markus y Wurf, 1.987) afirma que el autoconcepto está implicado en todos los aspectos del proceso de la información social, muy especialmente en aquellos que se relacionan con información relevante para el sí-mismo (Markus, 1.977; Markus, Crane, Bernstein y Siladi, 1.982; Markus y Sentis, 1.982).

La regulación del afecto supone defender el sí-mismo de estados emocionales negativos, lo que se consigue manteniendo la consistencia con autoconcepciones previas (generalmente positivas) y favoreciendo el sí-mismo siempre que sea posible.

Una información contradictoria sobre el sí-mismo amenaza el autoconcepto de un individuo y altera su estado afectivo. En una situación así la reacción es afirmar el autoconcepto bien por medio de autoconcepciones que verifican la concepción actual (Markus y Kunda, 1.986), bien interactuando con personas que la apoyan (Swann, 1985; Swann y Hill, 1.982).

Numerosos investigadores han dirigido sus estudios a la forma de reaccionar de personas con autoconcepciones negativas o baja autoestima ante un feedback positivo y por tanto contradictorio. Los resultados, enfocados desde perspectivas diferentes (favorecimiento del sí-mismo o consistencia del sí-mismo), han sido equívocos y las interpretaciones del aparente conflicto diversas. En un estudio

reciente, Brown y colaboradores (Brown, Collins y Schmidt, 1.988) comprueban que los sujetos de alta y baja autoestima buscan el favorecimiento de sí-mismos, pero con estrategias diferentes. Este mismo enfoque integrador puede encontrarse en Rosenberg (1.979), Shrauger (1.975) y Swann y colaboradores (Swann, Griffin, Predmore y Gaines, 1.987).

Markus y Wurf (1.987) asumen que el componente afectivo es la base principal para determinar qué representaciones del sí-mismo van a estar organizadas juntas en el autoconcepto y que mantener la estabilidad de la estructura del sí-mismo es esencial para lograr un estado afectivo positivo, estado que a su vez es indispensable para mantener esta estructura.

En general las personas seleccionan información positiva sobre sí-mismas y pueden hacerlo estructurando sus actividades de manera que se incremente la posibilidad de recibir un feedback positivo; en el caso de que el feedback sea negativo pueden interpretar selectivamente la información de tal manera que la amenaza a sus autoconcepciones positivas se aminore (Markus y Wurf, 1.987).

Otra vía de regular el afecto, además de mantener la estabilidad del sí-mismo, es la comparación social. En esta línea Tesser (Tesser, 1.986; Tesser y Campbell, 1.983) enfoca la autoevaluación desde un punto de vista motivacional y afirma que los individuos están motivados

para mantener una autoevaluación positiva y que ésto influye en su conducta. Postula dos vías para lograrlo: ser mejor que los otros similares en alguna dimensión personalmente significativa o aprovecharse de los éxitos de los otros superiores en alguna dimensión irrelevante para la propia definición del sí-mismo.

Este modelo se describe en términos de dos procesos complementarios que influyen en la autoevaluación: un proceso de reflejo y uno de comparación. Cada uno de ellos depende, en combinación multiplicativa, de dos variables: la cercanía psicológica de la otra persona y la calidad de su realización. La importancia que esa acción tenga para la autodefinición es la tercera variable, que actúa como un factor peso cargando en uno u otro proceso.

Tesser (1.980, 1981b) restringe el significado de la autodefinición a las dimensiones de acción y puntualiza que son aquellas en las que es posible distinguirse en una dirección socialmente deseada. Entiende por definición de sí-mismo un particular subgrupo de estas dimensiones en el que el individuo tiene aspiraciones personales. La escuela proporciona un marco ideal para que se manifiesten los procesos de mantenimiento de la autoevaluación porque las actividades de trabajo son públicas, los alumnos mantienen una asociación cercana con sus compañeros de clase y la escuela es potencialmente importante en la definición de sí-mismo de un estudiante (Tesser y Campbell, 1.983).

Además, los componentes de la definición del sí-mismo más maleables son aquellos que se relacionan con las dimensiones de acción porque se llevan a cabo por medio de un proceso de comparación social que requiere operaciones cognitivas, adquiridas relativamente tarde en el desarrollo del niño (Suls y Mullen, 1.982).

El concepto de autoevaluación tal y como lo definen Tesser y Campbell (1.982) está sujeto a fluctuaciones momentáneas según las circunstancias cambiantes y difiere de la autoestima que hace referencia a diferencias crónicas individuales.

Suls y Muller (1.982) consideran el autoconcepto como "un resumen de autoevaluaciones de las propias habilidades, competencias, éxitos y fracasos (Suls y Mullen, 1.982, p. 97)." Partiendo de las autoevaluaciones realizadas por medio de la comparación temporal o social proponen un modelo en el que el modo preferido de autoevaluarse depende de la posición del individuo en el ciclo vital.

Higgins, Strauman y Klein (1.986) desarrollan un modelo de autoevaluación que implica la utilización de modelos de referencia. Distinguen tres tipos principales de modelos: puntos de referencia objetivos en los que incluyen la categoría social, los otros significativos, los datos autobiográficos y los datos proporcionados por el contexto social; pautas adquiridas de conducta, que implican criterios de excelencia o aceptabilidad; y posibilidades imaginadas.

Higgins y colaboradores (Higgins, 1.983, 1.987; Higgins, Strauman y Klein, 1.984, 1.986) proponen una teoría de los sí-mismos discrepantes que, en un intento de relacionar las discrepancias entre las diversas representaciones del sí-mismo con estados emocionales específicos, postula dos dimensiones cognitivas en la base de cada pauta adquirida: dominios del sí-mismo y puntos de vista sobre el sí-mismo.

Los dominios básicos del sí-mismo son tres: el sí-mismo real, que representa los atributos que una persona (élla misma u otro) cree que posee; el sí-mismo ideal, que representa las aspiraciones, esperanzas y deseos de una persona, los atributos que le gustaría poseer (a ella misma o a otro); y el sí-mismo debido, que contiene representaciones de las características que una persona (élla misma u otro) cree que debe poseer y que implica un sentido del deber, la responsabilidad moral y la obligación. Los puntos de vista sobre el sí-mismo son dos: el punto de vista propio y el de otro significativo.

Combinando cada elemento de ambas dimensiones se obtienen seis tipos básicos de guías de conducta (representaciones de estados del sí-mismo): real-propio, real-otro, ideal-propio, ideal-otro, debido-propio y debido-otro. Los dos primeros constituyen lo que, en general, se entiende por autoconcepto de una persona y los otros cuatro constituyen - modelos auto-directivos de conducta. (Higgins y col., 1.986). La teoría de la discrepancia del sí-mismo postula que todos

estamos motivados para alcanzar una condición tal que auto-concepto y guías del sí-mismo concuerden. Las diferencias individuales se manifiestan en el tipo de guía que las personas están especialmente motivadas para seguir. Cada tipo de discrepancia refleja una situación psicológicamente negativa asociada con problemas motivacionales-emocionales específicos, en cuyo origen está el autoconcepto, pero que pueden provenir también de situaciones psicológicas negativas creadas por conflictos crónicos entre las guías del sí-mismo (Van Hook y Higgins, 1.988).

Existen diferencias individuales en la utilización de los modelos y en su significado interpersonal, que pueden conducir a diferencias notables en el modo de evaluar y responder emocionalmente a los propios atributos y acciones y que sugieren una vía alternativa para conceptualizar las diferencias en la motivación en un marco de logro de objetivos académicos. Higgins (Higgins y col., 1.986) hipotetiza la utilización de modelos diferentes por los estudiantes "altos" y los "bajos", diferencia que, según el tipo de modelo y el momento del proceso de autoevaluación en que lo utilicen, les llevará a interpretar su historia de manera diversa. Los primeros, guiándose por un modelo ideal-propio y de significación personal, interpretarán su trabajo con relación a sus logros pasados y a los logros de sus compañeros y lo valorarán refiriéndose al modelo. Esto les llevará a experimentar confianza por el éxito

obtenido e insatisfacción relacionada con sus metas y aspiraciones personales lo que les motivará para alcanzar un logro mayor. Los estudiantes "bajos" interpretarán el resultado de su trabajo y lo valorarán guiándose por un modelo debido-otro de significación interpersonal y nivel alto, lo que hará que perciban el fracaso como un rasgo estable, mantengan expectativas bajas sobre éxitos futuros, atribuyan sus escasos logros a falta de habilidad y manifiesten en consecuencia una tendencia a evitar tareas de realización. Desde esta perspectiva, las diferencias individuales no se dan sólo en función de las diferencias de nivel en el modelo, sino también en función de los modelos utilizados y del momento del proceso de autoevaluación en el que se utilicen.

Otra de las funciones del autoconcepto es impulsar a los individuos a la acción. Esta referencia a la función motivadora aparece en la literatura de diversas formas. Entre los componentes del sí-mismo James (1.910) identifica el "sí-mismo social" y distingue entre sí-mismo social "potencial", sí-mismo social del "presente inmediato" y sí-mismo social del "pasado". Freud (1.925) se refiere al "ego ideal" como la concepción que tiene un niño sobre lo que sus padres consideran moralmente bueno. Para Horney (1.950) la neurosis ocurre cuando el sí-mismo idealizado desplaza al sí-mismo real y guía e impulsa todos los pensamientos, sentimientos y acciones de la persona. Rogers

(1.951) describe el sí-mismo ideal como lo que un individuo piensa que debería ser y el nivel de autoestima como la distancia, percibida por el individuo, entre el sí-mismo real y el ideal. Schutz (1.964) y Gordon (1.968) analizan los tiempos del sí-mismo y se refieren expresamente al futuro.

Levinson (1.978) considera las posibilidades imaginadas del sí-mismo como fuerzas motivadoras y Rosenberg (1.979) teoriza sobre las diferencias entre los sí-mismos deseados y distingue entre imágenes idealizadas del sí-mismo e imágenes más realistas que reflejan lo que el individuo piensa que, en realidad, puede llegar a ser. Higgins (1.983) amplía este trabajo y reconoce tres clases de autoconcepciones: las que reflejan el sí-mismo "real", las que representan el sí-mismo "ideal", y las que representan el sí-mismo "debido".

Mead (1.934) sostiene que el sí-mismo emerge de la interacción social y del interés que un individuo tiene por las reacciones de las otras personas hacia él. El sí-mismo implica que la persona es capaz de considerar posibles cursos de acción y de adaptar acciones posteriores a la evaluación y reacciones de los otros. La unión entre autoconcepto y acción, que aparece implícitamente en la teoría de Mead, es recogida y elaborada por otros teóricos que abordan directamente las relaciones entre el sí-mismo y la motivación (Foote, 1.951; Stryker, 1.968, 1.984).

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta sobre cómo están representados en el autoconcepto los motivos, metas, aspiraciones, miedos y amenazas, trabajos recientes de investigación intentan explorar el componente dinámico del autoconcepto que se refiere a las concepciones de posibilidad.

Motivos y metas han sido descritos como componentes críticos del sistema de la personalidad (McClelland, 1.951; Murray, 1.938). Atkinson y Birch (1.978) consideran el motivo como una disposición de la persona para esforzarse por conseguir una cierta clase de incentivos positivos (metas) o para evitar una cierta clase de incentivos negativos (amenazas). McClelland y colaboradores (McClelland, Atkinson, Rusell y Lovell, 1.953) centran sus investigaciones y su desarrollo teórico en una variable motivacional, el motivo de logro. Atkinson (1.974) explora las diferentes situaciones que motivan a los individuos en el logro y Veroff (1.983) comprueba que los motivos no pueden estudiarse separados de los contextos en los que ocurren. Pese a estos esfuerzos, la tarea de conectar la motivación con la conducta observable permanece limitada. Nuttin (1.984) observa que la motivación se ha estudiado durante años como algo impersonal e instintivo, difuso e inconsciente. En respuesta a la pregunta sobre cómo los motivos se transforman en metas concretas, planes e intenciones para la acción, Nuttin apunta la necesidad de personalizar la motiva

ción y atribuye esta función al autoconcepto: "El autoconcepto dinámico se concreta en metas personalizadas que funcionan como criterios de regulación interna de acciones personalizadas (Nuttin, 1.984, p.184)." Cantor (Cantor, Markus, Niedenthal y Nurius, 1.986) sugiere que la motivación no puede ser entendida sin una referencia expresa al autoconcepto.

Algunos teóricos han enfocado el problema de personalización de la motivación en términos de concepciones del sí-mismo. En esta línea se incluyen las aportaciones de Cantor y Kihlstron (1.986), Markus y Nurius (1.986), Schlenker (1.985b) y Wicklund y Gollwitzer, 1.982). Las autoconcepciones propuestas por estos autores como puente de unión entre motivación y conducta son las tareas de vida (Cantor y Kihlstron, 1.986), los sí-mismos posibles (Markus y Nurius, 1.986), los sí-mismos deseados (Schlenker, 1.985b) y las metas autodefinidas (Wicklund y Gollwitzer, 1.982).

1.2. Autoconcepto y motivación: Una perspectiva cognitiva

La teoría e investigación recientes sobre el sí-mismo se centran en lograr una definición operativa del autoconcepto en términos cognitivos actuales y en explorar el papel activo y constructivo que esas representaciones cognitivas desempeñan en el proceso de información y en la interacción social. Una de las líneas de investigación es la iniciada por Markus (1.977) con sus trabajos sobre los esquemas del sí-mismo.

I.2.1. Esquemas del sí-mismo.

Del conjunto de la información procesada por un individuo la mayor parte es información sobre el sí-mismo y en este proceso están implicadas varias estructuras cognitivas. Markus (1.977) propone que esas estructuras son el resultado de los intentos para organizar, resumir o explicar la conducta en un determinado campo, y las denomina esquemas del sí-mismo.

"Los esquemas del sí-mismo son generalizaciones sobre el sí-mismo, derivadas de la experiencia pasada, que organizan y guían el proceso de la información relativa al sí-mismo contenida en las experiencias sociales del individuo (Markus, 1.977, p.64)".

Un esquema del sí-mismo es una estructura de conocimiento desarrollada por el individuo para comprender y explicar sus experiencias sociales, que incluye en su contenido representaciones derivadas de hechos y situaciones específicas en las que se ha visto implicado y representaciones más generales derivadas de las repetidas clasificaciones y evaluaciones de la conducta del sujeto, hechas por él mismo o por otras personas que son importantes para él (Markus, 1.977; Markus, Crane, Bernstein y Siladi, 1.982; Markus y Sentis, 1.982).

Los esquemas del sí-mismo se construyen a partir de la información procesada por el individuo en el pasado, e influyen en la información presente que el sujeto recibe

o proporciona sobre el sí-mismo, de manera que actúan como un mecanismo selectivo que determina a qué información atender, cómo estructurarla, o qué importancia concederle. A medida que se repiten las experiencias de un mismo tipo, los esquemas se articulan con mayor precisión y se hacen más resistentes a cualquier tipo de información contradictoria o inconsistente, aunque no llegan a ser totalmente inflexibles. Representan pautas de conducta que, observadas repetidamente, constituyen un marco que permite realizar inferencias a partir de una información escasa, interpretar con prontitud secuencias complejas de sucesos, o ir más allá de la información presente.

El concepto de esquema del sí-mismo implica que, en algún área, se ha clasificado y organizado información relativa al sí-mismo y que el resultado de esa organización es una pauta discernible, que puede utilizarse como base en decisiones, inferencias, juicios o predicciones sobre el sí-mismo (Markus, 1.977).

Cada esquema es un mismo tiempo estructura y proceso, y representa potencialmente lo que James (1.910) denominó aspectos distintos del sí-mismo, el sí-mismo conocido y el sí-mismo conocedor. Markus y Sentis (1.982) asumen que estas estructuras de conocimiento de naturaleza dual, están implicadas en el proceso continuo de la actividad interpretativa. El resultado de estas generalizaciones sobre el sí-mismo, derivadas de clasificaciones y evaluaciones de

la conducta, hechas por uno mismo o por otros, es una idea bien diferenciada del tipo de persona que uno es, en determinados aspectos de la conducta, que son de algún modo importantes para el individuo. Experiencias repetidas de nuestra vida nos proporcionan la oportunidad de conocer mejor nuestra apariencia, temperamento, habilidades y preferencias y este conocimiento afecta al proceso de la información relacionada con cada aspecto. Los esquemas del sí-mismo seleccionan la información congruente y dirigen la conducta de modo que sea consistente y les corresponda.

Desde esta perspectiva el sí-mismo puede conceptualizarse como un sistema de esquemas, representado en el pensamiento y en la memoria como un conjunto de estructuras separadas, de la misma manera que lo están los individuos y los diferentes aspectos de nuestro entorno social. Este enfoque postula que todas las representaciones generales del sí-mismo están conectadas y almacenadas juntas en un autoconcepto claro, ligado a su vez con gran cantidad de conceptos, ya que la mayor parte de las cosas se experimentan con referencia al sí-mismo. Algunas representaciones cognitivas particulares pueden, ocasionalmente, resultar importantes para el sí-mismo y conectar con su estructura. La repetición de experiencias da lugar a asociaciones que pueden fortalecer esa conexión y hacerla duradera (Markus y Sentis, 1.982).

Markus y Sentis (1.982) asumen que el núcleo de la estructura del sí-mismo está formado por representaciones fundamentales del sí-mismo, que se constituyen en esquemas universales que todas las personas desarrollamos en un grado u otro. Estos esquemas incluyen las representaciones de las características básicas de identidad, tales como el nombre y la apariencia física; representaciones de características distintivas, como el sexo y la relación de parentesco; y quizá también representaciones de las propias relaciones con los otros significativos.

Además de los citados esquemas universales, la mayoría de los individuos dispone de una extensa gama de esquemas particulares, que unos desarrollan y otros no. Estos esquemas individuales pueden incluir características del sí-mismo tales como la independencia, amistad, posición económica... No todas las personas poseen esquemas de sí-mismos en estas áreas y en consecuencia codifican su conducta social en términos diferentes. La estructura del sí-mismo puede incluir además una gran cantidad de conocimiento periférico, como "estudio mejor en las primeras horas del día" o, "el agua del mar me irrita los ojos".

Con el propósito de desarrollar una teoría sobre cómo la estructura del sí-mismo influye en el proceso de información, sobre si está implicada en la secuencia de este proceso y sobre si ha de considerarse como estructura única, se realizaron varios estudios que pueden agruparse en tres

categorías generales: (a) estudios centrados en el proceso de la información sobre el sí-mismo (Markus, 1.977; Markus, Crane y Siladi, 1.978; Markus, Hamill y Sentis, 1.987; Markus, Crane, Bernstein, y Siladi, 1.982); (b) estudios centrados en el proceso de la información sobre los otros (Markus y Fong, 1.979; Markus y Smith, 1.981; Markus, Smith, y Moreland, 1.979); y (c) estudios centrados en el papel del sí-mismo en la interacción social (Fong y Markus, 1.982).

Las consecuencias de los estudios previamente citados indican que las estructuras cognitivas sobre el sí-mismo filtran el proceso de información referente al sí-mismo y a los otros.

Markus y Sentis (1.982) concluyen que, respecto de sí-mismos, los individuos esquemáticos en un área determinada son consistentes en sus respuestas, procesan, reconocen y recuerdan mejor la información, pueden predecir conductas futuras, resistir la información contradictoria y evaluar la nueva información según su importancia en ese aspecto determinado. En cuanto a la información sobre los otros, discriminan con precisión, son más sensibles a las variaciones, categorizan y seleccionan la información y realizan atribuciones confiadas sobre la conducta en ese aspecto determinado.

Markus y Sentis (1.982) basándose en las conclusiones citadas afirman que el sí-mismo puede contemplarse como un sistema de estructuras cognitivas que capacita a los perceptores para detectar características y estructuras de orden superior, en su propia conducta y en la de los otros. Postulan además, que si estos esquemas son estructuras centrales, o unidades de conocimiento, en el sistema humano del proceso de la información y si están contenidos en la memoria, los más ricos y quizá los más importantes, tienen que ser aquellos esquemas que se refieren al sí-mismo.

El término estructura, tal y como lo entienden Markus y Sentis (1.982), se refiere a un conjunto de conocimientos presentes en la memoria cuyos elementos son interdependientes, por lo que es muy probable que sean evocados conjuntamente. Los esquemas del sí-mismo son estructuras de conocimiento bien articuladas, estables y resistentes, similares a otros esquemas y con cuatro características propias diferenciadoras: extensión y complejidad, correspondencia, frecuencia en la actividad y componente afectivo.

La extensión y complejidad de la estructura del sí-mismo se debe a que, en alguna forma, están representados en ella todos los sucesos, objetos y situaciones del pasado relacionadas con el sí-mismo y también sus correspondientes evaluaciones e interpretaciones. Esta extensa y organizada red de representaciones de pensamientos y sentimientos

pasados, puede explicar el reconocimiento y recuerdo del material relacionado con el sí-mismo, la realización de discriminaciones acertadas en un área determinada relacionada con el sí-mismo y la habilidad para efectuar con seguridad predicciones y atribuciones sobre uno mismo y sobre otros.

Una segunda característica diferenciadora la constituye la correspondencia entre los componentes de la estructura del sí-mismo, que según Markus y Sentis (1.982) el individuo conoce, ya que él mismo es quien proporciona el lazo integrador que une estos elementos. Cuando se trata de representar a otra persona en la propia memoria, este hilo conductor de relaciones se forma a partir de asociaciones repetidas, inferencias, o información proporcionada por la persona en cuestión. Lo que diferencia la representación del sí-mismo en la memoria es el hecho de pensar o sentir que nosotros estamos más seguros de esta. Además sólo el individuo puede saber qué aspectos del conocimiento representados en la estructura del sí-mismo son artificiales, o falsos, o están distorsionados con el propósito de lograr algún objetivo interpersonal o de presentación de sí-mismo. La interconexión entre los elementos de la estructura del sí-mismo es posible que explique la consistencia en las respuestas mediadas por estos esquemas y la resistencia ante la información incongruente o contradictoria.

Dado que la mayoría de las cosas se experimentan con referencia al sí-mismo, esta estructura se activa con frecuencia. Esta activación frecuente es causa de que esta estructura se articule y se reconcentre cada vez más, haciéndose resistente al cambio y menos flexible. Esta aparente resistencia al cambio puede ser explicada por la idea de que el sí-mismo asimila a su estructura la información que recibe, en tanto que otras estructuras sociales se acomodan a la información que les llega.

La diferencia más importante entre los esquemas del sí-mismo y los esquemas representativos de los otros radica en el componente afectivo. Tomando como base la sugerencia de Zajonc (1.980) de que la principal discriminación entre los estímulos es una discriminación afectiva, Markus y Sentis (1.982) señalan que esta diferencia es probablemente más acusada en aquellos estímulos relacionados con el sí-mismo. Más aún, que el componente afectivo influye en el proceso de la información, en el sentido de que la información negativa sobre uno mismo puede ser ignorada, rechazada, e incluso reinterpretada, despojándola así de la carga negativa que pueda tener. Es posible que codifiquemos la información favorable en estructuras del sí-mismo facilitadoras de una opinión positiva sobre nosotros mismos y generadoras por tanto de un sentimiento positivo, en tanto que utilizamos otras estructuras para codificar la información negativa.

Estas cuatro características hacen de la estructura del sí-mismo una estructura diferente, que puede ser considerada como un sistema de estructuras de conocimiento que se activan, como unidades de procesamiento, según la naturaleza o el objetivo del acto de procesar y de la naturaleza de los estímulos externos. Es la estructura central y la principal mediadora de la información, la de contenido más amplio y aquella que está más disponible en la memoria (Markus y Sentis, 1.982).

Con referencia a las funciones de los esquemas del sí-mismo, Markus (1.983) afirma que proporcionan dos tipos de control: un control cognitivo sobre el propio entorno y un control de tipo conductual.

"Un esquema del sí-mismo emerge cuando uno empieza a experimentar algún sentimiento de responsabilidad personal en un campo particular de la conducta, y el desarrollo del esquema consolida este sentimiento en un interés permanente por los resultados de la propia conducta en este campo. A menudo este interés coincide con una sensación de control sobre las causas o las consecuencias de las propias acciones (Markus, 1.983, p. 549)."

El esquema del sí-mismo es algo más que una generalización pasiva de experiencias pasadas, es una exigencia de responsabilidad sobre la propia conducta presente y futura en ese campo. Define un sí-mismo pasado, pero más importante aún define un sí-mismo posible, en el que se hallan representados otros tipos de conocimiento referentes a

objetivos, planes y estrategias de conducta, que forman parte del repertorio individual de conocimientos. Influye en la conducta de una manera muy particular: determina cómo construir o interpretar la situación, qué estímulos seleccionar y la naturaleza de las inferencias extraídas, dando forma así a las expectativas del individuo (Markus, 1.983).

Los esquemas del sí-mismo están siempre activos y disponibles para construir la situación, pero las predicciones sobre sus relaciones con la conducta, o su utilización para enmarcar una situación no son sencillas. En primer lugar, están muy condicionados por la naturaleza de la situación. Una situación abierta permite flexibilidad en la interpretación, posibilidad de estructurarla como uno desea y posibilidad de actuar según las estrategias de conducta que forman parte del propio repertorio de conocimientos. En una situación de naturaleza reglamentada, como puede ser la situación en el aula, es más probable que la conducta observada esté socialmente regulada en función de las obligaciones y exigencias de la situación misma. En este caso, los esquemas del sí-mismo tienen menos influencia porque los alumnos están conductualmente condicionados por las interpretaciones, inferencias, deseos, metas y estrategias proporcionadas por la situación. Pero aún en este caso, si se les da la oportunidad de ser relativamente libres para dirigir sus acciones, puede comprobarse,

desde el punto de vista de un observador, una gran variación en la conducta que manifiestan.

No siempre la conducta manifestada por un individuo se corresponde con su autodescripción. Esta inconsistencia conductual puede ser sólo aparente, si las preferencias, valores, objetivos, y planes permanecen estables. La comprensión de los esquemas del sí-mismo no permite una predicción más fácil de la conducta, pero proporciona una visión de lo que el individuo quiere, le gustaría, o proyecta hacer y también de aquello que teme o evitará hacer.

Las autodescripciones son componentes del conocimiento del sí-mismo y según Markus (1.983) también lo son las metas y los motivos, los valores y modelos personales y las reglas y estrategias que nos permiten controlar la conducta. Aparece así la idea de un sí-mismo potencial, que representa el componente dinámico del autoconcepto y forma una base sobre la que puede establecerse la conexión entre la personalidad y la conducta, porque son esos componentes del autoconcepto los que generan las diferencias en la conducta motivada (Markus, 1.983).

I.2.2. Potencialidad del sí-mismo.

I.2.2.1. Tareas de vida.

Cantor, Markus, Niedenthal y Nurius (1.986) denominan tareas de vida a aquellos problemas en los que el sujeto se ve a sí-mismo trabajando durante un período de su vida. Estas tareas son unidades básicas de conocimiento en las que el individuo inserta su actividad diaria y que dan sentido y dirección a sus objetivos actuales.

Dos estudiantes de E.G.B. que van a comenzar el ciclo superior pueden afrontar esta situación de manera muy diferente. Uno, muy preocupado por sus actividades extraescolares, sobre todo aquellas que se relacionan con el deporte y especialmente con el baloncesto, concede gran importancia a los entrenamientos, al horario de los partidos y a su relación con los demás miembros del equipo. El otro centra su interés en las notas, los profesores, las clases, los compañeros de estudio y en todo aquello que se relaciona con la adquisición de las nuevas destrezas de aprendizaje. Cada uno estructura su entorno social de acuerdo con su tarea de vida predominante: ser un buen deportista, en el primer caso y ser un buen alumno de 6º, en el segundo. Así, la tarea de vida predominante y las prioridades que se le atribuyen, reflejan el orden de importancia y dan forma concreta a las necesidades de logro, afiliación y dominio de cada uno.

El conjunto de tareas de vida da significado a un período particular de la vida, e influye en la interpretación de cada acontecimiento y cada exigencia, organiza las actividades del individuo durante un período de su vida y da a estas actividades sentido y dirección. Las tareas de vida son una forma de metas, que una vez logradas, representan un cambio personal e importante para el individuo. Cantor y colaboradores (1.986) se centran en la especificación y articulación de las tareas de vida y prestan atención a la flexibilidad que, en cuanto a su significado y valor, tienen estas metas para cada persona a lo largo del tiempo. Sugieren que los individuos se guían por diferentes representaciones de sí-mismos en el futuro que, en el contexto de las tareas de vida dan un sentido personalizado a los motivos.

En un estudio llevado a cabo por Brower y Cantor (1.984) se investigaron las tareas de vida de 44 estudiantes universitarios de primer curso. Los resultados confirmaron la capacidad de los sujetos para articular las tareas de vida en el contexto de un nuevo período de su vida. Los datos pusieron de manifiesto la elaboración cognitiva y la función motivadora de las tareas de vida. Cada estudiante configuró de manera diferente los acontecimientos y situaciones relacionados con la tarea, como si para cada uno ésta tuviera un significado diferente, confirmando que los motivos globales, puestos de relieve por circunstancias comunes, difieren en su forma cognitiva según la perso-

na. Las tareas de vida no sólo influyen en la interpretación de los problemas que se plantean en situaciones diferentes, sino que ayudan a definir un importante conjunto del conocimiento del sí-mismo que va a ser utilizado para planificar la conducta. Al considerar sus diferentes tareas de vida en el contexto de sus vidas, los 44 estudiantes imaginaron diferentes estados finales para cada uno, y al hacerlo, un conjunto de autoconcepciones presentes y futuras resultó accesible para ellos.

I.2.2.2. Sí-mismos posibles

"Los sí-mismos posibles son los componentes del autoconcepto que reflejan el potencial del individuo percibido por él mismo (Cantor, Markus, Niedenthal y Nurius, 1.986. p.7)." Incluyen los sí-mismos que un individuo podría y los que le gustaría llegar a ser y también aquellos que teme llegar a ser; el repertorio de sí-mismos posibles, que es variado y personal en cada individuo, incluye todos aquellos sí-mismos que se esperan y los que se temen (Cantor y col., 1.986; Markus y Nurius, 1.986a; 1.986b).

"El repertorio de sí-mismos posibles de un individuo puede ser considerado como la manifestación cognitiva de metas duraderas, aspiraciones, motivos, miedos y amenazas. Los sí-mismos posibles proporcionan la forma específica relacionada con el sí-mismo, el significado, la organización, y la dirección a esas dinámicas. Como tales, proporcionan el lazo esencial entre el autoconcepto y la motivación (Markus y Nurius, 1.986a, p.954)."

Los sí-mismos posibles se derivan de representaciones pasadas del sí-mismo, e incluyen representaciones futuras. Son diferentes y claramente separables de los sí-mismos del momento, aunque están íntimamente conectados con sus representaciones cognitivas; representan específicamente las esperanzas significativas para el individuo y también sus miedos y fantasías; son personalizados, pero también sociales. Algunos de estos sí-mismos han sido especificados por personas influyentes del entorno, como los padres, tutores o profesores, e incluyen normas, reglas y prohibiciones sobre las cosas que se debe o no se debe ser (Cantor y col., 1.986). Otros, son el resultado de comparaciones sociales previas, en las que se han contrastado las propias características y conductas, los pensamientos y los sentimientos con los de otras personas. El repertorio de sí-mismos posibles se deriva de las categorías que son consideradas importantes en el contexto sociocultural e histórico del individuo, de las imágenes y modelos proporcionados por el medio y de sus experiencias sociales inmediatas. Los sí-mismos posibles revelan la naturaleza creativa y constructiva del sí-mismo, pero también hasta qué punto está delimitado y determinado socialmente. Algunos de los sí-mismos pasados permanecen en el autoconcepto en forma de sí-mismos posibles y representan los intereses permanentes del individuo y las acciones que dieron lugar a esos intereses (Markus y Nurius, 1.986a).

Las autoconcepciones de posibilidad incluyen ideas sobre lo que es posible ser, sentir, pensar y experimentar, y sobre cómo se puede ser percibido; proporcionan además ideas sobre estados finales por los que es importante esforzarse, bien para conseguirlos o para evitarlos, y pautas para las nuevas conductas. En situaciones como las de una tarea de vida predominante, reflejan las oportunidades que el individuo percibe para él en el ambiente y sus expectativas en ese marco (Markus y Nurius, 1.986a).

Los sí-mismos posibles representan cognitivamente los motivos, los objetivos y el potencial del sí-mismo del momento que se esfuerza por lograr un estado final deseado, o por evitar uno temido; contienen expectativas, imágenes y sentimientos sobre los resultados y también sobre la eficacia personal; personalizan los motivos y las necesidades. Cantor (1.986) mantiene que la motivación no es algo diferente del autoconcepto, sino que reside en él y se deriva del autoconocimiento permanente que representa las propias capacidades, deseos y valores.

Los sí-mismos posibles funcionan como incentivos positivos o negativos de conducta. Con respecto a esta función proporcionan el marco interpretativo que da sentido a conductas pasadas y las pautas medio-fin para las nuevas conductas. Este autoconocimiento sobre lo que es posible lograr, representa la motivación particularizada e individualizada y sirve para formular un marco interpretativo de conducta, guiar

su curso y seleccionar entre conductas futuras (Markus y Nurius, 1.986a). Los sí-mismos posibles definen operativamente los motivos porque dan singularidad y dirección a los objetivos finales, a los planes para alcanzarlos y a los valores y estados afectivos asociados con ellos (Nurius, 1.986).

Las autoconcepciones de posibilidad proporcionan un contexto de significado adicional a la conducta actual del individuo que evalúa sus atributos, capacidades y acciones, con referencia a ese marco ambiental de posibilidad (Markus y Nurius, 1.986b). Un alumno de 8º de E.G.B. con un sí-mismo posible como estudiante de ciencias exactas, interpretará de manera muy diferente un sobresaliente en matemáticas, que otro de sus compañeros con un sí-mismo posible como escultor. Las autoconcepciones de estudiante de ciencias exactas y de escultor, proporcionan a ambos los criterios para evaluar los resultados obtenidos en el examen de matemáticas.

Los sí-mismos posibles representan el potencial para el cambio en el autoconcepto. Son puentes cognitivos entre el presente y el futuro y especifican cómo los individuos pueden cambiar desde lo que son ahora a lo que serán más adelante. Estos elementos del autoconcepto no están elaborados con datos de la experiencia social abierta y representan la parte del autoconocimiento más vulnerable, la que más responde a los cambios del entorno, sobre todo en aquellas

situaciones que comunican información nueva o inconsistente sobre el sí-mismo. Estas autoconcepciones, si no son evidentes para los otros, no resultan reforzadas en el proceso de la interacción social, por lo que si no están bien elaboradas o no son invocadas deliberadamente, pueden ser reemplazadas fácilmente por posibilidades negativas (Markus y Nurius, 1.986a; 1.986b).

Markus y Nurius (1.986b) ponen de relieve que algunos sí-mismos posibles negativos pueden arraigar en el autoconcepto, impidiendo el crecimiento y el cambio: son los miedos. Entre los sí-mismos positivos pueden contarse algunos que no han sido formados personalmente, sino que han ido impuestos por personas, aparentemente bienintencionadas, como los padres o los amigos; estas posibilidades pueden llegar a representar una carga para el individuo. Desde esta perspectiva, el desarrollo y el crecimiento pueden contemplarse como procesos de adquisición y posterior logro de sí-mismos posibles positivos o de resistencia a los negativos (Markus y Nurius, 1.986b).

El concepto de sí-mismos posibles nos permite una conexión más directa entre los motivos y las acciones específicas. Su importancia en la autodefinición es crítica, porque permite explicar la mayor parte de las frecuentes discrepancias entre la autodescripción y cómo se es percibido y descrito por los otros. Un estudiante puede ignorar, rechazar o minimizar un fracaso, porque su entramado de

posibilidades permanece intacto y funciona como un recurso interior que le permite rechazar, al menos temporalmente, las amenazas a su autoestima.

Los sí-mismos posibles son los elementos del autoconcepto que reflejan el cambio. Son activados por la situación social, contribuyen a la flexibilidad del sí-mismo y determinan la naturaleza del autoconcepto actual. Considerar los sí-mismos posibles como componentes sistemáticos del autoconcepto supone afirmar que es diverso, estable y maleable al mismo tiempo y que incluye en su ámbito toda una variedad de imágenes y cogniciones sobre el sí-mismo, elaboradas a menudo con planes y estrategias sobre cómo realizarlas en unos casos o cómo evitarlas, en otros (Markus y Nurius, 1.986a; Cantor y col., 1.986).

En el trabajo empírico sobre los sí-mismos posibles se ha perseguido un doble objetivo: la descripción de la naturaleza y la cantidad de los sí-mismos referidos a un campo determinado de conducta, por un lado; por otro, el examen de las relaciones del autoconcepto con varios aspectos de la conducta. En los estudios realizados se han valorado los sí-mismos posibles con dos métodos diferentes: pidiendo a los sujetos que elaborasen sus propias listas de sí-mismos posibles, o proporcionándoles listas ya elaboradas por sujetos similares en estudios anteriores. Se les pedía que especificasen si cada posibilidad les describía en el momento actual, y se valoraban los sí-mismos posibles

preguntando: 1) si el ítem los había descrito en el pasado; 2) si lo habían considerado alguna vez como un sí-mismo posible; 3) qué probabilidad tenía el sí-mismo para ellos; y 4) hasta qué punto les gustaría que el ítem fuese real para ellos.

La lista de autodescripciones utilizada en estos trabajos está compuesta por ítems derivados de seis categorías diferentes: 1) descriptores generales, o adjetivos similares a los que pueden encontrarse en cuestionarios autodescriptivos, ej. inteligente, creativo, generoso...; 2) descriptores físicos, ej. esbelto, alto, delgado...; 3) descriptores del estilo de vida, ej. deportista, fumador, con vida social activa...; 4) habilidades generales, ej. ser buen cocinero, capaz de coordinar un grupo, capaz de modelar el barro...; 5) descriptores de ocupaciones diversas; y 6) descriptores basados en el punto de vista de otras personas, ej. ser famoso, popular, odiado... En cada uno de los aspectos un tercio de los ítems se consideraba negativo, uno positivo y uno neutral.

Con el fin de establecer las relaciones de determinados aspectos del autoconcepto con los estados afectivos y motivacionales del individuo, se utilizaron también los siguientes instrumentos: Affect Balance Scale (Derogatis, 1.975), Rotter Locus of Control Scale (Rotter, 1.966), Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1.965), y Hopelessness Scale

(Beck, Weisman, Lester y Trexler, 1.974) diseñada para valorar las expectativas generales y los sentimientos sobre el futuro.

En 1.983 Markus y Nurius investigaron los sí-mismos posibles de 344 estudiantes. Los resultados apoyaron la presencia de los sí-mismos posibles en cada uno de los seis aspectos del instrumento previamente descrito, y comprobaron su componente afectivo, lo que apoya su potencial como incentivos de conducta. Comprobaron además, que el repertorio de posibilidades manifestado por cada sujeto, era diferente y variado y que a la hora de predecir los estados afectivos y motivacionales, los valores de los sí-mismos posibles podían explicar la variación en mayor medida que los sí-mismos actuales.

Nurius y Markus (1.984) en un estudio experimental con tres grupos de estudiantes, asignaron a éstos a dos condiciones de contexto social, una favorable y otra desfavorable. Se les pidió que imaginaran su traslado a una ciudad nueva, situación en la que debían de afrontar un grupo al éxito y el otro al fracaso, en el trabajo y con los amigos. Imaginado el contexto, los estudiantes realizaron la tarea sobre autoconcepto compuesta por ítems de seis categorías diferentes; un tercer grupo hizo la misma tarea, sin que los objetivos de logro y afiliación estuvieran destacados por la manipulación del contexto. Se comprobó que los sujetos que recibieron tratamiento experimental

se atribuyeron más ítems relacionados con los motivos de logro y afiliación, como autodescriptivos en el momento actual, y más probables para ellos en el futuro, que del resto de los descriptores de la lista. Estos resultados reflejan que, en un contexto en el que se resaltan como importantes determinados objetivos o tareas de vida, resultan activados los sí-mismos posibles adecuados. Además, los estudiantes que trabajaron en el contexto facilitador, señalaron más ítems relativos al logro y a la afiliación, que los estudiantes que lo hicieron en el contexto frustrante. Y no sólo se asignaron más ítems de los que consideraban muy probables para ellos, sino también de los que consideraban muy improbables, lo que sugiere que un contexto facilitador ayuda a los sujetos a definir su autoconcepto actual.

Con el fin de investigar cómo los sí-mismos posibles podían funcionar como incentivos de conducta, Porter, Markus y Nurius (1.984) realizaron un estudio con 60 sujetos, de los que 30 habían pasado recientemente una crisis, tal como la ruptura de una larga relación o la pérdida de un ser querido; los 30 restantes no habían experimentado crisis alguna. Antes de completar el cuestionario sobre sí-mismos posibles, se pidió a los participantes que describieran sus crisis y el punto hasta el que creían que la habían superado. El grupo de personas que había sufrido una crisis quedó dividido así en recuperados, o sujetos que indicaban que ya se habían recobrado y no recuperados, o sujetos

que indicaban que aún no habían superado su crisis. Al comparar las respuestas se comprobó que los sujetos que habían sufrido una crisis, recuperados y no recuperados, diferían de los sujetos del grupo control en sus respuestas a los sí-mismos del momento. Los sujetos del grupo control aparecían significativamente diferentes y con mayores probabilidades de describirse como optimistas, respetados, seguros de sí-mismos...

Con respecto a los sí-mismos posibles, los sujetos del grupo control se describían en el futuro con probabilidades significativamente mayores de ser felices, amables, tener muchos amigos... que lo hacía el grupo experimental. En este último grupo, los sujetos no recuperados manifestaban sí-mismos posibles más negativos que los sí-mismos actuales, en tanto que los sujetos recuperados se describían con probabilidades significativamente mayores que los no recuperados de ser en el futuro independientes, seguros de sí-mismos, atractivos, inteligentes... y lo que es más importante, consideraban esta posibilidad significativamente más probable para ellos que los sujetos del grupo control, que no habían sufrido crisis alguna. Esto sugiere que los sí-mismos posibles estaban presentes en el autoconcepto actual de los sujetos y que estaban funcionando como incentivos, que los sí-mismos posibles son, en este caso, la representación cognitiva de los sentimientos de dominio y que esa autoconcepción de posibilidad facilitó la recuperación de los sujetos.

Wurf y Markus (1.986) trabajaron con dos grupos de sujetos para comprobar si los sí-mismos posibles están más desarrollados en un área en la que el individuo tiene esquemas del sí-mismo. Uno de los grupos seleccionados estaba constituido por personas con esquemas de independencia, extroversión y timidez. Eran personas que se clasificaban en los extremos de estos atributos y los consideraban muy importantes para su autoevaluación. Los sujetos del otro grupo carecían de esquemas de sí-mismos en estas áreas. Se comprobó que los sujetos esquemáticos manifestaban un mayor número de sí-mismos positivos y negativos en las áreas mencionadas, y que podían dar muchos más detalles de los sí-mismos posibles que los no esquemáticos. Los grupos no diferían en la elaboración o en el número de sí-mismos posibles en aquellos campos en que ninguno de los dos tenía esquemas. Estos resultados apoyan la teoría (Markus, 1.977, 1983; Markus y Sentis, 1.982) de que los esquemas del sí-mismo son el resultado de un interés permanente en un determinado campo de conducta, que son reflejo de la conducta pasada y contiene planes y objetivos relativos a la conducta futura y que los sujetos esquemáticos dedican mucho tiempo a pensar en ciertas características del sí-mismo. Los esquemas del sí-mismo son pensamientos que regulan las acciones, debido a que contienen posibles sí-mismos que dan entidad y dirección a algunos estados finales y a los planes y estrategias para lograrlos. Sin

estas visiones del sí-mismo en estados futuros no puede esperarse que el autoconcepto guíe las propias acciones.

Oyserman y Markus (1.986) investigaron los sí-mismos posibles de jóvenes delincuentes. El estudio incluyó 100 adolescentes, de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, delincuentes y no delincuentes, residentes en un hogar colectivo o en una escuela estatal de formación. Se utilizó un formato no limitado para favorecer los sí-mismo posibles. Se preguntó a los sujetos por los sí-mismos deseados, los temidos y los imaginados. Se comprobó que el grupo de delincuentes presentaba un número significativamente menor de sí-mismos positivos que los no delincuentes. La mayor parte de los sí-mismos deseados por los delincuentes, estaban expresados en forma negativa: espero no... ser drogadicto, fugarme de la escuela o volver a robar. Este grupo manifestaba la ausencia de un sentido de posibilidad positiva. Ambos grupos diferían además en otro aspecto. En el de no delincuentes los sí-mismos posibles negativos estaban emparejados con sí-mismos posibles adecuados. Por ejemplo: si manifestaban miedo a encontrarse deprimidos, esperaban ser felices; si temor a suspender el curso, esperanza de obtener buenas calificaciones. En este grupo, el 81% de los sujetos manifestaba al menos una correspondencia entre un sí-mismo temido y uno esperado. Sólo el 37% de los delincuentes expresaba al menos una correspondencia. El hecho de emparejar un sí-mismo temido con uno esperado

es importante, porque el sí-mismo deseado sugiere que se puede lograr y que ese logro es el medio para eludir un estado final temido.

Estos datos y los del estudio con sujetos que habían sufrido una crisis (Porter, Markus, y Nurius, 1.986) indican que los delincuentes y las personas no recuperadas de su crisis, son similares en su falta de habilidad para construir sí-mismos posibles positivos que les proporcionen imágenes de sí-mismos en estados futuros deseados que les sirvan como incentivos para la acción. Ambos aparecen incapaces de crear imágenes convincentes de cómo les gustaría ser y desarrollan en su lugar sí-mismos negativos que no pueden dirigir las propias acciones, ni regular eficazmente la conducta, porque únicamente indican qué no hacer.

En un estudio experimental dirigido por Ruvolo y Markus (1.986) se investigaron las consecuencias motivacionales de los sí-mismos posibles en tres grupos de sujetos. A los sujetos del primer grupo se les pidió que se imaginaran a sí-mismos en un futuro en el que, después de haber trabajado mucho, se habían cumplido todos los objetivos deseados con respecto a su carrera y a su vida social; al segundo grupo se le indicó que se imaginaran un futuro en el que, pese a haber trabajado por lograr sus metas intensamente, no se habían realizado ninguno de sus deseos con respecto a su carrera y a su vida social; el tercer grupo se imaginó en un contexto neutral. Se les proporcionó una lista de

sí-mismos posibles positivos y negativos y se les pidió que señalaran aquellos que consideraban posibles y no posibles para ellos. Mientras respondían, y sin que lo supieran, se midió la latencia de la respuesta. Se les aplicó también un instrumento para medir el motivo de logro. Finalmente, cada grupo hizo dos tareas, con un criterio claro de acción: la primera consistía en la resolución mental de problemas de matemáticas, que incluían multiplicaciones y divisiones de tres números y cuya puntuación se basaba en el número de resultados correctos; la segunda tarea suponía copiar un número de figuras geométricas diferentes, trabajando con la mano izquierda y se puntuaba el número de figuras que se había intentado dibujar. El grupo que había imaginado un futuro positivo consiguió una puntuación significativamente mejor en ambas tareas.

Con respecto a las dos tareas intervinientes, los grupos no diferían significativamente en el número de sí-mismos posibles, y ambos se atribuyeron más posibilidades negativas que positivas. La diferencia significativa se produjo en la latencia de la respuesta. El grupo que había imaginado el éxito, fue significativamente más rápido en atribuirse la posibilidad positiva que lo fue el grupo que había imaginado el fracaso. Los últimos sujetos fueron significativamente más rápidos al atribuirse la posibilidad negativa. Por lo que se refiere al motivo de logro, no se apreciaron diferencias significativas.

Estos resultados sugieren que en el momento de hacer las tareas de matemáticas, la acción de un grupo estaba mediada por los sí-mismos posibles positivos y la del otro por los negativos. Las autoconcepciones de posibilidad funcionaron en el primer caso como incentivos positivos para la acción. Sin embargo, el autoconcepto dominado por posibilidades negativas funcionó como un impedimento para una realización eficiente. Esto puede deberse al hecho de que crear un estado afectivo negativo hace que las imágenes del sí-mismo completando una tarea con éxito permanezcan temporalmente inaccesibles y esas imágenes son necesarias para iniciar el ciclo motivacional.

En un segundo estudio experimental Ruvolo y Markus (1.986) trabajaron con cinco grupos de sujetos: dos grupos experimentales y tres grupos control. Al primero de los grupos experimentales se le pidió que imaginara un futuro de éxito en el que, después de haber trabajado intensamente, se habían cumplido todos sus objetivos y las cosas les habían ido de la mejor manera posible. Al segundo se le indicó que imaginara un futuro de fracaso en el que, después de haber trabajado intensamente, no se había cumplido ni uno sólo de sus objetivos y las cosas les habían ido de la peor manera posible. A continuación se les pidió que escribieran una historia relatando qué les había sucedido y qué cosas les habían conducido a élllo.

Los tres grupos control incluyeron: un grupo de sujetos que recibió una manipulación de clima positivo, un grupo al que se le pidió que imaginara a otra persona que tenía éxito y un tercer grupo que no imaginó nada. A continuación se registró el número y la latencia de las respuestas a una serie de sí-mismos posibles relacionados con el logro. Se pidió después a los cinco grupos que hicieran dos tareas: una, relacionada con la persistencia, suponía escribir con la mano izquierda, la otra, relacionada con el esfuerzo, consistía en la resolución mental de ejercicios de matemáticas. Los resultados pusieron de manifiesto la igualdad de los grupos en lo que se refiere al control de las palabras relacionadas con los sí-mismos posibles. Sin embargo diferían en la respuesta a las posibilidades positivas, relacionadas con el logro. Los que habían imaginado un contexto de éxito respondían con mayor rapidez "posible para mí" a palabras como influyente, motivado, estudioso... y en general, eran más rápidos para responder "no es posible para mí" a palabras como fracaso, inútil, frustrado... Además sobrepasaron en la realización de las tareas al resto de los grupos, sobre todo en la tarea de persistencia. La pauta de respuesta de estos grupos sugirió que las auto-concepciones de motivado, trabajador, capaz de obtener el éxito se encontraban accesibles en su pensamiento, y las posibilidades negativas lo estaban menos. Los sujetos del grupo que imaginó el fracaso, respondieron significativamente más lentos a las posibilidades negativas y también

a las positivas, lo que indica que las autoconcepciones de motivado, trabajador, capaz de tener éxito, estaban para ellos relativamente menos accesibles. De nuevo estas diferencias aparecen como mediadoras en la realización de la tarea. Los sujetos que se imaginaron fracasados, persistieron un tiempo significativamente más corto en la tarea. Estos resultados sugieren que las imágenes específicas del sí-mismo en estados futuros pueden influir en el incremento o el decremento de la acción.

Markus y Nurius (1.986) en un estudio con personas de 20 y 30 años comprobaron que los sujetos de más edad manifiestan más sí-mismos posibles y que esta diferencia se debe, en principio, al incremento de los sí-mismos negativos. Además los sí-mismos positivos se relacionan con los sentimientos de control personal, y los negativos con la falta de control sobre el propio ambiente. Aparece en este estudio un lazo claro entre los sí-mismos posibles y la responsabilidad interpersonal. Las personas que tienen mucha gente dependiendo de ellas, manifiestan pocos sí-mismos posibles positivos.

Con el propósito de investigar el valor de los sí-mismos posibles en el campo clínico Nurius y Majerus (1.987) realizaron un seguimiento intensivo del caso de una mujer de 26 años que, como consecuencia de su traslado de ciudad, el comienzo de un nuevo trabajo y la inscripción en una escuela de postgraduados, presentaba problemas de confusión,

autodepreciación y pensamiento dicotómico en las áreas mencionadas. Había desarrollado una pauta de sentimiento de conflicto permanente y una insatisfacción con respecto al tiempo y a la firmeza de sus decisiones en el campo profesional, relacional y académico. En el momento de tomar sus decisiones actuaba guiada por los sí-mismos posibles negativos, porque entonces creía en ellos y poco tiempo después los consideraba irrealizables. El tratamiento se centró en las autoconcepciones del momento y en las de posibilidades futuras, activadas por la situación, en el hábito de valoración dicotómica de éstas y en la propia satisfacción como consecuencia de decisiones tomadas con firmeza y a tiempo. Se animó a la mujer a formular sus metas para el tratamiento en forma de sí-mismos posibles. Para evaluar el progreso hacia esas metas, se controló con valoraciones tipo Likert, la "actualidad percibida" de los atributos autodefinidores del momento y de los sí-mismos posibles alternativos a lo largo del tratamiento. Los resultados pusieron de manifiesto un incremento significativo en las correlaciones entre la "actualidad percibida" de los sí-mismos posibles y la conducta ($p < .001$).

Este caso supuso una prueba piloto para futuras investigaciones sobre grupos, pero su principal logro fue operacionalizar las características de una formulación teórica del autoconcepto al servicio de un tratamiento clínico (Nurius y Majerus, 1.987).

Nurius, Lovell, y Edgard (1.987) llevaron a cabo un estudio con diseño de un grupo y medición pretest y posttest. La investigación se prolongó durante 26 semanas y el grupo estaba formado por madres de edades comprendidas entre los 23 y los 34 años, que presentaban problemas comunes de maltrato a sus hijos, o indicios de alto riesgo de maltratarlos. Se ayudó a los sujetos a elaborar listas de palabras que los describían como padres, según su visión del momento y listas autodescriptivas de cómo les gustaría verse como padres en el futuro. En cada sesión se animó a los miembros del grupo a compartir las situaciones problemáticas con las que se enfrentaban en sus vidas, a generalizar el material presentado, a reunir conocimientos sobre los recursos del grupo y a compartir una cosa buena que cada uno hubiera hecho por sí mismo durante la semana anterior con el fin de incrementar la importancia del sentimiento de autovaloración. Se siguieron diferentes técnicas apoyadas en un programa cuyos componentes eran seis: 1) control del stress, 2) control de la cólera, 3) papel de la conversación positiva sobre sí-mismo para combatir la depresión, 4) asertividad, 5) resolución de problemas y 6) principios para un eficaz manejo de los niños.

Los resultados de los análisis estadísticos pusieron de manifiesto que únicamente había existido un cambio significativo en las valoraciones de los sí-mismos del momento, cuyos atributos negativos correlacionaban positivamente

con el stress, la baja autoestima, la tensión familiar y la depresión, y negativamente con el control de estas variables. Los resultados referentes a los atributos positivos fueron menos claros, excepto para la depresión.

El objetivo de este trabajo consistió, más que en detectar cambios, en examinar si las medidas de las autoevaluaciones basadas en contextos y áreas de importancia directa para el problema del maltrato a los niños, probaban su utilidad. Los resultados indicaron que las medidas de las autoconcepciones del momento sobre la competencia como padres, contribuyeron a este objetivo.

I.2.3. Componente dinámico del sí-mismo.

Cantor y colaboradores (1.986) asumen que todas las representaciones del sí-mismo que forman el autoconcepto poseen el potencial para influir en el funcionamiento individual y que juntas componen un variado repertorio. A la diversidad de contenidos añaden tres características distintivas: en primer lugar difieren con respecto a su grado de elaboración afectiva, cognitiva o conductual. Algunas están bien articuladas y elaboradas con datos recogidos de la observación y organización de las propias reacciones en un determinado aspecto y pueden incluir: autoconcepciones basadas en la experiencia social actual, autoconcepciones percibidas como de máxima actualidad y autoconcepciones que encierran una importancia personal para el individuo.

Otros sí-mismos son el resultado de elaborar simbólicamente los propios sentimientos, esperanzas y miedos, y se basan en escasa o ninguna experiencia social actual, son los sí-mismos posibles (Markus y Nurius, 1.986). La importancia concedida por el individuo a algunas autoconcepciones determina su grado de elaboración. Es muy posible que aquellas que están bien elaboradas, plenas de detalles que las definen y con una base cognitiva considerable, sean autoconcepciones de significado personal especial, aunque no todas las representaciones importantes del sí-mismo están bien elaboradas y articuladas. Muchos de los resultados esperados o temidos están definidos de manera simple y a veces incompleta en su representación y son de gran importancia para el individuo.

En segundo lugar las representaciones del sí-mismo difieren con respecto a su valencia afectiva, esto es, al aspecto positivo o negativo que representan para la persona.

La tercera característica distintiva es temporal. Las autoconcepciones pueden referirse a sí-mismos pasados, presentes o futuros. Desde el punto de vista de la motivación son las más importantes, porque como resultado de esas imágenes una meta no es algo abstracto, sino concreto, con una forma cognitiva llena de significado para un individuo determinado en un contexto determinado. Este tipo de autoconcepciones ayuda al individuo a valorar su progreso,

evaluar sus pasos instrumentales y revisar sus aspiraciones, es decir a autoevaluarse y proponerse objetivos realistas. Son componentes de la conducta motivada y constituyen la base sobre la que se apoya gran parte del cambio conductual manifiesto (Cantor y col., 1986).

Las representaciones del sí-mismo proceden de fuentes diferentes. Algunas son el resultado de inferencias hechas por las personas sobre sus actitudes y disposiciones como consecuencia de la observación de su propia conducta. Otras se derivan de intentos de autovaloración. La comparación social y la interacción directa con otras personas proporcionan también información sobre el sí-mismo, de manera que el crecimiento de estas estructuras está determinado por la información que el individuo recibe sobre sí-mismo y por su habilidad personal para procesar cognitivamente las autoconcepciones (Markus y Wurf, 1.987).

I.2.3.1. El autoconcepto activo

El conjunto de autoconcepciones que constituye el autoconcepto no está disponible en su totalidad en el pensamiento y en la memoria sobre el sí-mismo en cualquier momento, sólo un subgrupo de este conjunto es accesible en un momento determinado. Se plantea así la hipótesis de un "autoconcepto activo" (Cantor y col., 1.986).

Cantor y col., (1.986), Nurius y Markus (1.985) asumen que cada individuo posee un amplio repertorio de autoconcepciones y que el autoconcepto que funciona en un momento dado o "autoconcepto activo" es una muestra de este universo, esto implica que el autoconcepto es una estructura dinámica y no un promedio generalizado de imágenes y cogniciones sobre el sí-mismo.

En el amplio repertorio de concepciones del sí-mismo que cada persona posee están incluidos los sí-mismos buenos, que recordamos con cariño; los sí-mismos malos, que deseáriamos olvidar lo más pronto posible; los sí-mismos deseados los temidos y también los sí-mismos debidos. Algunas de estas autoconcepciones están siempre presentes en el pensamiento y la memoria sobre el sí-mismo y constituyen el núcleo del autoconcepto, pero la mayor parte de ellas varía en cuanto a su accesibilidad según el estado afectivo o motivacional del individuo y según las condiciones predominantes del contexto social. Este tipo de autoconcepciones depende de los estímulos situacionales para su activación y puede estar presente en el pensamiento y en la memoria sobre el sí-mismo y dominante en el "autoconcepto activo" en algunas circunstancias y permanecer prácticamente inaccesible en otras (Nurius y Markus, 1.985).

Nurius y Markus (1.985) precisan el significado del término cambio referido al sí-mismo, como la variación o cambio temporal que ocurre en el autoconcepto cuando

un grupo de autoconcepciones resulta activado y está disponible en la memoria funcional con preferencia a otros. Este cambio temporal puede ser considerado como un acceso de variación y ha de distinguirse del cambio más duradero que sigue a una revisión, cuando se añaden nuevas autoconcepciones al conjunto o se prescinde de algunas que ya no resultan válidas. Es diferente también de la actualización que supone el fluir continuo que ocurre en el autoconcepto en el proceso de acomodarse o asimilar la nueva información.

Nurius y Markus (1.985) afirman que lo que es estable y continuo en los individuos es su propio y singular repertorio de visiones del sí-mismo, especialmente aquellas autoconcepciones relativamente bien elaboradas y asentadas en experiencias de conducta repetidas.

Las imágenes y cogniciones del sí-mismo, diversas en cuanto a su contenido, pueden variar en cuatro dimensiones: a) actualidad percibida, b) naturaleza afectiva, c) probabilidad percibida y d) centralidad. Varían en su capacidad descriptiva representativa del sí-mismo actual, en el punto hasta el que el individuo se siente atraído o repelido por una particular imagen de sí-mismo, en la apreciación personal sobre la probabilidad que tienen de llegar a ser verdaderas y en su importancia con relación a los propios valores y al sentido de identidad (Nurius y Markus, 1.985).

Desde esta perspectiva el autoconcepto aparece a un mismo tiempo como estable y maleable o flexible. La estabilidad está representada por las autoconcepciones centrales, que permanecen siempre accesibles, a las que se añaden algunas nuevas como consecuencia de las revisiones que traen consigo la maduración y el crecimiento. La flexibilidad está representada por el "autoconcepto activo" cuyos contenidos cambian según las características predominantes del contexto social o de la tarea vital del individuo (Cantor y col., 1.986).

Con el propósito de verificar cómo el autoconcepto puede variar según las circunstancias sociales, Nurius y Markus (1.985) realizaron cuatro estudios.

En el primer estudio participaron 210 estudiantes universitarios, blancos en su mayoría, de una edad media en torno a los 19 años. Los sujetos fueron asignados al azar a dos condiciones experimentales; en un grupo se pidió a los sujetos que se imaginaran en su casa, durante una típica reunión familiar, no se especificó el tipo de reunión ni su naturaleza afectiva, y se les proporcionaron preguntas clave que les ayudaran a formarse una imagen vívida y detallada; al otro grupo no se le proporcionó marco contextual y se les pidió que respondieran a los items de un cuestionario. El estudio pretendía comprobar si existían diferencias significativas entre ambos grupos en el tipo

de conocimiento que resultaba fácilmente accesible, en las autoevaluaciones, los estados de ánimo, la autoestima y las percepciones de eficacia y de control personal. Se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en cada una de las dimensiones de autoconcepto medidas; los sujetos del grupo que se imaginó en un contexto familiar se atribuyeron más ítems autodescriptivos positivos en la actualidad, más ítems, positivos y negativos, que los habían descrito en el pasado o que habían considerado alguna vez como posibles, y una probabilidad menor de que se cumplieran los sí-mismos posibles negativos. Estos sujetos manifestaron niveles significativamente mayores en cuanto a satisfacción, energía, expectativas positivas sobre su futuro, y niveles significativamente más bajos de depresión, culpabilidad y hostilidad; preguntados sobre la proporción de sí-mismos que permanecía inmadura, el grupo del contexto familiar se atribuyó un mayor número de sí-mismos como accesibles en la actualidad y se encontró a sí-mismo significativamente menos inmaduro que sus compañeros del otro grupo. En la autoestima general, la desesperanza general y las subescalas de alegría, afecto y ansiedad, no aparecieron diferencias significativas entre los dos grupos.

Estos resultados proporcionan evidencia empírica que apoya las premisas fundamentales de la noción de "autoconcepto activo": a) bajo diferentes contextos de pensamiento sobre el sí-mismo, se activan diferentes grupos de auto-

concepciones pasadas, presentes y futuras, b) estas autoconcepciones varían en valencia afectiva y en probabilidad futura percibida, y c) estas diferencias se asocian con estados emocionales y conductas no manifiestas. Además sugieren que las autoconcepciones de probabilidad futura y las autodescripciones positivas del momento (actualidad percibida) son dimensiones del autoconcepto que reflejan la mayor flexibilidad cuando se comparan clasificaciones globales del sí-mismo con aquellas que están asentadas en un contexto específico.

El segundo estudio (Nurius y Markus, 1.985) se llevó a cabo con un diseño de tres grupos, dos experimentales y uno control y participaron en él 124 jóvenes universitarios, de ambos sexos, edad media en torno a los 19 años, blancos en su mayoría. Este estudio se realizó con el propósito de investigar el efecto que tienen las metas personalmente significativas, en contextos facilitadores o frustrantes, sobre la autodescripción y los estados afectivos y motivacionales. Los sujetos fueron asignados al azar a los tres grupos. A los dos grupos experimentales se les proporcionó un marco específico para describirse, pero con resultados diferentes, de éxito o fracaso respectivamente. Al grupo control no se le proporcionó marco contextual. Los resultados pusieron de manifiesto diferencias significativas entre los tres grupos, en todas las dimensiones del autoconcepto medidas. Los sujetos del grupo control, que

se describieron de una manera más general, obtuvieron resultados intermedios entre los grupos experimentales, excepto en los sí-mismos pasados positivos, para todas las dimensiones del autoconcepto. El grupo experimental que trabajó en condiciones de éxito, se describió de una manera más precisa que el grupo que trabajó en condiciones de fracaso. No sólo se atribuyeron más sí-mismos positivos, sino que los consideraron más probables para ellos en el futuro. Lo que se comprobó en el grupo que trabajó en condiciones frustrantes fué que los sí-mismos positivos pasados, presentes o futuros resultaban menos accesibles y se los consideraba menos probables. El "autoconcepto activo" de los miembros de este grupo resultó definido de una manera vaga e imprecisa. Los sí-mismos que no estaban conceptualmente relacionados con el contexto imaginado por los sujetos, no reflejaron diferencias entre los grupos.

Con respecto al estado de ánimo, los sujetos del contexto facilitador de éxito, manifestaron niveles significativamente más altos de sentimiento positivo y más bajos de sentimiento negativo, reflejados sobre todo en las dimensiones de alegría y depresión; manifestaron además un nivel significativamente menor de falta de esperanza ante el futuro, con una evidencia particularmente acusada ($p < .000$) en la dimensión de expectativas ante el futuro. Se apreció en este grupo una autoestima significativamente más alta. Se comprobó asimismo la correspondencia entre estados internos del momento y las autoconcepciones actuales favorecidas por el contexto.

Nurius y Markus (1.985) en un intento de proporcionar un marco contextual más explícito y personalizado, diseñaron un estudio con tres grupos, asignados al azar a tres contextos diferentes: contexto de rechazo, de afirmación y neutral. Participaron 137 estudiantes universitarios de ambos sexos, blancos en su mayoría y con una edad media de 19 años. Las instrucciones se proporcionaron mediante viñetas. La primera viñeta, común a los tres grupos, representaba al sujeto manteniendo una conversación casual con algunos de sus compañeros, mientras se dirigían hacia la biblioteca; el contexto neutral presentaba al sujeto continuando la conversación durante unos minutos hasta llegar a la biblioteca; el contexto de rechazo presentaba al sujeto sentado sólo para estudiar, mientras oía por casualidad una conversación sobre una fiesta próxima mantenida por algunos de sus compañeros. Después de oír su nombre, escuchaba también los motivos por los que, a propósito, se le excluía de la fiesta; en el contexto de aceptación, el sujeto oía cómo sus compañeros planeaban invitarle a una fiesta y darle inmediatamente la invitación. Se proporcionaron además preguntas que les ayudasen a detallar mejor la situación.

Los items elegidos como autodescriptivos por los tres grupos fueron notablemente diferentes. Los sujetos del grupo aceptado y los del grupo control eligieron algunos items comunes (feliz, aceptado, seguro), el "autoconcepto activo" de los primeros sugería un interés por la evaluación

realizada por los otros (apreciado, admirado) y con evaluaciones análogas de sí-mismos (autoconfiado, orgulloso). Los sujetos del grupo rechazado se describían como impopulares, ofendidos y solitarios.

Los sujetos del grupo que trabajó en el contexto de aceptación se atribuyeron más autodescripciones positivas y las consideraron significativamente más autodescriptivas que el grupo rechazado. Expresaron además una esperanza significativamente mayor de que esas autoconcepciones fueran ciertas para ellos en el futuro y expectativas mayores de que esos posibles sí-mismos fueran realmente ciertos para ellos. Los resultados obtenidos por los sujetos del grupo que trabajó en un contexto de rechazo sugieren que el contexto amenazante influyó en las predicciones del sí-mismo en el futuro reduciendo las expectativas y visiones de posibilidad positiva. Se comprobaron además altos niveles de sentimiento negativo y muy bajos del positivo, un bajo nivel de autoestima y una falta de esperanza con respecto al futuro; estos sujetos se percibían significativamente más controlados por sus familiares que los de los otros dos grupos. El contexto neutral favoreció autopercepciones y estados internos más positivos que neutrales.

Se pidió a los tres grupos inmediatamente después de la presentación del estímulo, que se describieran en interacciones sociales. Aparecieron de nuevo diferencias

significativas. Los sujetos aceptados se describían como más extrovertidos que de costumbre y manifestaban niveles significativamente más altos de claridad en las estrategias de conducta que iban a utilizar y de confianza en la eficacia de sus acciones.

En el cuarto estudio (Nurius y Markus, 1.985) participaron 25 estudiantes universitarias, blancas, de edad media aproximada de 18.5 años, que experimentaron realmente el rechazo. Se indujo a los sujetos a creer que tomaban parte en un estudio sobre la exactitud de las primeras impresiones. Formaron parte de un grupo centrado en la resolución de problemas; la intervención de cada estudiante en el grupo fue la base para rellenar el formulario que recibieron a continuación y en el que se les pedía que registrasen sus primeras impresiones sobre cada miembro del grupo. Recibieron después un falso feedback que se distribuyó aleatoriamente, de manera que unos sujetos fueron criticados y los otros aprobados por su actuación en el grupo. Cumplimentaron además otro formulario en el que registraron las visiones de sí-mismos en la situación vivida y en el que se les decía con claridad que serviría al profesor como punto de referencia para poder comparary comprobar la exactitud de las evaluaciones efectuadas por los restantes miembros del grupo.

Una vez más los resultados pusieron de manifiesto diferencias significativas entre los dos grupos, en las

dimensiones de autodescripción actual y de probabilidad futura. Los sujetos criticados manifestaron niveles significativamente más altos de sentimiento negativo y de falta de esperanza ante el futuro. En contraste con los resultados obtenidos en los estudios previamente descritos, los niveles de autoestima de estos sujetos fueron más bajos, pero con una diferencia no significativa. Los sujetos aprobados utilizaron para describirse ítems positivos, en número significativamente mayor; percibieron estos atributos como descriptivos de sí-mismos en el momento y expresaron una confianza significativamente más alta en que estas autoconcepciones fueran posibles para ellos en el futuro.

Los grupos no se diferenciaron en cuanto a la apreciación de su capacidad como grupo para realizar la tarea de resolución de problemas, pero alcanzaron niveles significativamente diferentes en cuanto a la apreciación de la exactitud de las evaluaciones de sus compañeros y en la satisfacción que les había proporcionado la percepción de éstos. Los niveles más altos fueron obtenidos por los sujetos del grupo que recibió el feedback positivo de aprobación.

Una vez recibido el feedback se pidió a las estudiantes, que se imaginaran en situación de continuar sus actividades con el grupo. Los sujetos criticados anticiparon mayor inconsistencia entre su apariencia externa y sus pensamientos y sentimientos y una mayor dificultad que antes para

realizar tareas. Estas diferencias significativas sugieren la influencia de la autopercepción en la realización subsecuente.

En conjunto, estos cuatro estudios sugieren que el autoconcepto varía según las circunstancias y situaciones predominantes; que "el autoconcepto activo" es modificable y que refleja las circunstancias relacionadas con el sí-mismo en el entorno social; que la activación de las autoconcepciones pasadas, presentes o futuras depende, en gran parte, de las circunstancias predominantes en el entorno; que los estados afectivos y motivacionales resultan influidos y cambian con el "autoconcepto activo".

Basándose en los mencionados descubrimientos Nurius y Markus (1985) concluyen: a) el hecho de proporcionar un contexto específico de pensamiento sobre el sí-mismo supone que un mayor número de autoconcepciones resulte inmediatamente accesible, b) una experiencia social significativa influye no sólo en las autoconcepciones actuales, accesibles en el momento, sino también en aquellas que se consideran importantes en el pensamiento sobre el sí-mismo, ya sean pasadas o futuras, c) una experiencia negativa se asocia con la presencia de autoconcepciones negativas y con el incremento de su probabilidad percibida, d) la naturaleza de los estados afectivos del individuo varía según la naturaleza de las autoconcepciones que predominan en el "autoconcepto activo" y e) algunas características

de la vida social de individuo, además del estado de ánimo y la estima temporal, varían también según la naturaleza de las autoconcepciones que predominan en el "autoconcepto activo".

Estos estudios sugieren el valor de las técnicas imaginativas para investigar la variación en el autoconcepto.

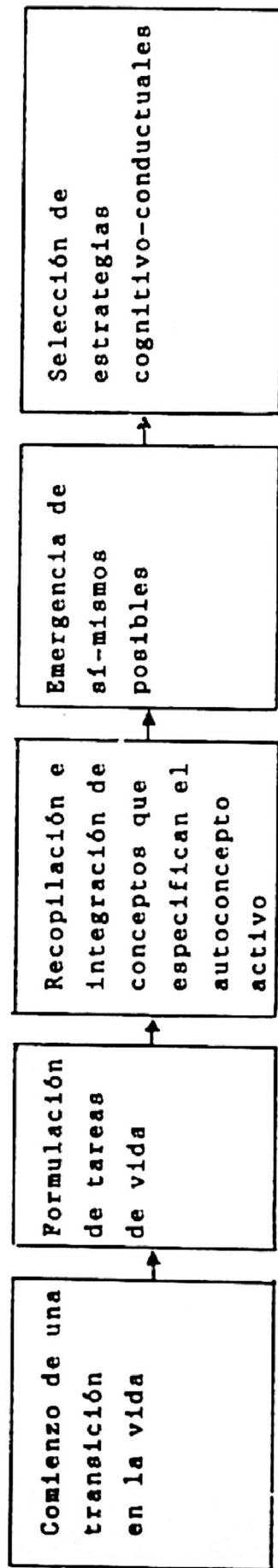
I.2.4. Desde los motivos globales a la acción específica.

I.2.4.1. Estructura conceptual.

La visión dinámica del sí-mismo proporciona un marco en el que puede ser especificado el papel de las tareas de vida y los sí-mismos posibles.

Como punto de partida en la reflexión sobre el proceso que va desde los motivos globales a la acción específica tomemos un estudiante de Cou que acaba de aprobar la selectividad y va a iniciar sus estudios universitarios. Se encuentra en un momento de transición en su vida y, lo mismo que sus compañeros de curso, se ve a sí-mismo abordando nuevos problemas o aprendiendo a trabajar en tareas académicas de una manera diferente. Sobre este fondo común de nuevas exigencias académicas y sociales, emerge para cada alumno un conjunto de representaciones cognitivas, individualmente definidas, que van a guiar su conducta en una dirección única. Esta progresión desde los motivos generales a la acción esta representada en la figura I.

Figura I



Progresión de los motivos a la acción

Estructura conceptual

Nota: Tomado de "On Motivation and the Self-Concept", por Cantor y colaboradores. R.M. Sorrentino y E.T. (Eds.), Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior. New York: Guilford Press, 1.986. Reproducido con autorización.

El paso de los motivos generales a la acción específica comienza con la articulación de las tareas de vida en algún momento de la vida de un individuo. Las influencias de estas tareas en un marco determinado dan lugar a configuraciones únicas, individuales, de los sí-mismos posibles y los sí-mismos actuales. La función de los primeros consiste en indicar estados finales que se desea alcanzar o evitar y la de los segundos en señalar la distancia que hay que recorrer entre el estado actual y el final, o la importancia de preservar un estado al servicio de una meta actual importante dentro de la tarea de vida (Markus, 1.983; Markus y Nurius, 1.984). Esos sí-mismos posibles y actuales constituyen el "autoconcepto activo" en ese particular momento y como representaciones cognitivas resumen los sentimientos, pensamientos y características del sí-mismo en un contexto particular y las estrategias adecuadas para alcanzar o conservar ese sí-mismo. De este modo los estados actuales y futuros evocados en el marco de una tarea de vida, motivan la conducta que se desarrolla de acuerdo con una estrategia cognitiva particular para cada individuo (Cantor y col., 1.986).

Ante tareas comunes, individuos diferentes consideran resultados potenciales distintos. Cantor y col. (1.986) sugieren que la naturaleza de estos resultados puede guiarnos en la comprensión y predicción de diferencias en la conducta motivada. Ante una situación determinada y a pesar de que

la manipulación cognitiva es más rápida y flexible que la física y permite pasar fácilmente de uno a otro nivel (Nuttin, 1.984), los individuos realizan con frecuencia un enfoque selectivo desde la perspectiva de los mejores resultados posibles a los peores, esto es, se sitúan en el mejor o en el peor de los casos (Norem y Cantor, 1.984; Showers y Cantor, 1.984). Esta distinción entre la actuación en el mejor o en el peor de los casos parece explicar los esfuerzos manifestados en el momento presente y encaminados a conseguir un sí-mismo posible deseado (Cantor y col., 1.986)

En cuanto a los factores, crónicos o transitorios, que conducen a una persona a adoptar un enfoque simulado del mejor o el peor de los casos, en los individuos depresivos, el sentimiento negativo crónico está alimentado por un conocimiento negativo de sí-mismos y por experiencias negativas. En otros casos y sólo en algunos contextos, los resultados potenciales peor caso pueden resultar activados por experiencias negativas repetidas en un campo determinado o por un estado de ánimo transitorio producido por una experiencia negativa reciente. Algunas situaciones pueden estar construidas de manera que favorezcan respectivamente simulaciones positivas o negativas en la mayor parte de los participantes (Nurius y Markus, 1.984).

Una vez activados los sí-mismos deseados o los temidos, promueven muy diferentes estrategias para la acción. De modo que las diferencias en la conducta motivada van a

ser consecuencia del enfoque de sí-mismos posibles particulares (Cantor y col., 1.986).

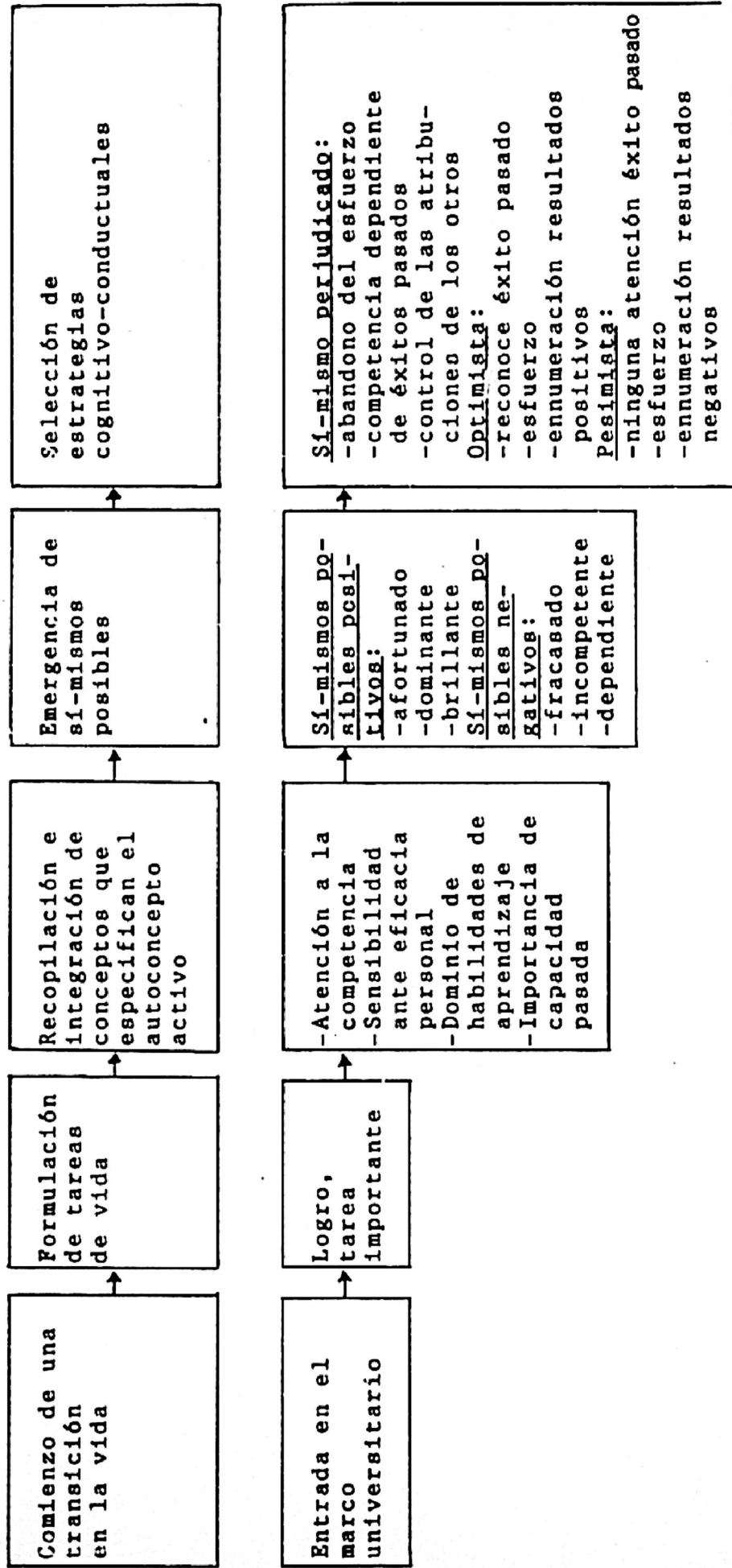
La especificación de las bases cognitivas de la conducta motivada puede resultar más útil en aquellos casos en los que varios individuos que parecen tener los mismos motivos manifiestan conductas diferentes. Norem y Cantor (1.984) consideran la conducta de tres estudiantes con antecedentes de buenas notas, éxitos pasados y gran interés en la resolución de tareas en las que interviene su habilidad natural, en situación de afrontar un examen final. Los tres consideran el examen como una tarea de logro de objetivos académicos y su conducta es la siguiente: el primero no se esfuerza y lo hace de forma manifiesta, de manera que quede bien claro ante todos sus compañeros que si no consigue superar el examen es porque no se ha molestado en intentarlo; el segundo, confiado en sus habilidades y animado por los éxitos pasados, se esfuerza en prepararse bien; el tercero pasa por alto éxitos y capacidad, piensa sólo en las dificultades y redobla sus esfuerzos para prepararse. Cantor (1.986) sugiere que las estrategias de los tres estudiantes están asociadas a configuraciones particulares de sí-mismos pasados, presentes y futuros y elaboradas en el "autoconcepto activo" de cada uno dentro del contexto de logro de objetivos académicos. El primer estudiante se defiende del fracaso evitando que su capacidad y su fama de éxito puedan resultar perjudicadas por un suspenso.

El tercero teme el fracaso pero intenta por todos los medios evitarlo redoblando el esfuerzo en la preparación. El segundo estudiante considera la dificultad y se prepara confiado y seguro de su capacidad para alcanzar el éxito.

En la figura II presentamos el esquema representativo de la progresión de los motivos generales a la acción específica en un marco de logro de objetivos académicos. Cantor (Cantor y col., 1.986) sugiere que el puente cognitivo que une la tarea de vida global con la conducta específica en una situación de logro está constituido por las posibles combinaciones del contenido del "autoconcepto activo" de los tres estudiantes.

Los datos de un estudio longitudinal (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston y Brower, 1.987) realizado con un grupo de estudiantes altos en motivación y con un historial de buenos resultados, proporcionan la descripción de dos estrategias diferentes, pero eficaces, para trabajar en tareas de logro académico: la del pesimista defensivo y la del optimista. Las estrategias de ambos difieren en la valoración de la tarea específica, en el impacto de las discrepancias entre el autoconcepto real y el ideal en este campo y en la planificación de la tarea. Las diferencias individuales dependen de las metas personales, la autovaloración y la experiencia que en situaciones académicas, tiene cada estudiante.

Figura II



Progresión de los motivos a la acción
en un marco de logro de objetivos académicos

Nota: Tomado de "On Motivation and the Self-Concept", por Cantor y colaboradores, R.M. Sorrentino y E.T. (Eds.), Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior. New York: Guilford Press, 1.986. Reproducido con autorización.

I.2.4.2. Pautas de conducta.

Para Maehr (1.982) el estudio de la motivación en el marco escolar comienza con la observación de la existencia y variaciones de conductas concretas que se manifiestan en el aula. Este autor centra su atención en los factores motivacionales que influyen en el logro académico y define la motivación en términos de pautas de conducta observables.

Las conductas que hacen pensar a padres, tutores o educadores, que un niño está motivado se agrupan en cinco pautas identificables: (1) dirección, que se refiere a la elección hecha entre alternativas de conducta diferentes; (2) persistencia, que se caracteriza por la atención ininterrumpida a una tarea; (3) continuación de la motivación, que supone el retorno espontáneo a una tarea o un área de tareas; (4) nivel de actividad y (5) nivel de acción. Maehr (1.982) acude al término "inversión personal" para describir el esquema conceptual que une estas pautas de conducta. La inversión personal de recursos en una determinada vía (que se manifiesta en dirección, persistencia, continuación en la motivación, acción y variaciones en el nivel de actividad) puede suponer para el estudiante logro, crecimiento personal y/o satisfacción (Maehr, 1.982).

El logro implica una realización de algún tipo, algo hecho y por tanto observable y medible. Esa medida se refiere a alguna clase de modelo de excelencia, deseable social-

mente. Para un estudiante de E.G.B. el logro supone terminar con éxito ese ciclo de instrucción. Es algo hecho por una persona e implica que se ha terminado gracias a la propia habilidad y esfuerzo y que se valora social y personalmente.

Los factores motivacionales que afectan al logro escolar son las posibilidades de acción, el sentido del sí-mismo y las metas. El término posibilidades de acción se refiere a las alternativas que el estudiante percibe como posibles para él en el marco académico. Esas posibilidades de acción, se asocian con percepciones de sí-mismo relacionadas con la situación escolar y que afectan a la motivación según las metas que el estudiante se propone (Maehr, 1.982).

Nuttin (1.984) insiste en la necesidad de personalizar la motivación, Pittman y Heller (1.987) reconocen la implicación del sí-mismo en los procesos motivacionales y Maehr (1.982) afirma que las pautas de conducta que caracterizan a un estudiante motivado están asociadas con ciertas percepciones de sí-mismo relacionadas con la situación y señala cuatro componentes del concepto de sí-mismo que están implicados en la motivación en el logro académico: identidad, autonomía y responsabilidad, sentido de dirección y sentido de competencia. Entiende por identidad la percepción que el estudiante tiene de sí-mismo como perteneciente a un grupo en el que selecciona los otros significativos. La identidad afecta al conocimiento y aceptación de ciertas

metas y define cómo va a ser el esfuerzo para lograrlas. Autonomía y responsabilidad hacen referencia al origen percibido de un acto, el estudiante se percibe como actor y responsable de sus propios logros, proponerse metas y organizar la conducta de acuerdo con estas metas supone un sentido de dirección y la competencia se refiere al juicio subjetivo que el estudiante hace sobre sus habilidades para trabajar eficazmente en tareas académicas. La experiencia personal y el aprendizaje previo son los antecedentes del sentido de sí-mismo. Las posibilidades de acción están determinadas por los programas de instrucción y el contexto sociocultural.

De la revisión previa de la literatura emerge la visión de un autoconcepto dinámico, de componente afectivo, orientado hacia el futuro, que incluye en sus contenidos el conocimiento de metas y motivos, modelos personales y valores, reglas y estrategias para controlar la propia conducta (Carver y Scheier, 1.982; Gollwitzer y Wicklund, 1.986; Higgins, Strauman y Klein, 1.985; Kihlstron y Cantor, 1.984; Markus, 1.983; Mischel, 1.973; Nuttin, 1.984), al que se le atribuye la función de personalizar la motivación (Cantor, Markus, Niedenthal y Nurius, 1.986; Markus y Nurius, 1.986a, 1.986b; Nuttin, 1.984; Rosenberg, 1.979; Schlenker, 1.985b; Wicklund y Gollwitzer, 1.982).

El contexto escolar proporciona un marco ideal para el estudio de la motivación (Cantor y col., 1.986; Maehr, 1.982; Suls y Mullen, 1.982; Tesser y Campbell, 1.983) que se investiga partiendo de un esquema conceptual que describe el paso del motivo general a la acción específica en un marco de logro de objetivos académicos, proceso en el que el componente dinámico del autoconcepto constituye el puente entre motivación y conducta (Cantor y col., 1.986), o tomando como base conductas concretas y observables que se manifiestan en el aula y se agrupan en pautas identificables (Maehr, 1.982). Ambos enfoques insisten en la personalización de la motivación y en la imposibilidad de comprender los procesos motivacionales sin una referencia expresa al autoconcepto.

El componente dinámico del autoconcepto representa su potencialidad, la posibilidad de cambio y la unión motivación-conducta. La motivación en el aprendizaje se refiere a la motivación para adquirir habilidades y conocimientos (Brophy, 1.983), proceso que no termina cuando el periodo instruccional formal de un individuo se ha completado -- (Ballif, 1.981). Desde esta reflexión planteamos el estudio del autoconcepto y la motivación en el aprendizaje, tomando como marco teórico el modelo multidimensional de motivación en el aprendizaje, desarrollado por Ballif (1.976a, 1.977a), que proporciona una formulación teórica concreta del aprendizaje en la escuela y un método, basado en la teoría del aprendizaje, para incrementarla.

I.3. Un modelo multidimensional de motivación en el aprendizaje

El modelo multidimensional de motivación propuesto por Ballif (1.977), asume que la motivación se infiere de una conducta dirigida hacia una meta (Adkins y Ballif, 1.970a, 1.970b; Adkins, O'Malley y Ballif, 1.972; Ballif, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a).

I.3.1. Primera dimensión: Las pautas de pensamiento.

Ballif (1.977) ha descubierto que la conducta de la que se infiere la motivación en el aprendizaje, sólo ocurre cuando están presentes cinco pautas de pensamiento. Estas pautas interaccionan en una relación multiplicativa y son reconocibles, aunque están principalmente bajo niveles de conciencia. Cada una de ellas ha de estar presente en algún grado para que un alumno manifieste una conducta motivada. Estas cinco pautas de pensamiento componen la primera y principal de las tres dimensiones de este modelo (Ballif, 1.977a).

I.3.1.1. Pauta afectiva.

La primera de las pautas de pensamiento es descrita como una expectativa de cambio afectivo positivo (Adkins y Ballif, 1.970a, 1.970b, 1.972; Ballif, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a). El estudiante ha de "esperar que su vida va a

ser más agradable si se dedica a una actividad orientada hacia el aprendizaje dentro del programa escolar, de otro modo no se ocupará en esa actividad (Adkins y Ballif, 1970a, p.9)."

Un individuo hace continuas asociaciones entre los objetos y situaciones de su entorno, que constituyen su experiencia. Estas asociaciones, procesadas como información, son de calidad emocional y forman la base a partir de la cual el sujeto estructura sus expectativas. Los estímulos ambientales actúan como señales o claves predictivas de la consecuencia positiva o negativa que puede esperarse en una determinada situación. El estudiante considera el aspecto afectivo en cada situación que se le presenta y elige aquella alternativa de conducta que le asegura la posibilidad de una satisfacción mayor. Más aun, un alumno sólo se comprometerá en una conducta de aprendizaje si piensa que se va a sentir mejor por hacerlo, de otro modo evitará esa conducta (Ballif, 1.976a, 1.977a).

En la actividad escolar, la conducta motivada sólo se manifiesta cuando el estudiante ha asociado esta conducta con una consecuencia más útil o agradable para él, que cualquier otra conducta alternativa. El cambio afectivo positivo, puede derivarse del hecho de aprender en sí-mismo, o de la consideración de que el trabajo escolar va a ser menos desagradable y doloroso que la consecuencia de un suspenso. Lo verdaderamente importante es, que de las posi-

bles actividades en las que un alumno se puede ocupar, va a seleccionar aquella que represente para él una mayor expectativa de cambio afectivo positivo. En el caso de conductas que suponen consecuencias insatisfactorias, el sujeto elige la menos desagradable de las alternativas (Ballif, 1.974, 1.976a, 1.977a).

Han de tenerse en cuenta los niveles de adaptación, porque puede suceder que un incremento afectivo mínimo no se considere digno de esfuerzo (Ballif, 1.977a).

I.3.1.2. Pauta conceptual.

El segundo de los componentes esenciales de la motivación en el aprendizaje es la pauta conceptual descrita por Ballif (1.970a, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a; Ballif y Kramer, 1.978b), que incluye el concepto de probabilidad de éxito y el concepto de responsabilidad personal en el éxito.

La pauta de pensamiento conceptual, que hace que un alumno se sienta capaz y responsable de sus logros, está constituida por la creencia de que es necesaria una acción concreta por su parte para conseguir una meta que le va a proporcionar un cambio afectivo deseado y por la expectativa de éxito o de fracaso en esa acción. Si la expectativa es de éxito, la pauta conceptual se manifiesta en una conducta de aproximación, pero si la expectativa es de fracaso, esta pauta se manifiesta en conducta de evitación (Ballif y Kramer, 1.978b).

Un estudiante no intentará ocuparse en actividades orientadas hacia el aprendizaje, si no piensa que tiene alguna posibilidad de éxito, que va a conseguir ese éxito por medio de sus acciones y que posee capacidad para realizar esas actividades con buenos resultados. Este pensamiento surge en situaciones que proporcionan al sujeto claves relacionadas con la posibilidad de éxito o de fracaso y con su control personal sobre los resultados. Asociaciones previas, hechas en el pasado en situaciones similares, procesadas y archivadas como información, son utilizadas para predecir la probabilidad futura de éxito o de fracaso (Adkins y Ballif, 1.970a; Ballif, 1.971, 1.974, 1976a, 1.977a).

La información abstracta que recibe el alumno por medio de modelos verbales y visuales, es también archivada e influye en cada una de las pautas de pensamiento (Ballif, 1.977a).

I.3.1.3. Pauta intencional.

El tercer componente esencial de la motivación en el aprendizaje es la pauta de pensamiento intencional. Esta pauta comprende un conjunto de procesos de pensamiento que incluyen: (a) la habilidad del sujeto para seleccionar metas personales, (b) la capacidad para retener ese objetivo personal en su mente y recordarlo mientras está ocupado en actividades escolares y (c) el saber utilizar esas metas

que se ha propuesto para dirigir su conducta. El estudiante debe darse cuenta de que cada una de sus acciones le conduce hacia un resultado específico (Adkins y Ballif, 1.970a; Ballif, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a, 1.981).

El establecimiento de metas es una habilidad aprendida, cuya dificultad es menor que la selección de las actividades adecuadas para lograrlas. Saber elegir las actividades apropiadas para el objetivo establecido, proporciona al sujeto la seguridad de que los estímulos distractores no van a apartarle de su meta. Cada individuo posee una capacidad de respuesta distinta a los estímulos externos. Cuando se trata de que unos objetivos personales dirijan la conducta, es esencial tener en cuenta estas diferencias -- (Ballif, 1.977a).

Los estudiantes motivados manifiestan intencionalidad en su conducta, en esencia, son capaces de proponerse metas personales para dirigir su conducta. En ocasiones, estas metas trascienden el momento inmediato y sugieren implicaciones futuras. Esta capacidad de proponerse objetivos, con independencia de aquellos que son señalados explícitamente por el profesor o implícitamente por la situación escolar, es componente esencial de la motivación en el aprendizaje (Adkins y Ballif, 1.970a).

I.3.1.4. Pauta instrumental.

El cuarto componente de la motivación en el aprendizaje es una pauta de pensamiento instrumental, estrechamente relacionada con la pauta intencional (Ballif, 1.974, 1.976a, 1.977a), que está compuesta por cuatro procesos de pensamiento bien diferenciados: (a) capacidad para distinguir entre trabajo y objetivos y convencimiento de que el trabajo es el medio para lograr la meta, (b) capacidad para discriminar entre conductas adecuadas para conseguir una meta y conductas que impiden ese logro, (c) conocimiento de los pasos instrumentales necesarios y (d) capacidad para realizar las actividades adecuadas y para utilizar las estrategias o los pasos instrumentales necesarios para alcanzar los objetivos. Estos cuatro procesos de pensamiento constituyen la pauta instrumental y sólo cuando un estudiante los ha adquirido, manifestará una conducta de aproximación a los objetivos de aprendizaje (Adkins y Ballif, 1.970a; Ballif, 1.974, 1.976a, 1.977a; Kramer, 1.979).

Un alumno puede contemplar el aprendizaje como algo útil o agradable para él, verse a sí mismo capaz de aprender y responsable de sus logros, saber proponerse metas y utilizarlas para dirigir su conducta, ser capaz de autoevaluarse, y no manifestar una conducta motivada. Es posible que sus profesores asuman que no quiere trabajar, aunque en realidad el problema puede estar en que no sabe qué hacer, ni cómo

hacer aquellas cosas necesarias para lograr sus objetivos (Adkins y Ballif, 1.970a; Ballif, 1.977a).

I.3.1.5. Pauta evaluativa.

El quinto componente de la motivación en el aprendizaje es una pauta de pensamiento evaluativo, que consiste en la habilidad del sujeto para comparar su trabajo con un modelo de excelencia previamente interiorizado y discriminar entre los dos. La clave de esta pauta son los modelos de excelencia y la habilidad aprendida para utilizarlos en relación con el trabajo realizado (Adkins y Ballif, 1.970a; Ballif, 1.974, 1.976a, 1.977a).

"Los estudiantes motivados en el aprendizaje evalúan su trabajo y lo comparan constantemente con los modelos interiorizados (Ballif, 1.977a, p.2)."

En resumen, estas cinco pautas de pensamiento, son los componentes de la motivación en el aprendizaje y constituyen la primera de las dimensiones de este modelo: (1) expectativa de cambio afectivo positivo como consecuencia del aprendizaje, (2) sentirse capaz de aprender y responsable de los resultados, (3) saber proponerse metas y usarlas para dirigir la conducta, (4) conocer los pasos instrumentales necesarios para alcanzar objetivos de aprendizaje y (5) ser capaz de autoevaluarse con respecto a modelos interiorizados de aprendizaje (Adkins y Ballif, 1.970a, 1.970b;

Adkins, O'Malley y Ballif, 1.972; Ballif, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a; Ballif y Kramer, 1.978b).

Todas estas pautas han de estar presentes en algún grado para que un alumno manifieste una conducta motivada y cada una de ellas es esencial para la motivación tanto si la conducta manifestada es molar o molecular (Ballif, 1.977a).

I.3.2. Segunda dimensión: Procesos en las pautas de pensamiento.

La segunda dimensión del modelo multidimensional de aprendizaje, está compuesta por dos procesos de pensamiento que actúan continuamente en cada una de las pautas y que ocurren principalmente bajo niveles de conciencia: (a) evaluar alternativas y (b) tomar decisiones (Adkins y Ballif, 1.970a; Ballif, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a).

Por ejemplo, en aquellos pensamientos que se relacionan con los aspectos del autoconcepto académico que constituyen la pauta conceptual, el estudiante evalúa el conjunto de alternativas que se le presentan y considera la dificultad de cada una. Selecciona aquella alternativa que en sí misma le proporciona mayor seguridad. Considera en segundo lugar las posibilidades de éxito que él, personalmente, tiene en cada una de las opciones y se decide por aquella en la que se siente más capaz de lograr buenos resultados.

Tercero, evalúa los posibles objetivos y se decide por uno. Cuarto, evalúa cada uno de los pasos instrumentales que conoce y selecciona su objetivo teniendo en cuenta la ley del mínimo esfuerzo. Finalmente, en el proceso de evaluación, compara su conducta con los modelos de excelencia que previamente ha interiorizado. En este proceso se toman constantes decisiones sobre los resultados obtenidos y el modelo, sobre los resultados y el efecto que sobre el sí-mismo tiene ese logro y sobre los nuevos objetivos que pueden proponerse.

Evaluar alternativas y tomar decisiones, son los procesos que actúan continuamente en cada una de las pautas de pensamiento que componen la motivación en el aprendizaje (Ballif, 1.977a).

I.3.3. Tercera dimensión: Fuentes de las pautas de pensamiento.

La tercera dimensión del modelo multidimensional de aprendizaje comprende las tres fuentes posibles de las que proceden las pautas de pensamiento: (a) fuente reactiva, (b) receptiva y (c) generativa.

I.3.3.1. Fuente reactiva.

La primera de las fuentes se refiere al pensamiento adquirido mediante las leyes del aprendizaje. Las pautas de pensamiento son respuestas aprendidas ante estímulos

internos o externos. Estas respuestas se adquieren por medio de asociaciones por contigüidad y aparecen automáticamente en aquellas situaciones con las que han sido asociadas. Se incrementan y continúan apareciendo porque el sujeto ha aprendido a esperar recompensas por pensar así. Un profesor puede reforzar a su alumno por creerle capaz de resolver con acierto un problema o el pensamiento de que es capaz puede conducir a este alumno al éxito, en uno y otro caso se incrementa la posibilidad de que este tipo de pensamiento aparezca de nuevo. Todas las pautas de pensamiento pueden desarrollarse por medio de procedimientos de condicionamiento (Ballif, 1.974, 1.977a).

I.3.3.2. Fuente receptiva.

La fuente receptiva describe aquellos pensamientos que el individuo considera propios, pero que ha recibido de otras personas de su entorno. No existe evidencia empírica concreta para apoyar esta hipotética fuente, pero sí se ha observado que los pensamientos de otros influyen en los sujetos, aunque no exista una clave externa clara. Se conoce poco sobre las circunstancias que facilitan este fenómeno, excepto que parece más frecuente cuando existe un lazo emocional fuerte entre dos personas (Ballif, 1.977a).

1.3.3.3. Fuente generativa.

La fuente generativa se refiere al pensamiento autode-terminado. Las influencias ambientales contribuyen a este tipo de pensamiento que se caracteriza por un rasgo único, atribuido a la singularidad del individuo que interpreta su entorno y experiencias y genera su propio pensamiento con independencia de las influencias. Todos los individuos poseen la capacidad de generar lo que quieren pensar y sentir, pero muy pocos son capaces de manifestarla. Esta es la razón por la que pueden realizarse predicciones sobre la mayoría de los sujetos basándose en procedimientos de refuerzo (Ballif, 1.977a).

Todas las pautas de pensamiento se adquieren y pueden por tanto modificarse (Adkins y Ballif, 1.970a; Ballif, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a).

En resumen, el modelo de aprendizaje de Ballif está compuesto por tres dimensiones. La primera está formada por cinco pautas de pensamiento, la segunda por los procesos de evaluar alternativas y tomar decisiones que actúan continuamente en cada una de las pautas y la tercera por las tres fuentes de las que provienen las cinco pautas de pensamiento (Figura III).

I.3.4. Instrumentos diseñados para medir la motivación en el aprendizaje.

Con el propósito de validar empíricamente este modelo se crearon varios instrumentos para medir las cinco pautas de pensamiento. El primero fue un test objetivo-proyectivo, llamado Gumpgookies (Ballif y Adkins, 1.968), posteriormente revisado y conocido con el nombre de Animal Crackers (Adkins y Ballif, 1.975).

ANIMAL CRACKERS es una técnica objetivo-proyectiva creada para medir la motivación en el logro y en particular en el logro académico, en niños de maternal, preescolar y primer grado (de 3 1/2 a 7 1/2 años). Está compuesta de cinco subescalas, una para medir cada uno de los hipotéticos componentes de la motivación.

Animal Crackers consta de 60 items, 12 para cada una de las subescalas (afectiva, conceptual, intencional, instrumental y evaluativa). Cada item consiste en un dibujo de un par de animales idénticos, acompañado por una descripción verbal de conductas o actitudes alternativas que representan diferencias en la motivación. El aplicador enseña a los niños uno de los animales cada vez, describe su conducta y pide que elijan el animal que hace lo que ellos hacen o el animal al que le gusta lo mismo que a ellos les gusta. Los items se presentan con técnica de elección forzosa y doble alternativa. Es un test de fácil aplicación,

que puede ser administrado individualmente o en pequeños grupos, aunque se recomienda la forma individual para alumnos de preescolar.

Los coeficientes de fiabilidad, basados en los valores de K R-20, son de .69 a .85 para las subescalas y se sitúan en torno a .90 para las puntuaciones totales.

La validez de contenido, tal como la determina el criterio, es inherente a la construcción de los items de acuerdo con un marco teórico. Existe evidencia empírica para la validez factorial, que se confirma con las correlaciones significativas halladas entre las puntuaciones totales del test y clasificaciones en motivación realizadas por los profesores, así como las correlaciones entre las puntuaciones totales y otras variables (Adkins y Ballif, 1.970b).

AC-PIE SCALE: La escala de opiniones y reacciones de los adolescentes hacia la escuela, AC-PIE SCALE (Ballif, 1.976), se creó para evaluar la presencia o ausencia de las respuestas afectivas, conceptuales, intencionales, instrumentales y evaluativas, componentes de la motivación en el logro académico y la fuerza de cada una. Este instrumento es una adaptación para alumnos de 15, 16 y 17 años (High Scholl Students) del primer test desarrollado por Adkins y Ballif (1.970). Y se compone de 100 items de elección múltiple y triple alternativa.

Los coeficientes de fiabilidad se basaron en el cálculo del índice de consistencia interna para la escala total (.93) y las cinco subescalas (de .71 a .81) y en el método del test-retest con coeficientes de .98 para la escala total y de .70 a .81 para las subescalas.

Se calcularon los coeficientes de validez para las subescalas afectiva (.64) e instrumental (.60), comparando las puntuaciones obtenidas con las de las subescalas de aceptación educativa y de métodos de trabajo del SSHA (1.964), (Eklof, 1.972).

MOCOS: Motivation Components for Learning in School: Los items de GUM COOKIES (Ballif y Adkins, 1.968) y de AC-PIE SCALE (Ballif, 1.976), más la información obtenida en numerosas entrevistas con alumnos de 12, 13 y 14 años, fueron las bases para la creación de un nuevo instrumento destinado para medir la motivación en el aprendizaje escolar en adolescentes (Junior High School).

Este test recibió el nombre de MOCOS: Motivation Components for Learning in School (Ballif, 1.977b); consta de 100 items de elección múltiple y triple alternativa, 20 para cada una de las subescalas que miden las pautas afectiva, conceptual, intencional, instrumental y evaluativa, que componen la motivación en el aprendizaje (Forma A).

Los coeficientes de fiabilidad para la escala total y las cinco subescalas, basados en el índice de consistencia interna, se calcularon mediante la fórmula del coeficiente alpha de Cronbach (1.951), y son de .91 para la puntuación total y oscilan de .51 a .77 para las puntuaciones parciales.

Como no se disponía de medidas válidas y fiables de motivación con las que comparar el instrumento, se comprobó la eficacia del test para discriminar entre estudiantes motivados y no motivados mediante las pruebas t y F. Aparecieron diferencias significativas ($p. < .001$) entre los estudiantes altos en rendimiento y los estudiantes de bajo rendimiento en las puntuaciones totales y en las puntuaciones parciales de cada subescala.

Con el propósito de lograr un instrumento más preciso se eliminaron 25 items. El criterio seguido para la eliminación de los items menos eficaces fue la correlación de cada item con la escala total y con su propia subescala, el nivel de dificultad y la distribución de la frecuencia de las respuestas (Ballif y Kramer, 1.978a, 1.978b).

El test revisado, denominado MOCOS: Motivation Components for Learning in School, Forma B, consta de 75 items de elección múltiple y triple alternativa, 15 para cada una de las subescalas que miden las pautas afectiva, conceptual, intencional, instrumental y evaluativa --- (Ballif, 1.977c). (La traducción del instrumento revisado aparece en el apéndice J).

El índice de consistencia interna, calculado mediante la fórmula del coeficiente alpha de Cronbach (1.951), es de .88 para la escala total y de .46 a .71 para las subescalas.

Debido a la ausencia de instrumentos válidos y fiables para medir la motivación y establecer así la validez concurrente, se comprobó la eficacia del instrumento para discriminar entre estudiantes motivados y no motivados por medio de las pruebas t y F. Se hallaron diferencias significativas ($p < .001$) entre las puntuaciones totales en motivación y las parciales en cada subescala de los estudiantes altos en rendimiento y los estudiantes de rendimiento insuficiente (Ballif y Kramer, 1.978a, 1.978b).

Se creó además un cuestionario para adultos, de 60 años en adelante. Las pautas de pensamiento que componen la motivación, aparecen en estos sujetos claramente diferenciadas (Dewey, 1.978).

I.3.5. Evidencia empírica relativa a las bases teóricas del modelo multidimensional de motivación.

Diferentes estudios, basados en los datos obtenidos mediante los instrumentos descritos, han validado las cinco pautas que componen la motivación en el aprendizaje. Varios factores se han extraído en los análisis realizados, pero los que se repiten una y otra vez son: el factor evaluativo,

el afectivo, el intencional y el instrumental. Unas veces, aparece con claridad el factor confianza (pauta conceptual) y otras, es difícil separarlo del factor de autoevaluación (Adkins y Ballif, 1.970a, 1.970b, 1.972; Adkins, Payne y Ballif, 1.972).

Los estudios realizados incluyen miles de niños entre los 3 1/2 y los 7 1/2 años de edad, de procedencias, religiones y medios sociales diversos. Niños negros de ciudad y niños blancos de medio rural; niños judíos, mormones y católicos; niños hispanos, americanos de origen mexicano, hawayanos, indios americanos y orientales (Adkins y Ballif, 1.970a, 1.970b, 1.971, 1.972; Adkins, C'Malley y Ballif, 1.972; Adkins, Payne y Ballif, 1.972); niños filipinos, de jardín de infancia (Asuzano, 1.971); niños negros, de jardín de infancia y medio urbano (Lane, 1.972); adolescentes de suburbio y clase social media-baja (Eklof, 1.972); niños de jardín de infancia y medio urbano (Pearsall, 1.976); universitarios de clase social baja (Hill, 1.978); universitarios de clase social media-alta (Snyder, 1.978); adolescentes negros e hispanos de clase social baja (Ballif y Kramer, 1.978a, 1.978b; Kramer, 1.979); adultos jubilados de 60 años en adelante (Dewey, 1.978).

BIBLIOGRAFIA

Obras citadas

I.3.6. Evidencia empírica relativa a la adquisición y enseñanza de las pautas de pensamiento.

En 1.970, Ballif diseña un procedimiento para enseñar las pautas de pensamiento componentes de la motivación en el aprendizaje. Esta técnica de enseñanza se revisa, se modifica y se pone a prueba antes de aplicarse (Adkins y Ballif, 1.970a, 1.972; Ballif, 1.971).

En 1.972, Ballif y sus colaboradores investigan y proponen la teoría de las técnicas que pueden contribuir a la enseñanza de las cinco pautas de pensamiento. La técnica consiste en la presentación de experiencias, diseñadas de acuerdo con los principios de aprendizaje responsables del incremento de las respuestas adquiridas. Este procedimiento incluye: (a) presentar en modelos el pensamiento que se quiere desarrollar, (b) establecer un marco de reglas adecuado, (c) favorecer la aparición del nuevo pensamiento, (d) ayudar para que suceda el cambio en la dirección del nuevo pensamiento y (e) reforzarlo cuando aparece (Ballif, Adkins y Crane, 1.972a, 1.972c; Ballif, 1.974, 1.977a).

"Hemos descubierto que para favorecer el pensamiento reactivo sobre los componentes de la motivación en el aprendizaje, la combinación de las siguientes condiciones es la más eficaz: presentar en modelos el pensamiento que se va a desarrollar; formular un marco de reglas para ese pensamiento; favorecer el cambio en la dirección del pensamiento buscado; reforzar el nuevo pensamiento." (Ballif, 1.977a, p.7).

De acuerdo con el procedimiento propuesto se crearon juegos y actividades escolares para niños de preescolar. Cada unidad fue diseñada para presentar en modelos, favorecer y reforzar las pautas afectiva y conceptual. Participaron en este estudio cuatro niños, de edades comprendidas entre los cuatro años y tres meses y los cinco años y siete meses, alumnos de una escuela parroquial, y dos experimentadores. Uno de los experimentadores presentaba en modelos el pensamiento que se quería desarrollar, favorecía y reforzaba su aparición; el otro, realizó las mediciones antes y después del tratamiento y registró las observaciones.

Como material se utilizaron 16 experiencias diseñadas para incrementar la pauta afectiva (Ballif, Adkins y Crane, 1.972a), y 16 experiencias diseñadas para incrementar la pauta conceptual (Ballif y col. 1.972c).

Los instrumentos empleados para medir las pautas de pensamiento en los niños fueron: Pictorial Self-Scale, diseñado para medir el autoconcepto general en niños de jardín de infancia y preescolar; Woofles, diseñado para medir las expectativas afectivas sobre el logro escolar; un conjunto de observaciones estructuradas, diseñadas para registrar las puntuaciones de la línea base en las pautas afectiva y conceptual; Gumpgookies, diseñado para medir la motivación en el aprendizaje en niños pequeños y una escala de motivación diseñada para medir las pautas de pensamiento que componen la motivación, tal como las perciben los profesores del niño.

La experiencia se prolongó durante 6 semanas. Cada sesión experimental duraba de 15 a 30 minutos y el niño trabajaba sólo con el experimentador tres veces por semana. Durante la primera sesión de la 3ª y 5ª semanas, se realizaron observaciones estructuradas. Finalizada la experiencia, los niños recibieron la segunda medición y se entrevistó a sus profesores para conocer la impresión que tenían sobre la efectividad de las actividades y juegos para modificar la conducta de los niños en la clase.

De los análisis de los datos se extrajo la conclusión de que el procedimiento propuesto por Ballif (1.970), era una técnica eficaz para incrementar la motivación en el aprendizaje y también las pautas de pensamiento afectiva y conceptual (Adkins, O'Malley y Ballif, 1.972; Ballif, Adkins y Crane, 1.972b, 1.972d).

Lo más importante de este estudio fué comprobar que un conjunto de juegos y actividades escolares basadas en la técnica propuesta en el modelo multidimensional de aprendizaje, producía un incremento significativo en la motivación en el aprendizaje en niños de preescolar. El número de sujetos del estudio era demasiado reducido para extraer otro tipo de conclusiones (Kramer, 1.979).

En 1.975, Hine formuló una teoría prescriptiva de la instrucción, derivada del modelo multidimensional de aprendizaje. Describió la instrucción como un estímulo para increme

mentar cada una de las pautas de pensamiento. Prescribió guías que permitieran trabajar sistemáticamente en el incremento de las pautas y reguló la provisión de estímulos en cada uno de los tres momentos del procedimiento; presentar en modelos el pensamiento, favorecer su aparición y reforzar su manifestación. En su estudio, Hine (1.975) enjuició, comparó y contrastó su teoría con otras teorías de la instrucción. Los resultados obtenidos apoyan empíricamente el procedimiento para incrementar la motivación formulado por Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a).

Pearsall (1.976), estudió la conducta de interacción madre-hijo y concluyó que los niños de su muestra habían aprendido los componentes de la motivación definidos por Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a), conforme a los principios de aprendizaje señalados por Bandura (1.969, 1.977) y otros.

Hill (1.978), dirigió un estudio para investigar las cinco pautas de pensamiento en universitarios de clase social baja. Su interés se centraba en el problema representado por el bajo rendimiento entre los estudiantes negros. Los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes de alto rendimiento, aunque sean diferentes en sexo o raza, puntúan más en cada una de las pautas que componen la motivación en el aprendizaje. Además, este estudio indica que las diferencias en cuanto a motivación de logro en la escuela, pueden atribuirse a las diferencias individuales en el aprendizaje de las pautas de pensamiento (Hill, 1.978).

Basándose en el procedimiento propuesto por Ballif (Adkins y Crane, 1.972a, 1.972c; Ballif, 1.974, 1.977a), se diseñaron 40 tareas, destinadas a incrementar la motivación en el aprendizaje y sus componentes en adolescentes (Ballif y Kramer, 1.977).

Kramer (1.979), comprobó la eficacia de estas tareas en un estudio realizado con 70 estudiantes de 8º grado (Junior High School), negros e hispanos de clase social baja. En el diseño experimental se dividió a los sujetos en tres grupos; un grupo experimental, denominado grupo de tareas, compuesto por 23 sujetos, recibió como tratamiento 40 tareas destinadas a incrementar la motivación en el aprendizaje en general y en particular en las siguientes materias: inglés, lectura, aritmética, ciencias naturales y ciencias sociales; un grupo control, denominado grupo de juegos, compuesto por 24 sujetos, jugó con 35 juegos educativos que se relacionaban directa o indirectamente con los temas de las tareas; un segundo grupo control formado por 23 sujetos, no recibió tratamiento. La experiencia se prolongó durante 8 semanas, en sesiones diarias de 40 minutos.

Se midió la motivación en el aprendizaje y en cada una de las pautas, antes y después del tratamiento, aplicando la forma B del MOCOS: Motivation Components for Learning in School. Verificada la igualdad de los grupos en sexo y raza por medio del test χ^2 y la igualdad en edad, aptitud y rendimiento mediante análisis de varianza, se analizaron

las puntuaciones en motivación por separado. Los resultados de los análisis de las puntuaciones obtenidas en la primera medición indicaron que los tres grupos eran iguales en motivación general y no diferían significativamente en las pautas de pensamiento. Los análisis de varianza de la segunda medición arrojaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos, con respecto a la puntuación total y a cada una de las subescalas. Los análisis de comprobación mediante la técnica Newman-Keuls, demostraron que los estudiantes del grupo experimental tenían puntuaciones más altas en motivación general y en cada una de las pautas, que los estudiantes de los dos grupos control ($p < .05$).

Dada la igualdad de los tres grupos en las puntuaciones de la primera medición, se concluyó que las diferencias aparecidas en el grupo experimental en la segunda medición, eran debidas a la eficacia del conjunto de tareas estructuradas según el procedimiento propuesto por Ballif (Ballif, Adkins y Crane, 1.972a, 1.972c; Ballif, 1.974, 1.977a). Además los resultados indicaron que los estudiantes del grupo experimental habían logrado un incremento significativo en cada una de las pautas componentes de la motivación en el aprendizaje (Kramer, 1.979).

I.3.7. Evidencia empírica relativa a la adquisición y enseñanza de la pauta conceptual.

Los siguientes estudios se relacionan con aquellos aspectos del autoconcepto académico que se refieren a "verse capaz de aprender", "confiar en las propias habilidades de aprendizaje", "verse personalmente responsable del éxito en el aprendizaje".

Los sujetos del primer estudio fueron 455 adolescentes (High School) pertenecientes a la clase media en una ciudad pequeña (Eklof, 1.972). Como incremento de medida de la confianza en la capacidad para aprender, como componente de la motivación, se aplicó AC-PIE SCALE (Ballif, 1.976).

Se obtuvieron para cada estudiante las puntuaciones en aptitud y rendimiento, aplicando para la primera el Otis Quick Scoring Test, y determinando la segunda con la nota media de dos evaluaciones. Se halló la media de cada puntuación para el grupo y las puntuaciones típicas para cada sujeto. Se designó "altos" a los estudiantes cuya puntuación típica en rendimiento era igual o más alta que la puntuación típica en aptitud. Fueron considerados "bajos" los estudiantes con puntuación típica en rendimiento más baja que la puntuación típica en aptitud (diferencia igual o mayor que media puntuación típica. Se prescindió en los análisis de un grupo de estudiantes a los que se denominó "límite" cuyas puntuaciones en rendimiento y aptitud discrepaban

en menos de media puntuación típica. Se analizaron las diferencias en motivación entre los grupos por medio de una serie de test t, análisis discriminante, χ^2 , y significación de la diferencia entre proporciones. Los resultados demostraron que los estudiantes motivados diferían significativamente ($p < .001$) en la confianza en su capacidad para aprender (Eklof, 1.972).

D.Kramer (1.979), llevó a cabo un estudio con 381 adolescentes (Junior High School) de medio urbano y clase social baja. La muestra estaba compuesta por estudiantes negros e hispanos, alumnos de 7º, 8º y 9º grado. Para medir el autoconcepto académico de los sujetos se aplicó la forma A del MOCOS: Motivation Components for Learning in School (Ballif, 1.977).

Se determinó la aptitud por medio del Metropolitan Achievement Test for Reading y se calculó el rendimiento con las notas medias de dos evaluaciones. El procedimiento empleado fué el mismo que en el estudio anterior y los resultados demostraron que el autoconcepto académico, en su aspecto de verse a sí-mismo como un estudiante capaz, discrimina significativamente entre estudiantes motivados y no motivados ($p < .001$).

Hill (1.978) en un estudio con 160 universitarios de 2º curso, de medio urbano y clase social baja, hijos de padres blancos o negros, comprobó que la forma en que los

estudiantes piensan sobre sus habilidades de aprendizaje discrimina entre estudiantes motivados y no motivados. Como instrumento para medir las expectativas de éxito en el aprendizaje se aplicó AC-PIE SCALE (Ballif, 1.976) y para las puntuaciones en aptitud el American College Test.

Con el propósito de estudiar el papel del autoconcepto académico como componente en la motivación para continuar aprendiendo, Dewey (1.978) entrevistó a 40 adultos jubilados, pertenecientes a clase social media y media-alta, matriculados en un curso universitario para adultos en una universidad privada. Todos los sujetos, 12 hombres y 28 mujeres, participaban activamente en la educación, la vida de la comunidad y las artes. La evidencia obtenida apoya los hallazgos previos sobre la significación que el autoconcepto académico, en su aspecto de verse capaz de aprender, tiene en la motivación en el aprendizaje y en el incremento del conocimiento.

En el estudio llevado a cabo por Ballif y sus colaboradores (Ballif, Adkins y Crane, 1.972) con cuatro sujetos de edades comprendidas entre los 4 y 5 años, los juegos y actividades escolares diseñados para incrementar las expectativas de éxito en el aprendizaje, se organizaron en una secuencia que se iniciaba con la enseñanza de pensamientos muy semejantes al pensamiento del niño y que progresaba en aproximaciones sucesivas hacia el pensamiento de que

el éxito en el aprendizaje en la escuela es posible, y de que también es probable el éxito en tareas escolares concretas.

Los resultados de los análisis demostraron que la confianza en el éxito en el aprendizaje, se incrementó en tres de los sujetos. Este incremento de la autoconfianza en las habilidades de aprendizaje se reflejó también en la motivación en el aprendizaje en general.

Ballif y Kramer (1.977) diseñaron 40 tareas, destinadas a incrementar las pautas de pensamiento componentes de la motivación en adolescentes. Kramer (1.979), estudió los efectos de estas tareas en el incremento de la autoconfianza en las habilidades de aprendizaje, en 70 adolescentes, alumnos de 8º grado (Junior High School). Los resultados de este estudio, con diseño experimental de tres grupos, uno experimental y dos control, indicaron que el grupo experimental que recibió como tratamiento las 40 tareas, puntuaba significativamente más en la subescala de autoconcepto de la forma B del MOCOS: Motivation Components for Learning in School (Ballif, 1.977), que los dos grupos control. Esto sugiere que los estudiantes que trabajaron con las tareas experimentales, demostraron un incremento significativo ($p < .001$) en verse a sí-mismos capaces de aprender y personalmente responsables de sus logros (Kramer, 1.979).

I.4. Problema

La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto la importancia del autoconcepto para comprender la motivación (Cantor, Markus, Niedenthal y Nurius, 1.986; Markus y Nurius, 1.986a, 1.986b; Nuttin, 1.984). Tesser y Campbell (1.983) ven en la escuela un marco ideal para el estudio de los procesos motivacionales y el contexto académico es elegido también como marco por Maehr (1.982), Cantor y colaboradores (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston y Brower, 1.987; Norem y Cantor, 1.984; Showers y Cantor, 1.984).

La teoría de Ballif (1.976a, 1.977a) desarrolla un modelo multidimensional de motivación que proporciona una formulación concreta del aprendizaje en la escuela y un procedimiento claro y bien estructurado para incrementar la motivación en el aprendizaje escolar, procedimiento que ha probado su eficacia en la mejora de aquellos aspectos del autoconcepto implicados en la motivación (Adkins y Ballif, 1.972; Dewey, 1.978; Eklof, 1.972; Hill, 1.978; Kramer, 1.979).

El presente estudio es una réplica del trabajo llevado a cabo por Kramer (1.979) y se propone comprobar la presencia o ausencia del autoconcepto entre los componentes de la motivación y sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del ciclo superior de E.G.B. y verificar la eficacia de la técnica de Ballif aplicándola a un grupo de alumnos de 6º de E.G.B.

Partiendo de este planteamiento formulamos las siguientes preguntas:

1. ¿Está presente el autoconcepto como componente de la motivación en el aprendizaje en los alumnos del ciclo superior de E.G.B.?

2. ¿Existe relación significativa entre el autoconcepto y el rendimiento académico en los alumnos del ciclo superior de E.G.B.?

3. ¿Puede mejorarse el autoconcepto en un grupo de alumnos de 6º de E.G.B. por medio del procedimiento de Ballif?

I.5. Hipótesis

1. Entre los componentes de la motivación en el aprendizaje no aparece el autoconcepto, tal como ambos son medidos por el CUESTIONARIO DE BALLIF (adaptación del MOCOS: Motivation Components for Learning in School, Forma B, Ballif, 1.977c), en los alumnos del ciclo superior de E.G.B.

2. No existe relación positiva y estadísticamente significativa entre rendimiento académico y autoconcepto, medido por el CUESTIONARIO DE BALLIF (adaptación del MOCOS: Motivation Components for Learning in School, Forma B, Ballif, 1.977c), en los alumnos del ciclo superior de E.G.B.

3. No existe diferencia significativa en las puntuaciones en autoconcepto, medido por el CUESTIONARIO DE BALLIF (adaptación del MOCOS: Motivation Components for Learning in School, Forma B, Ballif, 1.977c), de un grupo experimental, denominado grupo de tareas, y dos grupos control, denominados grupo de juegos y grupo control II, después de la segunda medición.

CAPITULO II

Metodología

II.1. Sujetos

II.1.1. La escuela.

Este estudio se llevó a cabo en un colegio público, situado en el centro de Bilbao, con una población escolar de 877 alumnos, distribuidos en 30 unidades, según datos del censo de población escolar del Departamento de Educación del Gobierno Vasco en Bilbao, correspondientes al curso 1986/87.

La escuela agrupaba sus alumnos en cuatro unidades de preescolar: dos unidades de niños de 4 años y dos de niños de 5 años; cinco unidades de primer ciclo de E.G.B.: tres unidades para los niños de primer curso y dos para los de segundo; diez unidades de ciclo medio: tres unidades para tercer curso, tres para cuarto y cuatro de quinto; once unidades de ciclo superior: tres unidades de estudiantes de sexto curso, cuatro de séptimo y cuatro de octavo.

Los sujetos de la experiencia fueron los alumnos de 6º, un total de 94 estudiantes que representaba el 10.7% del alumnado total.

II.1.2. Muestra inicial.

La experiencia comenzó con 75 estudiantes, seleccionados al azar del total de alumnos de 6º y que fueron asignados aleatoriamente a tres grupos de tratamiento.

Los grupos incluían un grupo experimental, denominado grupo de tareas, y dos grupos control, denominados grupo de juegos y grupo control II. (En la tabla 1 aparece el número de estudiantes de la muestra inicial y su distribución en los grupos).

Tabla 1

Número de estudiantes de la muestra inicial
distribuidos por grupos en cuanto al sexo

Sexo	Muestra total	Grupos de tratamiento		
		Tareas	Juegos	Control II
Niños	39	13	12	14
Niñas	36	12	13	11
Total	75	25	25	25

Durante las ocho semanas que duró el estudio, cinco sujetos abandonaron la experiencia por diferentes razones.

Una niña faltó varios días por enfermedad y a su regreso dijo que sus padres ya no le permitían participar.

Al terminar la primera semana, un niño dijo que tenía que irse a su casa al acabar la clase porque le necesitaba su madre.

Un alumno abandonó el grupo para dedicarse a otras actividades extraescolares.

Una niña estuvo ausente el día de la segunda medición.

Un niño faltó en varias ocasiones porque quería asistir a competiciones deportivas de otros cursos; al recordarle su compromiso de asistencia, prefirió abandonar el grupo (La tabla 2 presenta el número de sujetos que abandonaron la experiencia y su distribución en los grupos).

Tabla 2

Número de sujetos que abandonaron la experiencia
distribuidos por grupos en cuanto al sexo

Sexo	Muestra total	Grupos de tratamiento		
		Tareas	Juegos	Control II
Niños	3	1	2	0
Niñas	2	1	0	1
Total	5	2	2	1

II.1.3. Muestra final.

La muestra final se componía de 70 estudiantes de ambos sexos, alumnos de 6º de E.G.B., de los que 34 eran niñas y 36 niños.

El grupo de tareas, con 23 alumnos, incluía 11 niñas y 12 niños. En el grupo de juegos, compuesto por 23 alumnos, había 13 niñas y 10 niños. El grupo control II formado por 24 alumnos, incluía 10 niñas y 14 niños (La composición de la muestra final puede comprobarse en la tabla 3).

La media de edad para el total de los estudiantes de la muestra era de 11.3 años. La puntuación media en aptitud se expresaba con la nota media en comprensión lectora,

6.01, para el total de la muestra y la media en velocidad lectora, 168.2. En rendimiento académico, la media del grupo total era de 5.73.

Se midió la aptitud con el test de lectura de J. Pérez González (1.976), aplicando las pruebas de comprensión y velocidad lectora, diseñadas para los cursos 6º, 7º y 8º de (a)

Tabla 3

Número de estudiantes de la muestra final distribuidos por grupos en cuanto al sexo

Sexo	Muestra total	Grupos de tratamiento		
		Tareas	Juegos	Control II
Niños	36	12	10	14
Niñas	34	11	13	10
Total	70	23	23	24

E.G.B. Las puntuaciones en rendimiento se obtuvieron a partir de la nota media de las dos primeras evaluaciones del curso 1986/87, teniendo en cuenta las calificaciones en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y euskera para cada uno de los estudiantes. La edad

(a) Las pruebas de lectura aparecen en el apéndice K

de los alumnos se registró en años y meses (La tabla 4 presenta las medias y desviaciones típicas de la muestra total y los grupos de tratamiento con respecto a las variables mencionadas).

Los datos anteriores fueron analizados, con el fin de responder a la siguiente pregunta:

¿Existe diferencia significativa entre las medias de los estudiantes de los tres grupos de tratamiento, en cuanto a la edad, el rendimiento académico, la comprensión y la velocidad lectora?

Igualdad de los grupos con respecto a la edad, el rendimiento académico y la aptitud de los estudiantes. Para determinar si existía diferencia significativa entre los tres grupos, en edad, rendimiento, comprensión y velocidad lectora, se hicieron cuatro análisis de varianza simples. Se trabajó a un nivel de confianza de .05. Los resultados de estos análisis se presentan en la tabla 5.

Observando la tabla 5, puede comprobarse que no existen diferencias significativas entre los tres grupos de tratamiento en cuanto a la edad, el rendimiento académico, la comprensión y la velocidad lectora ($p > .05$).

Los resultados de estos análisis confirman la igualdad de los tres grupos de tratamiento con respecto a las variables mencionadas.

Tabla 4

Medias y desviaciones típicas
de la muestra total y de los tres grupos de tratamiento en
edad, rendimiento académico, comprensión y velocidad lectora

Variable	Muestra total	Grupos de tratamiento		
		Tareas	Juegos	Control II
Edad				
<u>M</u>	11.39	11.39	11.35	11.42
<u>SD</u>	.69	.40	.83	.77
Rendimiento				
<u>M</u>	5.73	5.65	5.78	5.75
<u>SD</u>	1.27	1.38	1.28	1.16
Comprensión				
<u>M</u>	6.01	6.26	5.91	5.88
<u>SD</u>	2.75	3.13	2.24	2.80
Velocidad				
<u>M</u>	168.20	180.26	156.65	167.71
<u>SD</u>	54.78	72.31	48.12	35.93

Grupo tareas, n = 23

Grupo juegos, n = 23

Grupo Control II, n = 24

Tabla 5

Análisis de varianza de los tres grupos de tratamiento en edad, rendimiento académico, comprensión y velocidad lectora

Medidas	Fuentes	<u>df</u>	<u>MS</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Edad	Intergrupo	2	.028	.055	ns
	Intragrupo	67	.515		
	Total	69			
Rendimiento	Intergrupo	2	.106	.053	ns
	Intragrupo	67	1.994		
	Total	69			
Comprensión	Intergrupo	2	1.050	.133	ns
	Intragrupo	67	7.924		
	Total	69			
Velocidad	Intergrupo	2	3209.295	1.050	ns
	Intragrupo	67	3057.532		
	Total	69			

Clave: Fuentes de variación

df- grados de libertad

MS- medias cuadráticas

II.1.4. Coordinadores de los grupos.

La investigadora aplicó las cuarenta tareas al grupo experimental y una estudiante de 5º curso de Psicología coordinó el grupo de juegos. Ninguna de las dos participó en la aplicación de las pruebas de la primera o la segunda medición.

II.2. Materiales

II.2.1. Instrumento.

Para evaluar la presencia o ausencia de las pautas afectiva, conceptual, intencional, instrumental y evaluativa, componentes de la motivación en el aprendizaje escolar y la relativa fuerza de cada una entre estudiantes del ciclo superior de E.G.B., se utilizó una adaptación del MOCOS: Motivation Components for Learning in School, Form B (Ballif, 1.977c), (descripción y datos del MOCOS: Formas A y B, pp. 110-112).

El instrumento original se compone de 75 ítems de elección múltiple y triple alternativa, 15 ítems para cada una de las subescalas que miden las pautas de pensamiento afectiva, conceptual, intencional, instrumental y evaluativa. En la adaptación conservamos los 75 ítems, así como la forma de presentación del test, al que dimos el nombre de CUESTIONARIO DE BALLIF.

Con el fin de comprobar la validez y fiabilidad del instrumento adaptado y la presencia o ausencia de la pauta conceptual, aplicamos el cuestionario en cinco centros de Bilbao, a una muestra de 845 alumnos del ciclo superior de E.G.B. Se excluyeron del estudio aquellos sujetos que no completaron la prueba o no siguieron las instrucciones. Los análisis se realizaron con los datos obtenidos de una muestra de 760 sujetos de ambos sexos, estudiantes del ciclo superior de E.G.B., cursos 6º, 7º y 8º, alumnos de dos centros públicos, dos centros privados y una ikastola. Del total de estudiantes, 253 pertenecían a los centros públicos, 302 eran alumnos de los centros privados y 205 de la ikastola.

Para verificar la validez del instrumento como medida de la motivación en el aprendizaje y sus cinco componentes, se analizaron factorialmente los datos. Debido a las bases teóricas del test, se pensó que un análisis con especificación de cinco factores proporcionaría resultados interpretables. La decisión final fue un análisis factorial de componentes principales, rotación varimax y especificación de tres factores. De los 75 ítems del instrumento diseñado por la Doctora Ballif, conservamos 41.

Los tres factores obtenidos corresponden a las pautas afectiva, conceptual e instrumental, medidas en el cuestionario por tres subescalas, a las que hemos denominado: atractivo escolar, autoconcepto académico y actividad instrumental. La escala total de motivación consta de 41 ítems y

tres subescalas compuestas de 10, 12 y 19 ítems respectivamente.

Con el propósito de proporcionar evidencia empírica confirmatoria sobre la validez del cuestionario para discriminar entre estudiantes motivados y no motivados, y responder a la pregunta sobre autoconcepto y rendimiento, se correlacionaron las puntuaciones en aptitud y rendimiento académico de los 760 sujetos de la muestra, con las puntuaciones en motivación en el aprendizaje y en cada uno de los tres componentes (afectivo, conceptual e instrumental) obtenidos en el análisis factorial.

La aptitud se midió con el test de lectura de J. Pérez González, aplicando las pruebas de comprensión y velocidad lectora diseñadas por este autor para los cursos 6º, 7º y 8º de E.G.B. (1.976).

Las puntuaciones en rendimiento se obtuvieron a partir de la nota media de dos evaluaciones; se tuvieron en cuenta las puntuaciones en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y euskera. Se halló la nota media para cada sujeto entre la evaluación anterior a la aplicación del cuestionario y la evaluación siguiente. Los resultados de estos análisis aparecen en la tabla 6.

Para comprobar la fiabilidad del test se calculó el índice de consistencia interna, utilizando la fórmula del coeficiente alpha de Cronbach (1.951) para la escala total y las tres subescalas que miden los componentes de la moti-

Tabla 6

Matriz de correlación: Puntuaciones en motivación, atractivo escolar, autoconcepto académico, actividad instrumental y puntuaciones en comprensión lectora, velocidad lectora, rendimiento académico.

Puntuaciones	Comprensión	Velocidad	Rendimiento
Motivación	.17*	.12*	.45*
Atractivo escolar	.09	.07	.28*
Autoconcepto académico	.27*	.15*	.56*
Actividad instrumental	.08	.09	.31*

*: significativa al 99%; $p < .001$

N= 760

vación en el aprendizaje. En la tabla 7 aparecen las medias, las desviaciones típicas y los índices de consistencia interna de la escala total de motivación y las tres subescalas de atractivo escolar, autoconcepto académico y actividad instrumental. (Una información estadística detallada y más completa sobre el CUESTIONARIO DE BALLIF está contenida en el apéndice A).

II.2.2. Programa de tareas.

Se diseñó un programa de 40 tareas escolares destinadas a incrementar la motivación en el aprendizaje y sus cinco componentes, según el procedimiento descrito por Ballif (1.974, 1.977a). En la elaboración del programa tomamos como modelo un programa de tareas diseñado para incrementar la motivación y sus componentes en alumnos de 8º curso (Ballif y Kramer, 1.977) (El apéndice B contiene la lista de tareas creadas para esta investigación, las tareas adaptadas, y las tareas conservadas del programa original).

Dentro de este programa cada tarea incluía los procedimientos siguientes:

1. Se presentaban a los alumnos modelos vivos o simbólicos, que les proporcionasen estructuras visuales y verbales del pensamiento que se pretendía desarrollar. La experimentadora verbalizaba lo esencial del pensamiento y lo describía tal y como se manifestaba en la conducta de los modelos, que podían ser adultos, niños de la misma edad u objetos inanimados.

Tabla 7

Media, desviación típica e índice de consistencia interna de la escala total de 41 items y las subescalas de atractivo escolar, autoconcepto académico y actividad instrumental

Escala	<u>M</u>	<u>SD</u>	Consistencia interna
Motivación	99.12	11.89	.89
Atractivo	22.78	3.90	.73
Autoconcepto	26.82	4.01	.78
Instrumental	49.52	6.40	.85

N= 760

2. La experimentadora favorecía la aparición de la pauta de pensamiento buscada, proporcionando al niño las oportunidades y el apoyo necesarios para expresarse abiertamente. Cada aproximación al nuevo pensamiento era reforzada por la experimentadora hasta conseguir el mayor acercamiento a la línea buscada.

3. Cuando un estudiante expresaba un pensamiento adecuado, era reforzado por la experimentadora con la mayor prontitud posible. El propósito del refuerzo era informar al niño sobre lo acertado de su pensamiento (En el apéndice C aparece una descripción detallada de las 40 tareas).

Los componentes básicos de este procedimiento son cinco: (a) presentar en modelos la pauta de pensamiento que se quiere desarrollar, (b) establecer un marco de reglas adecuado, (c) favorecer la aparición del pensamiento buscado, (d) proporcionar apoyo para que se manifieste el nuevo pensamiento, y (e) reforzar la manifestación del nuevo pensamiento -- (en el apéndice B se encuentra la presentación general y la semanal del programa de tareas).

II. 2.3. Juegos educativos.

La investigadora seleccionó veintiún juegos educativos que se relacionaban directa o indirectamente con los temas de las tareas. En el estudio se incluyeron juegos de cultura general y de razonamiento; juegos relacionados con el lenguaje, la aritmética, los animales o los viajes; juegos que implicaban habilidad para resolver problemas, expresarse por medio de la mímica o planificar una estrategia; juegos de desarrollo de la capacidad espacial (la lista completa de los juegos está en el apéndice D).

II.2.4. Diapositivas.

Un conjunto de dibujos que representaban un grupo de alumnos de 6º de E.G.B., manifestando conductas y actitudes relacionadas con la motivación en el aprendizaje, especialmente creados para esta investigación, fue el origen de una colección de 69 diapositivas. Este material se utilizó en la aplicación del programa de tareas (la lista completa de diapositivas aparece en el apéndice E).

II.2.5. Reforzadores.

En esta experiencia se utilizaron reforzadores primarios y secundarios. Los reforzadores primarios fueron: caramelos, chocolatinas y galletas; los reforzadores secundarios: alabanza verbal, lápices y cuadernos de notas (el apéndice F contiene información sobre los reforzadores y el programa de refuerzo).

II.3. Procedimiento

Durante el mes de mayo del curso escolar 1985/86, nos pusimos en contacto con el director del centro escolar para exponerle nuestro proyecto y pedir la colaboración del colegio. Mantuvimos diferentes reuniones con los profesores del ciclo superior de E.G.B., y con los profesores y los representantes de padres de los alumnos de 5º, futuros sujetos de la experiencia. El profesorado del centro, reunido en claustro, tomó la decisión de colaborar, decisión a la que se unieron los representantes de los padres de alumnos de 5º y que el Consejo Escolar ratificó. Participamos asimismo el proyecto a la inspectora de zona.

Cumplidos los anteriores requisitos, con fecha 10.06.86, enviamos a los padres de todos los alumnos de 5º una carta, comunicándoles que el colegio había decidido tomar parte en una experiencia educativa que se llevaría a cabo durante el primer trimestre del curso siguiente, la posibilidad

que tenían sus hijos de ser elegidos para participar en diferentes actividades extraescolares relacionadas con la educación y el visto bueno que el director, los profesores del centro y sus representantes nos habían dado. Se solicitaba también su colaboración.

En los primeros días del curso 1986/87, elaboramos con los tutores de 6º de E.G.B. un calendario de trabajo, en el que se señalaban la hora y fecha de la primera y segunda medición y el tiempo necesario para la realización de las pruebas.

Se decidió el día 13 de octubre de 1.986 como fecha inicial del estudio, que se prolongaría por espacio de ocho semanas, desde las 12.05 horas hasta las 12.50, todos los días, de lunes a viernes. Como fecha final se señaló el día 5 de diciembre de 1.986.

II.3.1. Procedimientos aleatorios.

Los procedimientos empleados en la obtención de la muestra incluían: (a) selección aleatoria de los sujetos, (b) asignación aleatoria de los sujetos a los grupos, (c) asignación aleatoria del tratamiento a los grupos y (d) asignación aleatoria de los aplicadores de las pruebas a los grupos.

La aleatorización se realizó según el método descrito por Kerlinger (1.973).

Para poner en práctica las técnicas aleatorias seguidas en esta investigación se utilizó la tabla de números aleatorios presentada por Kerlinger (1.973, pp.503-506). Esta tabla contiene 4.000 números aleatorios, organizados en grupos de 100 y generados por computadora. Este conjunto de números se deriva de la tabla de números dígitos de la Rand Corporation, según una programación del centro CIMS de computación de la Universidad de Nueva York.

El conjunto de procedimientos empleados en la selección de la muestra está resumido en la tabla 8 (el apéndice G contiene una descripción detallada de los procedimientos aleatorios).

II.3.2. Selección aleatoria de la muestra.

La población de este estudio estaba constituida por 94 alumnos de 6º de E.G.B., distribuidos en tres unidades: 6º A, 6º B, y 6º C. El tutor de cada unidad nos proporcionó la lista de su grupo y numeramos los alumnos desde el 1 al 94, en este orden; al primer alumno de la lista de 6º A le asignamos el nº 1 y al último estudiante de la lista de 6º C, el nº 94.

El total de 75 sujetos se obtuvo en dos selecciones, que tuvimos que llevar a cabo porque los alumnos seleccionados necesitaban el permiso de sus padres para participar en la experiencia.

II.3.3. Cartas a los alumnos seleccionados.

Durante la semana del 6 al 11 de octubre, cada uno de los alumnos seleccionados para el grupo de tareas y el grupo de juegos, recibió una carta en la que se le invitaba a una reunión.

La carta, dirigida personalmente al alumno y firmada por la investigadora, les fué entregada por sus tutores al terminar la clase, los días 7 y 9 de octubre.

Todas las cartas eran iguales y contenían la siguiente información: (a) se comunicaba al alumno su elección para participar en un grupo muy especial, (b) se detallaba la fecha, hora y duración de las reuniones de ese grupo, (c) se señalaba como requisito para poder participar en la experiencia el permiso de sus padres, (d) se le invitaba a una reunión previa de la que se le especificaba el día, hora, duración y lugar y (e) se le pedía que trajera a la reunión el permiso firmado de sus padres.

Se decidió no enviar carta a los 25 estudiantes seleccionados para el grupo control II, a los que se les informó como a todos los alumnos de 6^o, de que estaban tomando parte en un interesante proyecto, que no podría llevarse a cabo sin su colaboración. Esta información la recibieron el día que cumplieron el CUESTIONARIO DE BALLIF en la primera medición.

II.3.4. Cartas a los padres de los alumnos seleccionados.

En los mismos días que sus hijos, los padres de los alumnos seleccionados para el grupo experimental y el grupo control I, recibieron una carta personal, firmada por la investigadora.

Las cartas eran idénticas y contenían la siguiente información: (a) se les comunicaba la elección de su hijo para formar parte de un grupo muy especial, (b) se detallaba la fecha, hora y duración de las reuniones de ese grupo, (c) el tipo de actividades en que se ocuparía, (d) que se proporcionaría al niño todo el material escolar necesario y (e) se les pedía que firmasen una hoja que se les adjuntaba concediendo el permiso a su hijo. Como despedida se agradecía su colaboración (las cartas enviadas a estudiantes y a padres están en el apéndice H).

Tabla 8

Resumen de los procedimientos empleados en la selección de
la muestra

Procedimiento	Fecha	Día
Entrevista director	7.05.86	miércoles
Reunión con profesores del ciclo superior	14.05.86	miércoles
Reunión con profesores de 5º	21.05.86	miércoles
Reunión con representantes de padres de alumnos de 5º	28.05.86	miércoles
Carta a padres de alumnos de 5º	16.06.86	lunes
Reunión con tutores de 6º	24.09.86	miércoles
Asignación aleatoria de aplicadores a unidades de 6º	25.09.86	jueves
Selección aleatoria de alumnos (1ª)	2.10.86	jueves
Asignación aleatoria a los grupos	6.10.86	lunes
Asignación aleatoria del tratamiento a grupos	6.10.86	lunes
Carta a alumnos seleccionados grupos de tareas y juegos	7.10.86	martes
Reunión con alumnos de los grupos de tareas y juegos	9.10.86	jueves

Tabla 8, continuación

Procedimiento	Fecha	Día
Selección aleatoria de alumnos (2ª)	9.10.86	jueves
Asignación aleatoria de alumnos 2ª selección a los grupos de tratamiento	9.10.86	jueves
Carta a alumnos 2ª selección grupos de tareas y juegos	9.10.86	jueves
Carta a padres de alumnos 2ª selección, grupos de tareas y juegos	9.10.86	jueves
Reunión con alumnos 2ª selección, grupos tareas y juegos	10.10.86	viernes

II.3.5. Reunión con los alumnos seleccionados. .

El jueves, día 9 de octubre de 1.986, los estudiantes asignados a los grupos de tareas y juegos se reunieron con la investigadora en el salón de actos.

El contenido de la reunión, que duró 30 minutos, fué el siguiente: (a) acogida a los alumnos y presentación personal de la investigadora, (b) breve comentario sobre el objetivo de la reunión, (c) lectura de los nombres de los niños convocados, (d) respuesta a las preguntas de los asistentes, (e) recogida de los permisos firmados, y (f) números de las aulas a las que deberían dirigirse el lunes, día 13, al terminar su clase.

El viernes, día 10, se celebró otra reunión con los estudiantes elegidos en la segunda selección.

Al final de cada reunión la investigadora obsequió a los niños con un caramelo.

II.3.6. Criterios de admisión en los grupos.

Cada uno de los estudiantes seleccionados para los grupos de tareas y juegos, debía de asistir a la reunión y traer firmado el permiso de sus padres.

Para obtener los 75 sujetos necesarios, se seleccionaron 86 alumnos. Los estudiantes de la segunda selección

recibieron una carta idéntica a los primeros y también sus padres.

En la tabla 9 aparece el total de alumnos seleccionados para los grupos de tareas y juegos, el número de estudiantes que cumplió los criterios de admisión y el número de estudiantes que no los cumplió.

Tabla 9

Total de alumnos seleccionados para los grupos de tareas y juegos; número de alumnos que cumplió los criterios de admisión en los grupos; número de alumnos que no los cumplió

Selección	reunión	Total	Número de alumnos		
			No les dieron permiso	No asistieron	Cumplieron ambos requisitos
1ª	9.10.86	50	6	5	39
2ª	10.10.86	11	0	0	11

II.3.7. Grupos de tratamiento.

En este estudio se incluyeron tres grupos de tratamiento: Un grupo experimental, llamado grupo de tareas y dos grupos control. El grupo control I se denominó grupo de juegos. El grupo control II, sin denominación especial, recibió únicamente la primera y segunda medición.

II.3.7.1. El grupo de tareas.

Los sujetos del grupo experimental, grupo de tareas, después de la primera medición, se ocuparon durante 40 sesiones en trabajar con 40 tareas diferentes, diseñadas según el procedimiento propuesto por Ballif (1.974, 1.977a) y destinadas a incrementar la motivación en el aprendizaje escolar.

Un componente esencial de este plan de trabajo fué el empleo de refuerzo contingente con determinadas respuestas, cuya finalidad era identificar esas respuestas. Los niños recibieron reforzadores primarios y secundarios como consecuencia de su conducta.

El tratamiento se prolongó por espacio de ocho semanas. El primer día de la novena semana, el grupo recibió la segunda medición.

II.3.7.2. El grupo de juegos.

Después de la aplicación del CUESTIONARIO DE BALLIF en la primera medición, los sujetos del grupo control I, grupo de juegos, se reunieron diariamente durante ocho semanas y se ocuparon en jugar con 21 juegos educativos diferentes. Recibieron refuerzo incondicionado, primario y secundario. Exactamente el mismo tipo de refuerzo que los sujetos del grupo experimental. La distribución del refuerzo no contingente, tenía como finalidad paliar los efectos que el empleo de refuerzo contingente, necesario en el grupo experimental, pudiera ejercer en el resultado de este estudio.

El lunes de la novena semana se aplicó al grupo la segunda medición.

II.3.7.3. El grupo control II.

Este grupo recibió sólo las mediciones anterior y posterior al tratamiento. El día que se le aplicó el CUESTIONARIO DE BALLIF, en la primera medición, se le comunicó que había sido elegido para participar en un proyecto muy especial, para el que era esencial su colaboración.

II.3.8. Recogida de datos.

Los estudiantes de los tres grupos recibieron la primera y la segunda medición en los mismos días y a la misma hora.

Todos los alumnos de 6º, cada unidad en su aula, realizaron las pruebas correspondientes. Se les comunicó que habían sido elegidos para participar en un proyecto muy especial que no podría llevarse a cabo sin su colaboración y se les preguntó si deseaban participar.

La razón de no separar los 75 alumnos de los grupos de tratamiento para las mediciones, fué el orden escolar. La aplicación de las pruebas formó parte de una jornada de clase normal, como una actividad escolar diferente. Todos los alumnos permanecieron en sus aulas, ocupados en una misma tarea. En la tabla 10 presentamos el calendario de recogida de datos.

II.3.9. Aplicadores de las pruebas.

En el mes de mayo de 1.986, se seleccionaron al azar, por parejas, seis estudiantes de tercero de Psicología. La investigadora dedicó dos sesiones de una hora de duración a la preparación de las aplicadoras. Las estudiantes fueron asignadas aleatoriamente a las clases de 6º, dos aplicadoras a cada unidad. Cada una de las estudiantes recibió escritas las instrucciones de las pruebas y también la presentación del CUESTIONARIO DE BALLIF (en el apéndice I aparecen las instrucciones del cuestionario).

II.3.10. Registro de asistencia.

Se controló la asistencia de los estudiantes del grupo de tareas y del grupo de juegos. Este procedimiento no se siguió con el grupo control II porque no realizó actividades experimentales entre una y otra medición.

La investigadora apuntó cada día las faltas de asistencia en el grupo de tareas y en el grupo de juegos. En la tabla 11 aparece el calendario de sesiones.

Un total de siete alumnos en el grupo de juegos, faltó entre cinco y siete días. En el grupo de tareas sólo un alumno estuvo ausente cinco días. Decidimos conservar los datos de todos los sujetos. La tabla 12 presenta en porcentajes y medias el total de días que asistieron los alumnos del grupo experimental y el grupo control I a las 40 sesiones experimentales; especifica también el nº de estudiantes con faltas.

Tabla 10

Calendario de recogida de datos

Prueba	Fecha	Hora
Cuestionario de Ballif		
Pretest	29.09.86	9 - 10.15
Postest	09.12.86	9 - 10.15
Test de lectura		
Comprensión	30.09.86	9 - 10
Velocidad	01.10.86	9 - 9.30
Rendimiento académico		
1ª evaluación	15.01.87	9 - 12
2ª evaluación	15.01.87	9 - 12

Tabla 11

Calendario de sesiones

Grupo	Fecha inicial	Fecha final	Hora	Nº días lectivos
Tareas	13.10.86	05.12.86	12.05-12.50	40
Juegos	13.10.86	05.12.86	12.05-12.50	40

Tabla 12

Registro de asistencia

Grupo	Nº sesiones	Asistencia					Nº alumnos con faltas				
		\bar{M}	%	0	1	2	3	4	5 o más		
Tareas	40	38.73	96.82	7	8	5	2	0	1		
Juegos	40	37.13	92.82	2	5	5	3	1	7		

II.4. Diseño experimental

En este estudio se ha utilizado un diseño experimental de tres grupos, con aleatorización y medición anterior y posterior al tratamiento. Esta es una extensión del diseño experimental de dos grupos, con aleatorización, preprueba y postprueba, descrito por Campbell y Stanley (1.963). El segundo grupo control se añade con el fin de paliar la reactividad o "efecto Hawthorne" (Brach y Glass, 1.968).

El "efecto Hawthorne" se manifiesta en una situación experimental cuando el grupo que recibe el tratamiento sabe que está participando activamente en una experiencia. Este conocimiento ocasiona cambios en su conducta. Sin embargo, la conducta de los sujetos del grupo control, que desconocen su participación en la experiencia, permanece inalterable. Estos resultados, inducen a veces al investigador a interpretaciones sesgadas, atribuyendo el cambio al tratamiento y generalizando los resultados a la población de su estudio. En estos casos, los sujetos de un grupo que sólo recibe la medición, no constituyen un control adecuado.

Este estudio se llevó a cabo con tres grupos, seleccionados aleatoriamente y con medición anterior y posterior al tratamiento. En el grupo experimental los sujetos recibieron tratamiento experimental además de la medición. El primer grupo control, recibió un tratamiento diferente y se reunió en los mismos días y a la misma hora que los suje-

tos del grupo experimental, durante un número igual de sesiones; este grupo recibió también la primera y segunda medición. El segundo grupo control sólo recibió las mediciones anterior y posterior al tratamiento. Este procedimiento de control se utilizó para evitar los efectos interactivos de la preprueba y paliar el "efecto Hawthorne", mejorando así la validez externa del experimento.

La condición sine qua non de un estudio experimental es la validez interna, descrita por Campbell y Stanley (1.963) y Kerlinger (1.973).

Cuando un investigador utiliza en su estudio un diseño reconocido por su eficacia para controlar las posibles fuentes que amenazan la validez interna del experimento, puede estar seguro de que los resultados obtenidos se deben al tratamiento experimental y no a otras variables extrañas. El diseño propuesto y utilizado en este estudio controla las ocho fuentes de invalidez descritas por Campbell y Stanley (1.963) como amenaza de la validez interna de un experimento.

II.5. Análisis estadísticos

Según la teoría propuesta por Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a), la motivación en el aprendizaje se compone de cinco pautas de pensamiento que interaccionan en una relación multiplicativa, de tal modo que si ocurre un incremento en una cualquiera de las pautas, este incremento ocurre también en la motivación general.

Este estudio ha pretendido comprobar: (a) la presencia o ausencia de la pauta conceptual como componente de la motivación en el aprendizaje entre alumnos del ciclo superior de E.G.B., (b) la relación de la pauta conceptual con el rendimiento académico en alumnos del ciclo superior de E.G.B., y (c) la eficacia de un conjunto de tareas estructuradas según el procedimiento de Ballif (1.974, 1.977a) para incrementar el autoconcepto académico en alumnos de 6º de E.G.B.

Para responder a los puntos (a) y (b), se ha trabajado con los datos de una muestra de 760 alumnos de 6º, 7º y 8º de E.G.B. y se han realizado los siguientes análisis:

1. Un análisis factorial de componentes principales, rotación varimax y especificación de tres factores.
2. Correlación de la motivación general y cada uno de sus componentes con el rendimiento académico.

Para dar respuesta al punto (c) era necesario analizar los efectos del programa de tareas en la motivación general y en cada una de las pautas de pensamiento. En esta parte del estudio se trabajó con datos de una muestra de 75 alumnos de 6^º de E.G.B. Las puntuaciones pretest y postest se analizaron separadamente para verificar las diferencias entre los tres grupos de tratamiento con respecto a la motivación total y a cada una de las puntuaciones de las subescalas correspondientes, antes y después del tratamiento experimental. Se siguió este procedimiento porque, investigadores como Campbell y Stanley (1.963), Cronbach y Furby (1.970) y Kerlinger (1.973), afirman que las puntuaciones de diferencia y las puntuaciones de cambio son, con frecuencia, índices de medida poco fiables.

Para analizar las puntuaciones pretest y postest se utilizaron los siguientes procedimientos estadísticos:

1. Cuatro análisis de varianza simples, con el propósito de evaluar las diferencias entre las puntuaciones medias de los tres grupos de tratamiento con respecto a la puntuación total en motivación y las puntuaciones en cada una de las subescalas del CUESTIONARIO DE BALLIF.

2. Cálculo de la razón F para comprobar si las diferencias entre los tres grupos con respecto a la puntuación total y a cada una de las subescalas del CUESTIONARIO DE BALLIF eran significativas, y para comparar los tres grupos

con el fin de determinar cual de los tres presentaba resultados que difirían significativamente de los otros.

3. Se estableció el nivel de confianza en .05.

4. Contraste T de Wilcoxon, con el fin de comprobar la significatividad de las diferencias entre las puntuaciones de la primera y la segunda medición, en cada grupo, con respecto a la motivación total y a las subescalas de actividad instrumental, autoconcepto académico, y atractivo escolar.

El rango es una propiedad de los datos que "en el caso de muestras pequeñas es un índice satisfactorio de variabilidad (Kerlinger, 1.973, p. 212)." El estadígrafo T de Wilcoxon comprueba las diferencias entre dos series de puntuaciones que pertenecen al mismo grupo, y que se han obtenido en ocasiones diferentes con el CUESTIONARIO DE BALLIF.

CAPITULO III

Resultados y Discusión

III.1. Resultados estadísticos

Los resultados estadísticos de este estudio se presentan en cuatro secciones. La primera sección trata de los resultados del análisis factorial. La segunda sección presenta las correlaciones halladas entre puntuaciones en rendimiento académico, comprensión y velocidad lectora, y puntuaciones en el CUESTIONARIO DE BALLIF y en cada una de las subescalas que lo componen. La tercera y cuarta secciones tratan respectivamente de los análisis de las puntuaciones de la preprueba y de la postprueba obtenidas por los tres grupos de tratamiento en el CUESTIONARIO DE BALLIF y en cada una de las subescalas que lo componen. La discusión de resultados sigue a su presentación.

III.1.1. Análisis factorial.

EL CUESTIONARIO DE BALLIF se aplicó a una muestra de 760 alumnos de 6º, 7º y 8º de E.G.B., pertenecientes a dos centros públicos, dos centros privados y una ikastola. Después de una serie de análisis con resultados poco claros, se realizó un análisis factorial de componentes principales, rotación varimax y especificación de tres factores. De los 75 items del instrumento diseñado por Ballif, nos quedamos

con 41. De los cinco factores hipotetizados en el modelo multidimensional de aprendizaje pudimos comprobar tres.

III.1.1.1. Explicación de los factores.

Por medio de una rotación varimax hemos obtenido tres factores que se identifican con las pautas de pensamiento afectivo, conceptual e instrumental, descritas por Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a). Estos factores, como puede comprobarse en la tabla 13, explican el 31.1% de la varianza total.

Tabla 13

Números peso y porcentaje de la varianza explicado por los tres factores

Factor	Eigenvalue	PTC CF VAR	CUM PCT
1	8.67960	21.2	21.2
2	2.49169	6.1	27.3
3	1.56270	3.8	31.1

El primer factor, compuesto por 19 variables que saturan con pesos que van de .66 a .31, está representado por items cuyo contenido se refiere a actividades que tienen lugar en la escuela o fuera de ella, pero que están relacionadas con el trabajo escolar, como el tiempo dedicado al estudio, el lugar preferido para estudiar, la preparación de exámenes, las clases y deberes difíciles, la planificación y organización de las tareas, la revisión de las mismas, el ritmo de trabajo, la utilización del diccionario, etc. En general este factor se relaciona con los pasos instrumentales imprescindibles para realizar un buen trabajo escolar. Refleja el componente cognitivo de la motivación en el aprendizaje y nos vamos a referir a él como "actividad instrumental". Los items que lo componen son; 3, 5, 6, 7, 8, 13, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 41.

El segundo factor está compuesto por doce items, que saturan con pesos que van de .70 a .44 y son; 2, 11, 14, 16, 17, 18, 24, 27, 33, 35, 38, 39.

El contenido de estos items hace referencia clara a aspectos del autoconcepto académico; sentirse capaz de aprender, confiar en las propias habilidades de aprendizaje sentirse seguro de alcanzar objetivos de aprendizaje y responsable de los logros académicos. Este factor representa el componente conceptual de la motivación en el aprendizaje y lo hemos denominado "autoconcepto académico".

En el tercer factor saturan diez variables, con pesos que van de .58 a .35. Son los items; 1, 4, 9, 10, 12, 15, 19, 26, 32, 40.

El contenido de estos items se refiere al atractivo que el colegio, los deberes, los temas que estudia, tienen para el estudiante y también a las normas escolares: "El colegio es un lugar al que... te gusta ir, debes ir, preferirías no ir", "piensas que el hacer tus deberes... te gusta, te disgusta, te aburre", "encuentras que las normas escolares... te molestan cuando tienes que seguirlas, te impiden hacer lo que quieres, son necesarias para ser justos con todos". Este factor representa el componente afectivo de la motivación en el aprendizaje y vamos a referirnos a él como "atractivo escolar". En la tabla 14 se presenta la matriz de factores rotados.

Los resultados del análisis factorial nos permiten rechazar la hipótesis nula; el autoconcepto académico no aparece como componente de la motivación en el aprendizaje, tal y como ambos son medidos por el CUESTIONARIO DE BALLIF, en alumnos del ciclo superior de E.G.B.

Aceptamos la hipótesis alternativa para una muestra de 760 alumnos de 6º, 7º y 8º de E.G.B., representativa de la población de alumnos del ciclo superior en Bilbao, a un nivel de confianza de .05. Esta muestra, no probabilística, fué elegida según el tipo de muestreo intencional

Tabla 14

Matriz de factores rotados (Varimax)

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	.07893	.21596	.58227
2	.00173	.59674	-.00143
3	.36996	.09890	.13477
4	.26182	.16101	.46507
5	.51977	.13425	.28806
6	.47915	.15980	.23082
7	.32792	.07806	.13299
8	.51621	.07455	.25861
9	.18575	-.01270	.58797
10	.30064	.02630	.35005
11	.01903	.44443	.19030
12	.20750	-.00798	.40099
13	.61619	.14598	.14047
14	.20148	.48808	.07396
15	.32685	.18191	.54198
16	.22014	.52354	.12332
17	.27916	.44081	.19147
18	.04323	.50473	.14074
19	.24103	.09810	.47594
20	.44380	-.01569	.07105
21	.50717	.16501	.22025

Tabla 14 (cont.)

Matriz de factores rotados (Varimax)

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
22	.57630	.11331	-.04086
23	.44311	-.02744	.07987
24	.18513	.44868	-.01592
25	.66973	.15895	.07468
26	.10590	.11962	.44450
27	.09880	.52795	.20470
28	.53856	.09869	.19556
29	.56015	.15096	.18957
30	.31273	.18137	.12736
31	.47141	.28901	.06535
32	.28705	.20527	.54663
33	-.00500	.70505	.01457
34	.56532	.11615	.17188
35	.18793	.52385	.08163
36	.41326	.30283	.22698
37	.38841	.12070	.13718
38	.07202	.59671	.15461
39	.21254	.52327	.10133
40	.01240	.22067	.55458
41	.50531	.08588	.14106

descrito por Kerlinger (1.973). El criterio de selección incluyó: (a) estudiantes de los tres cursos del ciclo superior y (b) centros escolares de los tres tipos que imparten E.G.B. en Bilbao -centros públicos, privados e ikastolas-.

El llamado muestreo intencional:

"se caracteriza por el empleo del criterio y de un esfuerzo deliberado para obtener muestras representativas mediante la inclusión de áreas típicas o grupos supuestamente típicos en la muestra (Kerlinger, 1.973, p.92)".

III.1.2. Correlación con otras variables.

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta planteada sobre la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento, en alumnos del ciclo superior de E.G.B., se correlacionaron las puntuaciones en rendimiento y aptitud de los sujetos, con las puntuaciones obtenidas en el CUESTIONARIO DE BALLIF y en cada una de las subescalas que lo componen y que representan las pautas afectiva, conceptual e instrumental, descritas por Ballif. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 15.

La $r = .56$, significativa a un nivel de confianza de .01, establece una relación positiva y estadísticamente significativa ($p < .001$) entre el autoconcepto académico, tal y como lo mide el CUESTIONARIO DE BALLIF, y el rendimiento, en alumnos del ciclo superior de E.G.B. La hipótesis nula

Tabla 15

Matriz de correlación: puntuaciones en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico, atractivo escolar, y puntuaciones en comprensión lectora, velocidad lectora y rendimiento académico

Puntuaciones	Comprensión	Velocidad	Rendimiento
Motivación	.17*	.12*	.45*
Actividad instrumental	.08	.09	.31*
Autoconcepto académico	.27*	.15*	.56*
Atractivo escolar	.09	.07	.28*

*: significativa al 99%, $p < .001$

N = 760

queda rechazada para la muestra de 760 alumnos, representativa de la población de estudiantes de ciclo superior en Bilbao, a un nivel de confianza de .05.

El autoconcepto académico presenta además una relación positiva y estadísticamente significativa ($p < .001$), con la aptitud, medida con el test de lectura de J. Pérez González (1.976), pruebas de comprensión y velocidad lectora para alumnos de 6^º, 7^º y 8^º.

Positivas y estadísticamente significativas ($p < .001$) son las r entre la escala total de motivación y el rendimiento académico, la comprensión y la velocidad lectora.

Las subescalas de actividad instrumental y atractivo escolar correlacionan positiva y significamente ($p < .001$) con el rendimiento académico.

III.1.3. Análisis de las puntuaciones pretest en el CUESTIONARIO DE BALLIF.

Análisis de varianza: Con objeto de comprobar la igualdad entre los tres grupos de tratamiento, respecto de las puntuaciones en el CUESTIONARIO DE BALLIF y en las subescalas de atractivo escolar, autoconcepto académico y actividad instrumental, se realizaron cuatro análisis de varianza separados.

En la tabla 16 aparecen las medias y desviaciones típicas de los tres grupos, en las puntuaciones de motivación y cada una de las subescalas del cuestionario. Puede comprobarse que, aparentemente, los grupos no difieren entre sí, como cabía esperar por el tipo de selección y asignación empleados:

"... dado que en los métodos aleatorios todo miembro de la población tiene igual posibilidad de ser elegido, la selección de muestras con algunas características distintivas probablemente será equilibrada, a la larga, por la selección de otros miembros con características cuantitativas o cualitativas "opuestas" a las características distintas (Kerlinger, 1.973, p.87)."

Los análisis de varianza demuestran que el grupo de tareas, el grupo de juegos y el grupo control II no difieren significativamente entre sí en las puntuaciones en motivación y en cada uno de sus componentes (en la tabla 17 se presentan los resultados de los análisis de varianza).

Los grupos seleccionados aleatoriamente, como los de la muestra de este estudio, tienen más posibilidades de ser iguales con respecto a la puntuación total del test y a cada una de las subescalas, que los grupos seleccionados por otros procedimientos (Kerlinger, 1.973).

III.1.4. Análisis de las puntuaciones postest en el CUESTIONARIO DE GALLIP.

Análisis de varianza: Con el fin de comprobar si el grupo de tareas había experimentado una mejora significativa después del tratamiento se realizaron cuatro análi-

Tabla 16

Puntuaciones pretest

Medias y desviaciones típicas de la muestra total y los tres grupos de tratamiento en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar

Variable	Muestra total	Grupos de tratamiento		
		Tareas	Juegos	Control II
Motivación				
<u>M</u>	101.01	99.04	102.76	101.21
<u>SD</u>	10.40	13.62	8.18	7.95
Actividad instrumental				
<u>M</u>	51.04	50.22	52.04	50.88
<u>SD</u>	5.07	6.60	3.76	4.12
Autoconcepto académico				
<u>M</u>	26.77	26.83	26.57	26.92
<u>SD</u>	3.47	4.27	3.25	3.04
Atractivo escolar				
<u>M</u>	23.20	22.00	24.17	23.42
<u>SD</u>	3.70	4.14	3.15	3.57

Grupo tareas, n = 23

Grupo juegos, n = 23

Grupo control II, n = 24

Tabla 17

Puntuaciones pretest
Análisis de varianza de los tres grupos de tratamiento en
motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico
y atractivo escolar

Medidas	Fuentes	<u>df</u>	<u>MS</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Motivación	Intergrupo	2	81.079	.727	ns
	Intragrupo	67	111.594		
	Total	69	110.710		
Actividad instrumental	Intergrupo	2	19.688	.773	ns
	Intragrupo	67	25.455		
	Total	69	25.228		
Autoconcepto académico	Intergrupo	2	.777	.064	ns
	Intragrupo	67	12.071		
	Total	69	11.744		
Atractivo escolar	Intergrupo	2	28.031	1.861	ns
	Intragrupo	67	15.062		
	Total	69	15.438		

Clave: Fuentes de variación

df = grados de libertad

MS = medias cuadráticas

lisis de varianza separados. Las medias y desviaciones típicas de los tres grupos de tratamientos en la escala total de motivación y las tres subescalas que componen el CUESTIONARIO DE BALLIF pueden comprobarse en la tabla 18.

Los cuatro análisis de varianza ponen de manifiesto, como aparece en la tabla 19, que las diferencias alcanzadas no son estadísticamente significativas y que los grupos experimental y de control no difieren significativamente entre sí en las puntuaciones en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar.

Este trabajo es una réplica de la investigación realizada por Kramer (1.979) que aplicó en su estudio, previamente descrito (páginas 118 y 119), la estadística paramétrica. La clara tendencia de mejora observada en el grupo de tareas (la tabla 20 contiene las diferencias entre puntuaciones pretest y posttest de los tres grupos) y el número reducido de sujetos de la muestra nos hicieron pensar en la aplicación de una prueba no paramétrica.

Kerlinger (1.973) recomienda aprovechar las diferentes propiedades de los datos para la obtención de inferencias y observa que los métodos no paramétricos valoran los resultados obtenidos contra la expectativa aleatoria, principio que constituye la base de gran parte de la estadística y la inferencia estadística. Siegel (1.956) destaca entre las ventajas de las pruebas no paramétricas la exactitud

Tabla 18

Puntuaciones posttest

Medias y desviaciones típicas de la muestra total y los tres grupos de tratamiento en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar

Variable	Muestra total	Grupos de tratamiento		
		Tareas	Juegos	Control II
Motivación				
<u>M</u>	102.11	104.70	102.00	99.75
<u>SD</u>	11.07	11.86	10.65	10.06
Actividad instrumental				
<u>M</u>	50.73	52.09	50.61	49.54
<u>SD</u>	6.01	5.69	5.87	6.08
Autoconcepto académico				
<u>M</u>	27.73	29.00	27.00	27.21
<u>SD</u>	4.00	4.42	4.13	2.51
Atractivo escolar				
<u>M</u>	23.66	23.61	24.39	23.00
<u>SD</u>	3.51	3.61	3.17	3.57

Grupo tareas, n = 23

Grupo juegos, n = 23

Grupo control II, n = 24

Tabla 19

Puntuaciones posttest

Análisis de varianza de los tres grupos de tratamiento en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar

Medidas	Fuentes	<u>df</u>	<u>MS</u>	<u>F</u>	p
Motivación	Intergrupo	2	143.850	1.142	ns
	Intragrupo	67	126.020		
	Total	69	126.537		
Actividad instrumental	Intergrupo	2	38.290	1.108	ns
	Intragrupo	67	34.556		
	Total	69	34.664		
Autoconcepto académico	Intergrupo	2	27.942	1.696	ns
	Intragrupo	67	16.477		
	Total	69	16.809		
Atractivo escolar	Intergrupo	2	11.407	.807	ns
	Intragrupo	67	14.134		
	Total	69	14.055		

Clave: Fuentes de variación

df = grados de libertad

MS = medias cuadráticas

Tabla 20

Diferencias entre las puntuaciones pretest y postest de la muestra total y los tres grupos de tratamiento en motivación y actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar

Variable	Muestra total	Grupos de tratamiento		
		Tareas	Juegos	Control II
Motivación	1.10	5.66	-.76	-1.46
Actividad instrumental	-.31	1.87	-1.43	-1.34
Autoconcepto académico	.96	2.17	.43	.29
Atractivo escolar	.46	1.61	.22	-.42

de las afirmaciones de probabilidad obtenidas mediante estas pruebas, particularmente en el caso de muestras pequeñas, sin que la condición de distribución normal de la población sea necesaria. Este tipo de pruebas está especialmente indicado en aquellos casos en que los datos están expresados en puntuaciones numéricas que tienen el valor de rangos: "Si los datos son por naturaleza rangos, e incluso si única-

mente se pueden categorizar como positivos o negativos (más o menos, mejor o peor), pueden ser tratados por métodos no paramétricos... (Siegel, 1.956, pp.33)".

En el caso de muestras relacionadas el contraste T de Wilcoxon es una prueba válida para comprobar si existen diferencias significativas entre dos series de puntuaciones pertenecientes al mismo grupo, obtenidas en ocasiones diferentes con el mismo test y que utiliza como información la magnitud y el signo de la diferencia.

Estadígrado T de Wilcoxon: Con los resultados de esta prueba, resumidos en la tabla 21, puede comprobarse que las diferencias entre puntuaciones pretest y posttest del grupo experimental son estadísticamente significativas ($p < .05$) en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar. Las puntuaciones de los dos grupos control, no difieren significativamente ($p > .05$) en motivación ni en sus componentes. La hipótesis nula "no existe diferencia significativa en las puntuaciones en autoconcepto" del grupo experimental y los dos grupos control después de la segunda medición, no se cumple. Aceptamos la hipótesis alternativa a un nivel de confianza de .05 y concluimos que el procedimiento de Ballif ha probado su eficacia para incrementar el autoconcepto en un grupo de alumnos de 6º de E.G.B.

Tabla 21

Contraste T de Wilcoxon entre las puntuaciones pretest y postest de los tres grupos de tratamiento en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar

Variable	Grupos de tratamiento			Control II N T	
	N Tareas N T	N Juegos N T	N Tareas N T		
Motivación	21	27***	22	21	91
Actividad instrumental	19	46*	21	20	57.5
Autoconcepto académico	18	31.5**	18	20	88.5
Atractivo escolar	20	51*	17	23	113

N = nº de rangos

*** significativa 99% ($p < .01$)

** significativa 98% ($p < .02$)

* significativa 95% ($p < .05$)

III.2. Discusión

III.2.1. Componentes de la motivación en el aprendizaje.

Los resultados de este estudio confirman la presencia de tres de las cinco pautas de pensamiento hipotetizadas por Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a) como componentes de la motivación en el aprendizaje, en un grupo de alumnos de 6º, 7º y 8º de E.G.B.

Ballif (1.977a) describe la motivación y sus componentes como sigue:

"... .. la motivación se infiere de la conducta dirigida hacia una meta. Si la meta es progresar en el aprendizaje escolar, se considera que la conducta manifestada ocurre porque la motivación para progresar en el aprendizaje escolar está presente. Hemos descubierto que la conducta a partir de la que se infiere la motivación en el aprendizaje sólo se manifiesta cuando están presentes cinco pautas de pensamiento concretas". (p.1)

"... las siguientes pautas de pensamiento ocasionan la motivación en el aprendizaje y constituyen la primera dimensión de este modelo: (1) expectativa de un cambio afectivo positivo como consecuencia del aprendizaje, (2) verse a sí mismo capaz y responsable del éxito en el aprendizaje, (3) saber proponerse y utilizar objetivos de aprendizaje para dirigir la conducta, (4) conocer los pasos instrumentales para alcanzar los objetivos de aprendizaje, y (5) evaluarse con referencia a modelos interiorizados de aprendizaje". (p.3)

III.2.1.1. La pauta afectiva.

El componente afectivo de la motivación es el aprendizaje se refiere al atractivo que el colegio, las clases, los temas que estudia o los deberes, tienen para el estudiante, y también a las normas escolares.

Ballif, (1.977a) señala la importancia de la pauta afectiva: "un individuo sólo se ocupará en una conducta de aprendizaje si piensa que se va a sentir mejor por haber actuado así." (p.1).

El componente afectivo de la motivación está presente en el grupo de alumnos del ciclo superior de E.G.B., según puede comprobarse en los resultados del análisis factorial. Estos resultados apoyan empíricamente la hipótesis de Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a) referida a la presencia de la pauta afectiva como componente esencial de la motivación en el aprendizaje.

III.2.1.2. La pauta conceptual.

Los aspectos del autoconcepto académico que se relacionan con la confianza en la capacidad para aprender y en las habilidades de aprendizaje, representan el contenido de la pauta conceptual.

Ballif (1.977a) argumenta que el componente conceptual de la motivación en el aprendizaje hace referencia

no solo a la confianza en la capacidad de aprender, sino también a la responsabilidad personal en los logros de aprendizaje: "Un individuo no intentará ocuparse en el aprendizaje si no piensa que tiene alguna posibilidad de éxito y que únicamente por medio de sus acciones podrá conseguir ese éxito." (p.2)

Los resultados del análisis factorial permiten comprobar la presencia de la pauta conceptual como componente de la motivación en el aprendizaje, en un grupo de alumnos del ciclo superior de E.G.B., lo que apoya empíricamente la teoría de Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a) sobre la presencia de esta pauta de pensamiento como componente esencial de la motivación en el aprendizaje.

III.2.1.3. La pauta instrumental.

El componente cognitivo de la motivación en el aprendizaje, representado por la pauta de pensamiento instrumental, aparece como componente esencial de la motivación en el aprendizaje en un grupo de estudiantes del ciclo superior de E.G.B.

La importancia de esta pauta de pensamiento tal y como Ballif (1.977a) pone de relieve, es grande:

"La cuarta pauta de pensamiento consiste en tener conocimiento de las acciones que serán instrumento eficaz para obtener la meta deseada. Entre la información adquirida por un individuo deben de estar

las estrategias apropiadas, las acciones o los pasos que necesita para lograr su objetivo. Es posible que un individuo pueda utilizar su objetivo para dirigir su conducta, pero que la conducta misma no sea eficaz para lograr lo que quiere." (p.2)

La teoría de Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a) que hipotetiza el pensamiento instrumental como componente esencial de la motivación en el aprendizaje se confirma empíricamente con los datos de este estudio.

Las pautas de pensamiento intencional y autoevaluativo no aparecen como componentes de la motivación en el aprendizaje en un grupo de alumnos del ciclo superior de E.G.B.

Ballif (1.977a), describe así estas pautas:

"La tercera pauta de pensamiento consiste en proponerse metas relacionadas con el aprendizaje y en utilizarlas para dirigir la conducta." (p.2)

"Nuestra evidencia sugiere que aquellos estudiantes que están motivados en el aprendizaje evalúan su trabajo y lo comparan constantemente con modelos interiorizados en tanto que aquellos que no están motivados no lo hacen." (p.2)

Los resultados del análisis factorial no apoyan empíricamente la presencia de las pautas de intencionalidad y autoevaluación hipotetizadas por Ballif (1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a). Tampoco nos permiten aportar evidencia empírica confirmatoria de la siguiente afirmación:

"... .. la conducta a partir de la que se infiere la motivación en el aprendizaje sólo se manifiesta cuando están presentes cinco pautas de pensamiento concretas (Ballif, 1.977a; p.1)."

III.3.1. La motivación en el aprendizaje y el rendimiento académico.

Algunos aspectos de la conducta dirigida hacia el logro de objetivos académicos no pueden explicarse únicamente por las capacidades intelectuales del estudiante tal y como postula Ballif (1.976a): "La motivación en el aprendizaje en el ámbito académico es un constructo hipotético que explica aspectos de la conducta orientada hacia el logro que no son atribuibles a las habilidades intelectuales"(p.4)

La relación positiva y estadísticamente significativa que aparece entre el rendimiento académico y la motivación en el aprendizaje, en un grupo de alumnos del ciclo superior de E.G.B., apoya empíricamente la afirmación de Ballif (1976a) sobre los aspectos de la conducta orientada hacia el logro de objetivos de aprendizaje que quedan sin explicación si sólo pensamos en las habilidades intelectuales del estudiante.

III.3.1.1. La pauta afectiva y el rendimiento académico.

La relación entre la pauta afectiva y el rendimiento académico, en un grupo de alumnos del ciclo superior de E.G.B., ha resultado ser positiva y estadísticamente significativa ($p < .001$).

Ballif (1.974) señala la importancia del componente afectivo de la motivación en el aprendizaje en relación con las actividades orientadas hacia el logro:

"La actividad orientada hacia el logro en el ámbito escolar sólo aparece si el estudiante ha asociado que esta conducta le traerá un mayor cambio afectivo positivo que cualquier otra de las actividades alternativas que estaban disponibles para él dentro de su campo perceptual en el momento en que hizo su elección." (p.5)

Los resultados de este estudio apoyan empíricamente esta afirmación con los datos obtenidos de un grupo de estudiantes del ciclo superior.

III.3.1.2. La pauta conceptual y el rendimiento académico.

La importancia de la pauta conceptual en relación con las actividades orientadas hacia el logro académico, es puesta en relieve por Adkins y Ballif (1.970a):

"Si un niño se ve a sí mismo capaz de lograr con éxito sus objetivos en el marco del aprendizaje, se manifiesta motivado en este campo, y se ocupa en actividades apropiadas orientadas hacia el logro académico, iniciándolas con confianza en su habilidad para superarlas." (p.10)

Ballif (1.976a) añade: "Nadie hará nada que no crea que puede lograr o en lo que tiene alguna probabilidad posible de éxito." (p.4)

La relación positiva y estadísticamente significativa ($p < .001$) entre los aspectos del autoconcepto académico descritos en la pauta conceptual (Ballif, 1.974, 1.976a, 1.977a) y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes del ciclo superior de E.G.B., apoya empíricamente la teoría de Ballif.

III.3.1.3. La pauta instrumental y el rendimiento académico.

La importancia del componente cognitivo de la motivación reflejado en la pauta de pensamiento instrumental hipotetizada por Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a) en relación con las actividades orientadas hacia el logro académico, se pone de manifiesto en la relación positiva y estadísticamente significativa ($p < .001$) hallada entre el rendimiento académico y la pauta conceptual, en un grupo de estudiantes del ciclo superior de E.G.B.

Adkins y Ballif (1.970a) describen la importancia de esta pauta en relación con el logro académico:

"Un niño puede esperar un cambio afectivo positivo como consecuencia de su trabajo escolar, verse a sí mismo como un estudiante con éxito, ser capaz de proponerse metas para dirigir su conducta hacia el logro, pero no manifestará una conducta motivada a menos que conozca lo que tiene que hacer para lograr sus metas." (p.10)

Referente a la pauta de pensamiento intencional Ballif y Kramer (1.978b) encuentran, entre un grupo de alumnos de 7º, 8º y 9º grado que:

"... .. los estudiantes que logran sus objetivos de aprendizaje son significativamente más capaces de pensar en metas que seguir dentro del marco escolar así como de utilizar sus metas para dirigir sus conductas orientadas hacia el logro." (p.4)

Adkins y Ballif (1.970a) describen la pauta de pensamiento evaluativo en relación con un modelo de acción y afirman que los estudiantes motivados en el logro de objetivos de aprendizaje "... .. saben cómo evaluar sus propias acciones y parecen impulsados a eliminar cualquier discrepancia entre su acción y su idea de lo buena que ésta debería ser." (p.130)

Los resultados de este estudio no apoyan empíricamente la relación de las pautas de intencionalidad y auto-evaluación con la motivación en el logro de objetivos de

aprendizaje, porque dichos componentes no están presentes en la muestra de estudiantes del ciclo superior como pautas esenciales de la motivación en el aprendizaje.

Los aspectos de la conducta orientada hacia el logro que no pueden atribuirse a las habilidades intelectuales del alumno, quedan explicados en esta investigación por la motivación en el aprendizaje y tres de los componentes hipotetizados por Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a): las pautas de pensamiento afectivo, conceptual e instrumental.

III.2.3. Incremento de la motivación en el aprendizaje escolar.

Comprobada la igualdad entre tres grupos de tratamiento con respecto a las puntuaciones pretest en motivación, medidas con el CUESTIONARIO DE BALLIF, se esperaba que las diferencias surgidas en las puntuaciones posttest, pudieran atribuirse a la eficacia de un conjunto de 40 tareas escolares, estructuradas según el procedimiento de Ballif (1.974, 1.977a), y diseñadas para incrementar la motivación en un grupo de estudiantes de 6º de E.G.B.

Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a) postula la motivación en el aprendizaje como esencialmente adquirida y expone su argumento como sigue (1.974):

"La motivación en el aprendizaje en el ámbito académico es el resultado de aprender una serie de connotaciones afectivas y cognitivas con numerosas condiciones y situaciones. Esto es, las experiencias agradables y desagradables proporcionan al individuo asociaciones afectivas y cognitivas con el ambiente en que dichas experiencias ocurren. La motivación en el aprendizaje es el resultado de estas asociaciones adquiridas: expectativas, sentimientos y comparaciones, adquiridas conforme a los mismos principios de aprendizaje responsables de la adquisición de una nueva respuesta. (p.4)

Las diferencias aparecidas en el grupo de tareas, contrastadas con la T de Wilcoxon, proporcionan evidencia empírica confirmatoria sobre este argumento y sobre la afirmación hecha por Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a) de que la motivación en el aprendizaje escolar es modificable: "No importa si las pautas de pensamiento son adquiridas por medio de interacciones con el ambiente o por autodeterminación, son adquiridas y por consiguiente sujetas a modificación (Ballif 1.977a, p.7)."

Los resultados de este estudio prueban la eficacia del conjunto de tareas estructuradas según el procedimiento de Ballif y diseñadas para incrementar la motivación en un grupo de estudiantes de 6º de E.G.B., porque el incremento en motivación experimentado por el grupo de tareas ha resultado estadísticamente significativo ($p < .01$).

III.2.3.1. Incremento de la pauta afectiva.

Las diferencias aparecidas en la segunda medición en las puntuaciones de la subescala de atractivo escolar, en el grupo de tareas, son estadísticamente significativas ($p < .05$), como pone de manifiesto la T de Wilcoxon.

El argumento de Ballif (1.976a, 1.977a) sobre la adquisición de la pauta afectiva y su consiguiente modificación puede comprobarse empíricamente con los datos de este estudio.

Respecto de la adquisición de la pauta afectiva Ballif (1.977a) afirma:

"Un individuo está haciendo continuamente asociaciones afectivas con los objetos y situaciones de su experiencia. Estas asociaciones de calidad emocional son procesadas como información... a partir de estas asociaciones el individuo estructura expectativas sobre lo que puede esperar experimentar en el futuro en situaciones similares." (p.1)

El incremento de la pauta afectiva que se manifiesta en el grupo de tareas después del tratamiento, proporciona evidencia empírica sobre la eficacia del conjunto de tareas, estructuradas según el procedimiento de Ballif, para incrementar la pauta de pensamiento afectivo en un grupo de alumnos de 6º de E.G.B.

III.2.3.2. Incremento de la pauta conceptual.

El contraste T de Wilcoxon comprueba que existen diferencias significativas ($p < .02$) entre la primera y la segunda medición, en las puntuaciones de la subescala de autoconcepto académico, correspondientes al grupo de tareas.

Ballif (1.976a) pone de relieve la importancia de esta pauta de pensamiento aprendida: "Cada persona necesita aprender a creer en sus propias habilidades para hacer cosas." (p.4)

Refiriéndose al pensamiento confiado en las propias habilidades de aprendizaje, y a la personal responsabilidad en el posible éxito, Ballif (1.977a) afirma:

"De nuevo, estos pensamientos ocurren porque situaciones asociadas con el éxito y el fracaso en el pasado han sido codificadas y esta información almacenada de modo que estímulos ambientales similares pueden utilizarse para predecir futuras probabilidades de éxito y de control sobre el éxito." (p.2)

Los resultados de este estudio apoyan empíricamente el argumento de Ballif sobre la adquisición de la pauta conceptual y prueban la eficacia del conjunto de tareas estructuradas según su procedimiento, para incrementar el autoconcepto académico en un grupo de alumnos de 6º de E.G.B.

III.2.3.3. Incremento de la pauta instrumental.

Las puntuaciones obtenidas por el grupo de tareas en la subescala de actividad instrumental, pertenecientes a la primera y segunda medición, difieren significativamente ($p < .05$), según pone de manifiesto el contraste T de Wilcoxon.

La pauta de pensamiento instrumental hipotetizada por Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a) como adquirida y enseñable, es un importante componente de la motivación que hace posible la manifestación de la conducta motivada. Ballif (1.977a) pone de relieve la importancia de esta pauta:

"Entre la información adquirida por un individuo deben de estar las estrategias apropiadas, las acciones o los pasos necesarios para lograr sus objetivos... .. Frecuentemente los profesores que trabajan con niños de antecedentes distintos asumen que un niño puede no querer hacer algo cuando en realidad puede que el niño lo quiera de verdad pero que no sepa cómo intentar hacer aquello que quiere hacer." (p.3)

Los resultados de este estudio aportan evidencia empírica confirmatoria sobre la adquisición y enseñanza de este componente de la motivación, y sobre la eficacia del conjunto de tareas para incrementar la pauta de pensamiento instrumental en un grupo de estudiantes de 6º de E.G.B.

Ballif (1.977a) se refiere a las pautas de intencionalidad y autoevaluación como aprendidas:

"La tercera pauta de pensamiento consiste en proponerse metas relacionadas con el aprendizaje y en utilizarlas para dirigir la conducta. En esta habilidad aprendida, proponerse una meta no es tan difícil como utilizarla para determinar en qué actividades ocuparse, asegurándose de este modo de que los estímulos distractores no van a impedir el logro del objetivo." (p.2)

Para comprender la pauta de autoevaluación: "La clave son los modelos de excelencia mismos y la habilidad aprendida para utilizar estos modelos en relación con el trabajo que se está llevando a cabo." (p.2)

Los argumentos de Ballif, referentes a la pauta de pensamiento intencional y de autoevaluación no han podido ser comprobados en este estudio porque dichas pautas no aparecen como componentes de la motivación en un grupo de estudiantes de 6º de E.G.B.

CAPITULO IV

Conclusiones, Implicaciones, Limitaciones y Recomendaciones

IV.1. Conclusiones

Este estudio ha pretendido comprobar la presencia del autoconcepto como componente de la motivación en el aprendizaje y sus relaciones con el rendimiento académico en los alumnos del ciclo superior de E.G.B., y verificar la eficacia de un conjunto de tareas escolares, estructuradas según el procedimiento de Ballif, para incrementar el autoconcepto en un grupo de estudiantes de 6º de E.G.B.

Los resultados obtenidos apoyan empíricamente el argumento de Ballif (1.974, 1.976a, 1.977a) sobre la pauta de pensamiento conceptual como componente de la motivación en el aprendizaje; la importancia de esta pauta de pensamiento en relación con las actividades orientadas hacia el logro académico (Adkins y Ballif, 1.970a); la afirmación de que la pauta conceptual es adquirida y puede por tanto enseñarse y modificarse (Adkins y Ballif, 1.970a, Ballif, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a); la eficacia del procedimiento diseñado por Ballif (1.974, 1.977a) para incrementar el autoconcepto.

Estos resultados proporcionan además evidencia empírica confirmatoria sobre la presencia de la pauta afectiva (Ballif, 1.974, 1.976a, 1.977a) y la pauta instrumental (Ballif,

1.974, 1976a, 1977a) como componentes de la motivación en el aprendizaje; la afirmación de Ballif (1.974, 1976a, 1977a) de que la motivación en el aprendizaje y cada uno de sus componentes son aprendidos y por consiguiente pueden enseñarse y modificarse; la eficacia del procedimiento de Ballif para incrementar la motivación en el aprendizaje entre los estudiantes (Ballif, 1.974, 1.976a, 1.977a; Ballif y col., 1.972a, 1.972c).

Estudios realizados durante esta década confirman el argumento de Ballif sobre aquellos aspectos del autoconcepto que son fuente de motivación. Estos contenidos, de calidad afectivo-cognitiva, incluyen: expectativa de éxito (Adkins y Ballif, 1.970a; Ballif, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a; Cantor y col., 1.986; Markus y Nurius, 1.986a; Ruvolo y Markus, 1.986); responsabilidad personal (Adkins y Ballif, 1.970a; Ballif, 1.971, 1.974, 1.976a, 1.977a; Maehr, 1.982; Markus, 1.983); confianza en las propias habilidades de aprendizaje (Ballif, 1.976a, 1.977a; Maehr, 1.982; Markus, 1.983).

Refiriéndonos a los sujetos de nuestro estudio concluimos:

1. El autoconcepto académico es un componente de la motivación en el aprendizaje en los alumnos del ciclo superior de E.G.B.
2. El autoconcepto académico se relaciona positivamente con el rendimiento en los alumnos del ciclo superior de E.G.B.

3. El autoconcepto académico de los alumnos del ciclo superior de E.G.B. puede modificarse.

4. El procedimiento diseñado por Ballif ha demostrado su eficacia para incrementar el autoconcepto en un grupo de alumnos de 6º de E.G.B.

5. El atractivo escolar es un componente de la motivación en los alumnos del ciclo superior de E.G.B.

6. La actividad instrumental es un componente de la motivación en los alumnos del ciclo superior de E.G.B.

7. El atractivo escolar, el autoconcepto académico y la actividad instrumental explican, en los alumnos del ciclo superior de E.G.B., aquellos aspectos de la conducta dirigida hacia el logro de objetivos académicos que no son atribuibles a las habilidades intelectuales.

8. La motivación en el aprendizaje y sus componentes pueden modificarse en alumnos del ciclo superior de E.G.B.

9. El procedimiento de Ballif ha demostrado su eficacia para incrementar, en un grupo de alumnos de 6º de E.G.B., la motivación en el aprendizaje y sus componentes.

IV.2. Implicaciones

Los resultados de este estudio tienen implicaciones significativas a la hora de considerar las discrepancias entre capacidad y rendimiento que se detectan con frecuencia entre los alumnos del ciclo superior de E.G.B. A la luz

de estos resultados el educador puede considerar los aspectos que, además de las habilidades intelectuales, están influyendo en el rendimiento de sus alumnos y más aún en la falta de interés que manifiestan.

Generalmente los alumnos poco motivados trabajan por debajo de sus posibilidades y según la teoría de Ballif lo hacen porque el trabajo escolar no les parece agradable ni útil y no han aprendido a esperar una satisfacción como consecuencia de este trabajo, o posiblemente porque no se creen capaces de lograr sus objetivos de aprendizaje. No suelen tener buenos hábitos de estudio y desconocen qué hacer para obtener mejores resultados. Un déficit en cualquiera de los componentes de la motivación puede ser suficiente para que no se manifieste la conducta motivada.

Los resultados de este estudio indican que un estudiante puede incrementar su motivación si participa en experiencias adecuadas y más aún que la motivación en el aprendizaje puede enseñarse en el aula, lo mismo que se enseña una materia determinada. Indican también que la mejora del autoconcepto se refleja en la motivación e influye significativamente en el rendimiento académico. Un estudiante puede incrementar su autoconcepto si participa en experiencias diseñadas con ese propósito. Esas experiencias pueden tener lugar dentro del aula, como una actividad académica más. Esto significa que todos los alumnos de una clase pueden estar participando en actividades especialmente

diseñadas para incrementar la motivación, lo que supone una forma de abordar el problema de los estudiantes que no reflejan en su trabajo escolar sus posibilidades.

La ventaja del procedimiento de Ballif es que puede ser incorporado a la práctica educativa habitual. Facilitar esta tarea al educador supondría dotarle de unos conocimientos básicos de la teoría de Ballif, ayudarle a reflexionar para seleccionar aspectos de su asignatura que pueden estructurarse según dicho procedimiento, diseñar con él las experiencias adecuadas y proporcionarle un seguimiento hasta que haya incorporado el procedimiento a sus recursos personales.

Las situaciones inestructuradas de la vida académica, como pueden ser las conversaciones con el tutor, proporcionan también oportunidad para aplicar este procedimiento.

Los resultados de este estudio suponen un primer paso en la aplicación del procedimiento de Ballif, que puede ser punto de partida de posteriores aplicaciones en el marco académico, diseñando experiencias adecuadas que se prolonguen durante el curso y permitan comprobar su eficacia dentro del aula.

IV.3. Limitaciones

No nos fue posible que el grupo de tareas y el grupo de juegos se reunieran en la misma aula y a distinta hora. Al terminar sus clases al mediodía todos los alumnos estaban disponibles, pero por la tarde participaban en diferentes actividades dentro y fuera de la escuela. En este punto nos separamos del trabajo de D.Kramer que reunió al grupo de tareas y al de juegos en la misma aula y a distinta hora, unos al finalizar sus clases al mediodía y los otros al terminar sus clases por la tarde.

IV.4. Recomendaciones

1. Se recomiendan nuevas aplicaciones del CUESTIONARIO DE BALLIF, trabajando con muestras de alumnos de 6º, 7º y 8º de E.G.B., con un número suficiente de sujetos para analizar los datos de cada curso por separado, poder compararlos y verificar la presencia de las pautas afectiva, conceptual e instrumental.

2. Se recomienda construir nuevos items que respondan a la teoría de Ballif y sean representativos de las pautas de intencionalidad y autoevaluación con el fin de proseguir la investigación sobre su teoría en esta dirección.

3. Se recomienda la aplicación del procedimiento de Ballif a estudiantes de diferentes ciclos de E.G.B. con el fin de reunir información sobre la enseñanza y adquisición de la motivación en el aprendizaje en diferentes niveles.

4. Se recomienda diseñar y poner a prueba experiencias de aprendizaje destinadas a incrementar el autoconcepto, en alumnos del ciclo superior de E.G.B., aplicándolas dentro del aula y a lo largo del curso escolar.

5. Se recomienda diseñar y poner a prueba experiencias de aprendizaje destinadas a incrementar la actividad instrumental, en alumnos del ciclo superior de E.G.B., aplicándolas dentro del aula y a lo largo del curso escolar.

6. Se recomienda aprovechar las situaciones inestructuradas de la vida académica para aplicar el procedimiento de Ballif, con el fin de incrementar la pauta afectiva en los alumnos del ciclo superior de E.G.B. a lo largo del curso escolar.

7. Se recomienda realizar nuevos estudios, con diferentes muestras, para comprobar si los efectos del programa de motivación están relacionados con la edad, el sexo o la clase social.

8. Se recomienda que los estudios futuros sean de naturaleza longitudinal. Medir la motivación en los alumnos un tiempo después de terminado el programa, proporcionaría información sobre la duración de sus efectos.

OBRAS CITADAS

- ADKINS, D.C., y BALLIF, B.L. Motivation to Achieve in School: Final Report. Honolulu: Universidad de Hawaii, 1970. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 037 771) (a)
- ADKINS, D.C., y BALLIF, B.L. Factors on Motivation in Young Children: Theoretical and Empirical. Education Perspectives, 1970, 9, 7-11. (b)
- ADKINS, D.C., y BALLIF, B.L. Teaching Motivation to Achieve. Ponencia presentada ante la asamblea de la American Educational Ressearch Association, New York, Febrero, 1971.
- ADKINS, D.C., y BALLIF, B.L. A new Approach to Response Sets in Analysis of a Test of Motivation to Achieve. Educational and Psychological Measurement, 1972, 32, 559-577.
- ADKINS, D.C., y BALLIF, B.L. Animal Crackers: A Test of Motivation to Achieve. Monterey: CTB/McGraw-Hill, 1975.
- ADKINS, D.C., O'MALLEY, J.M., y BALLIF, B.L. Continuation of Research on Teaching Preschool Children Motivation to Achieve in School.-1971-72-. Honolulu: Universidad de Hawaii, 1972. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 082 821)
- ADKINS, D.C., PAYNE, F.D., BALLIF, B.L. Motivation Factor Scores and Response Set Factor Scores for Ten Ethnic-Cultural Groups of Preschool Children. American Educational Research Journal. 1972, 9(4), 557-572.
- AMES, C., y ARCHER, J. Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. Journal of Educational Psychology, 1988, 80 (3), 260-267.

- ANDERSON, J.R. Language, Memory and Thought. Hillsdale, NJ: Erlbaun, 1976.
- ANDERSON, J.R., y BOWER, G.H. Human Associative Memory. Washington, DC: Winston, 1973.
- ARKIN, H.J., y COLTON, R. Tables for Statiscians. New York: Barnes y Noble, Inc., 1963.
- ASUZANO, L.M. Motivation to achieve in Filipino Kindergarten Children. Disertación doctoral no publicada, Fordham University, New York, 1971.
- ATKINSON, J.W., y BIRCH, D. An Introduction to Motivation. Ed. revisada. New York: Vand Nostram, 1978.
- ATKINSON, J.W., y RAYNOR, J.O. (Eds.). Motivation and Achievement. Washington, D.C.: V.H. Winston, 1974 (facsimil autorizado, University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1987).
- BALLIF, B.L. Increasing Motivation for Learning in School. Informe de investigación de la Universidad de Hawaii según contrato con la Office of Economic Opportunity, Executive Office of the President, Washington, D.C., 1971.
- BALLIF, B.L. Components of Motivation for Learning and Procedures for Increasing Them. New York State Personnel Guidance Journal, 1974, 9 (1), 3-17.
- BALLIF, B.L. A Multidimensional Model of Human Motivation. Conferencia de apertura de la convención anual de la Texas Personnel and Guidance Association, Forth Worth, Octubre, 1976.(a)
- BALLIF, B.L. AC-PIE: An Instrument to Measure Reactions Toward School. New York: Ballif Associates, 1976. (b)

- BALLIF, B.L. A Multi-Dimensional Model of Motivation for Learning that Provides Diagnostic Profiles and Instructional Prescriptions. Ponencia presentada ante la American Educational Research Association, New York, Abril 1977. (a)
- BALLIF, B.L. MOCOS: Motivation Components for Learning in School, Form A. New York: Ballif Associates, 1977. (b)
- BALLIF, B.L. MOCOS: Motivation Components for Learning in School, Form B. New York: Ballif Associates, 1977. (c)
- BALLIF, B.L. The Significance of the Self-Concept in the Knowledge Society. In M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen, y K.J. Gergen (Eds.), Self-Concept. Advances in Theory and Research (pp. 251-260). Cambridge, Massachusetts: Ballinger Publishing Company, 1981.
- BALLIF, B.L., ADKINS, D.C. Gumpgookies: A Measure of Motivation to Achieve in School for Children. Honolulu: University of Hawaii, 1968.
- BALLIF, B.L., ADKINS, D.C., y CRANE, V. Experiences Designed to Increase Expectations of Positive Affect from Achieving in Learning in School in Preschool Children. Informe de investigación de la Universidad de Hawaii para la Universidad de Fordham, según contrato con la United States Office of Economic Opportunity, Universidad de Fordham, 1972. (a)
- BALLIF, B.L., ADKINS, D.C., y CRANE, V. Effects of Experiences to Increase Expectations of Positive Affect from Achieving in Learning in School in Preschool Children. Informe de investigación de la Universidad de Hawaii para la Universidad de Fordham, según contrato con la United States Office of Economic Opportunity, Universidad de Fordham, 1972. (b)

- BALLIP, B.L., ADKINS, D.C., y CRANE, V. Experiences Designed to Increase Confidence in Personal Ability to Achieve in Learning in School in Preschool Children. Informe de investigación de la Universidad de Hawaii para la Universidad de Fordham, según contrato con la United States Office of Economic Opportunity, Fordham University, 1972. (c)
- BALLIP, B.L., ADKINS, D.C., y CRANE, V. Effects of Experiences Designed to Increase Confidence in Personal Ability to Achieve in Learning in School in Preschool Children. Informe de investigación de la Universidad de Hawaii para la Universidad de Fordham, según contrato con la United States Office of Economic Opportunity, Universidad de Fordham, 1972. (d)
- BALLIP, B.L., y KRAMER, D. Forty Curricular Activities Designed to Increase Motivation for Learning in School among Eight-Grade Students. Manuscrito no publicado, Universidad de Fordham, New York, 1977.
- BALLIP, B.L., y KRAMER, D. The Development of MOCOS: Motivation Components for Learning in School. Ponencia presentada ante la asamblea de la American Psychological Association, Toronto, Setiembre, 1978. (a)
- BALLIP, B.L., y KRAMER, D. Five Motivational Thought Patterns among Junior High School Students. Ponencia presentada ante la American Psychological Association, Toronto, Setiembre, 1978. (b)
- BANDURA, A. Principles of Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart, y Winston, 1969.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 1977, 84, 191-215.

- BANDURA, A. The Self-System in Reciprocal Determinism. American Psychologist, 1978, 33, 344-358.
- BANDURA, A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. American Psychologist, 1982, 37, 122-147.
- BANDURA, A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A., y SCHUNK, D.H. Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 1981, 36, 900-908.
- BECK, A.T., WEISSMAN, A., LESTER, D., y TREXLER, L. The Measurement of Pessimism: The Hopelessness Scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1974, 42 (6), 861-865.
- BEM, D.J., y FUNDER, D.C. Predicting more of the People more of the Time: Assessing the Personality of Situations. Psychological Review, 1978, 85, 485-501.
- BERKOWITZ, L. (Ed.). Advances in Experimental Social Psychology. New York: Academic Press, 1984.
- BRATCH, G.H., y GLASS, G.J. The External Validity of Experiments. American Educational Research Journal, 1968, 5 (4), 437-474.
- BROPHY, J. Conceptualizing Student Motivation. Educational Psychologist, 1983, 18, 200-215.
- BROWER, A., y CANTOR, N. College Students' Life Tasks. Datos no publicados. Universidad de Michigan, 1984.

- BROWN, J.D., COLLINS, R.L., y SCHMIDT, G.W. Self-Esteem and Direct Versus Indirect Forms of Self-Enhancement. Journal of Personality and Social Psychology, 1988, 55 (3), 445-453.
- BROWN, W.F., y HOLTZMAN, W.H. SSHA Manual: Survey of Study Habits and Attitudes. New York: The Psychological Corporation, 1964.
- CAMPBELL, D.T., y STANLEY, J.C. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Chicago: Rand McNally, 1966 (Vers. castellana rev. por J.C. Orriese Ibar, Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu, 1973).
- CANTOR, N., y KIHLESTRON, J. Personality, Cognition and Social Interaction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.
- CANTOR, N., y KIHLESTRON, J. Social Intelligence. Manuscrito no publicado. Universidad de Michigan, 1983.
- CANTOR, N., y KIHLESTRON, J. Personality and Social Intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- CANTOR, N., MARKUS, H., NIEDENTHAL, P., y NURIUS, P. On Motivation and the Self-Concept. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.). Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior (pp.96-121). New York: Guilford Press, 1986.
- CANTOR, N., NOREM, J.K., NIEDENTHAL, P.M., LANGSTON, C.A., y BROWER, A.M. Life Task, Self-Concept Ideals, and Cognitive Strategies in a Life Transition. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 53 (6), 1178-1191.

- CARVER, C.S., y SCHEIER, M.F. Attention and Self-Regulation: A Control Theory Approach to Human Behavior. New York: Springer-Verlag, 1981.
- CARVER, C.S., y SCHEIER, M.F. Control Theory: A Useful Conceptual Framework for Personality, Social, Clinical, and Health Psychology. Psychological Bulletin, 1982, 92, 111-135.
- CRONBACH, L.J. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Test. Psichometrika, 1951, 16, 297-335.
- CRONBACH, L., y FURBY, L. How Should We Measure "Change" - - Or Should We? Psychological Bulletin, 1970, 74, 68-80.
- DEROGATIS, L.R. The Affect Balance Scale. Baltimore: Clinical Psychometric Research, 1975.
- DE VOLDER, M.L., y LENS, W. Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept. Journal of Personality and Social Psychology, 1982, 42 (3), 566-571.
- DEWEY, D., ed. Motivational Patterns of Retirement-Aged Adults Participating in College. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Fordham, Nueva York, 1978.
- EKLOF, K.A. Validation of a Component Theory of Motivation to Achieve in School among Adolescents. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Fordham, New York, 1972.
- EPSTEIN, S. The Self-Concept Revisited: Or a Theory of a Theory. American Psychologist, 1973, 28, 404-416.

- EPSTEIN, S. The Self-Concept: A Review and the Proposal of an Integrated Theory of Personality. En E. Staub (Ed.). Personality: Basic Issues and Current Research. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.
- FLAVELL, J.H., y ROSS, L. Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures. New York: Cambridge University Press, 1981.
- FONG, G.T., y MARKUS, H. Self-Schemas and Judgments about Others. Social Cognition, 1982, 1, 191-204.
- FOOTE, N. Identificación Is the Basis for Theory of Motivation. American Psychological Review, 1951, 16, 14-21.
- FREUD, S. Collected Papers. London: Hogart, 1925.
- GOLLWITZER, P.M., y WICKLUND, R.A. The Pursuit of Self-Defining Goals. En J.Kulh y J.Beckmann (Eds.), Action control: From cognition to behavior (pp.61-85). New York: Wiley, 1986.
- GORDON, C. Self Conceptions: Configurations of Content. En C. Gordon y K. Gergen (Eds.). The Self in Social Interaction (pp.115-132). New York: Wiley, 1968.
- GORDON, C., y GERGEN, K. (Eds.). The Self in Social Interaction. New York: Wiley, 1968.
- GREENWALD, A.G. Ego Task Analysis: An Integration of Research on Ego Involvement and Self-Awareness. En A.H. Hastorf y A.M. Isen (Eds.). Cognitive Social Psychology (pp.109-147). New York: Elsevier/North Holland, 1982.
- GREENWALD, A.G., y PRATKANIS, A.R. The Self. En R.S. Wyer y T.K. Srull (Eds.). Handbook of Social Cognition. (Vol. 3, pp.129-178). Hillsdale NJ: Erlbaun, 1984.

- HASTORF, A.H., y ISEN, A.M. (Eds.). Cognitive Social Psychology. New York: Elsevier/North Holland, 1982.
- HIGGINS, E.T. A Theory of Discrepant Self-Concepts. Manuscrito no publicado. Universidad de Nueva York, 1983.
- HIGGINS, E.T. Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. Psychological Review, 1987, 94 (3), 319-340.
- HIGGINS, E.T. STRAUMAN, T., y KLEIN, R. Self Discrepancy and Emotional Problems. Manuscrito no publicado. Universidad de Nueva York, 1984.
- HIGGINS, T.S., STRAUMAN, T., y KLEIN, R. Standards and the Process of Self-Evaluation. Multiple Affects from Multiple Stages. In R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior (pp. 23-63). New York: Guilford Press, 1986.
- HILL, A.L. Motivation Factors and Academic Achievement in Black and White Low Socioeconomic College Students. Ponencia presentada ante la asamblea de la Eastern Educational Research Association, Williamsburg, Va., Marzo, 1978.
- HINE, R.J. Theory of Instruction Derived from the Composite Response Theory of Motivation. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Fordham, New York, 1975.
- HORNEY, K. Neurosis and Human Growth. New York: Norton, 1950.
- HYAMS, N.B., y GRAHAM, W.K. Effects of Goal Setting and Initiative on Individual Brainstorming. Journal of Social Psychology, 1984, 123, 283-284.

- JAMES, W. Psychology: The Briefer Course. New York: Holt, 1910.
- KAHAN, L.D., y RICHARDS, D.D. The Effects of Context on Children's Referential Communication Strategies. Child Development, 1986, 57, 1130-1141.
- KANFER, F.H. Self-Regulation: Research, Issues, and Speculations. En C. Neuringer y J.L. Michael (Eds.). Behavior Modification in Clinical Psychology. (pp.178-220). New York: Appleton-Century-Crofts, 1970.
- KERLINGER, F.N. Foundations of Behavioral Research (2ª ed.). New York: Holt Rinehart y Winston, 1973 (Versión castellana J.R. Blengio y J.C. Pecina. Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología -2ª ed.- México: Nueva Editorial Interamericana, 1987).
- KIHLSTRON, J.F., y CANTOR, N. Mental Representations of the Self. En L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 15, pp. 1-47). New York: Academic Press, 1984.
- KRAMER, D. Increasing Motivation for Learning in School in Eight Grade Students. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Fordham, New York, 1979.
- KUHL, J. Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control. Personality Research, 1984, 13, 99-171.
- KUHL, J. Volitional Mediators of Cognition-Behavior Consistency: Self-Regulatory Processes and Action versus State Orientation. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.). Action Control: From Cognition to Behavior (pp.101-128) New York; Springer-Verlag, 1985.

- KUHL, J., y BECKMANN, J. (Eds.). Action Control: From Cognition to Behavior. New York: Springer-Verlag, 1985.
- LANE, P.R. Motivation to Achieve in School, Intellectual Achievement Responsibility, and Academic Achievement in Urban Black Third Grade Students. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Fordham, New York, 1972.
- L'ECUYER, R. Le Concept de Soi. Paris: Presses Universitaires de France, 1978 (Versión castellana de A. Ferrer, El Concepto de Sí-mismo. Barcelona: Oikos-tau, 1985).
- LeFEVRE, J., y BISANZ, J. A Cognitive Analysis of Number-Series Problems: Sources of Individual Differences in Performance. Memory and Cognition, 1986, 14, 287-298.
- LEVINSON, D.J. The Seasons of Man's Life. New York: Ballantine Books, 1978.
- LITTLE, B.R. Personal Projeets: A Rationale and Method for Investigation. Environ. Behavior, 1983, 15, 273-309.
- LYNCH, M.D., NOREM-HEBEISEN, A.A., y GERGEN, K.J. (Eds.). Self-Concept: Advances in Theory and Research. Cambridge, Massachusetts: Ballinger Publishing Company, 1981.
- MAEHR, M.L. Motivational Factors in School Achievement Commissioned Paper NIE 400-81-0004, Task, 10. National Commission on Excellence in Education, U.S. Department of Education, National Institute of Educational Resources Information Center (ERIC), 1982.

- MANDERLINK, G., y HARACKIEWICZ, J.M. Proximal Versus Distal Goal Setting and Intrinsic Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 47(4), 918-928.
- MARKUS, H. Self-Schemata and Processing Information about the Self. Journal of Personality and Social Psychology, 1977, 35 (2), 63-78.
- MARKUS, H. Self-Knowledge: An Expanded View. Journal of Personality, 1983, 51, 543-565.
- MARKUS, H., CRANE, M., BERSTEIN, S., y SILADI, M. Self-Schemas and Gender. Journal of Personality and Social Psychology, 1982, 42, 38-50.
- MARKUS, H., CRANE, M., y SILADI, M. Cognitive Consequences of Androgyny. Ponencia presentada ante la asamblea de la Midwestern Psychological Association, Mayo, 1978.
- MARKUS, H., y FONG, G. The Role of the Self in Other Perception. Manuscrito no publicado, Universidad de Michigan, 1979.
- MARKUS, H., HAMILL, R. y SENTIS, K. Thinking Fat: Self-Schemas for Body Weight and the Processing of Weight-Relevant Information. Ponencia presentada ante la asamblea de la American Psychological Association, Montreal, 1980.
- MARKUS, H., HAMILL, R., y SENTIS, K.P. Thinking Fat: Self-Schemas for Body Weight and the Processing of Weight Relevant Information. Journal of Applied Social Psychology, 1987, 17 (1), 50-71.

- MARKUS, H., y KUNDA, Z. Stability and Malleability of the Self-Concept. Journal of Personality and Social Psychology, 1986, 51, 858-866.
- MARKUS, H., y NURIUS, P. Possible selves. Manuscrito no publicado. Universidad de Michigan, 1983.
- MARKUS, H., y NURIUS, P.S. Possible Selves. American Psychologist, 1986a, 41, 954-969.
- MARKUS, H., y NURIUS, P.S. Possible Selves: The Interface between Motivation and the Self-Concept. En K.M. Yardley y T.M. Honess (Eds.). Self and Identity: Psychosocial Perspectives London: Wiley, 1986b.
- MARKUS, H., y SENTIS, K. The Self in Social Information Processing. En J. Suls (Ed.), Psychological Perspectives on the Self (Vol 1, pp.41-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.
- MARKUS, H., y SMITH, J. The Influence of Self-Schemas on the Perception of Others. In N. Cantor y J. Kihlstrom (Eds.), Personality, Cognition, and Social Interaction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.
- MARKUS, H., SMITH, J., y MORELAND, R.L. Self-Schemas and Other Perception. Ponencia presentada ante la asamblea de la American Psychological Association, New York, Agosto, 1979.
- MARKUS, H., y WURF, E. The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. En M.R. Rosenzweig, y L.W.Porter (Eds.), Annual Review of Psychology, 1987, 38, 299-337.
- MARTINDALE, C. Subselves: The Internal Representation of Situational and Personal Dispositions. Review of Personality and Social Psychology, 1980, 1, 193-218.

- MEAD, G.H. Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- McCLELLAND, D.C. Personality. New York: William Sloane Associates (Dryden Press), 1951.
- McCLELLAND, D.C. How Motives, Skills, and Values Determine What People Do. American Psychologist, 1985, 40, 812-825.
- McCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK RUSSELL, A., y LOVELL, L. The Achievement Motive. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
- McGUIRE, W.J., y McGUIRE, C.V. Significants Others in Self-Space: Sex Differences and Developmental Trends in the Social Self. In J. Suls (Ed.), Psychological Perspectives on the Self, (Vol I, pp, 71-96). Hillsdale, N.J.; Lawrence Erlbaum, 1982.
- MEYER, J.P., y GELLATLY, I.R. Perceived Performance Norm as a Mediator in the Effect of Assigned Goal on Personal Goal and Task Performance. Journal of Applied Psychology, 1988, 73 (3), 410-420.
- MISCHEL, W. Toward a Cognitive-Social Learning Theory of Personality. Psychological Review, 1973, 80, 252-283.
- MISCHEL, W. Metacognition and the Rules of Delay. En J.H. Flavell y L. Ross (Eds.). Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures (pp. 240-271). New York: Cambridge University Press, 1981.
- MURRAY, H.A. Explorations in Personality. New York: University Press, 1938.
- NATANSON, M. (Ed.). Collected Papers on Alfred Schutz. The Hague: Martinus Nijhoff, 1964.

- NEURINGER, C., y MICHAEL, J.L. (Eds.). Behavior Modification in Clinical Psychology. New York: Appleton-Century-Crofts, 1970.
- NOREM, J., y CANTOR, N. Pessimism as a Cognitive Cushion. Paper presented at the meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, 1984.
- NURIUS, P.S. Reappraisal of the Self-Concept and Implications for Counseling. Journal of Counseling Psychology, 1986, 33 (4), 429-438.
- NURIUS, P.S., LOVELL, M., y EDGARD, M. Self-Appraisals of Abusive Parents: a Contextual Approach to Study and Treatment. Manuscrito no publicado, Universidad de Washington, 1987.
- NURIUS, P., y MAJERUS, D. Redefining the Self in Self Talk: A Theoretical Note and Case Example. Journal of Social and Clinical Psychology, 1987, (remitido para publicación).
- NURIUS, P., y MARKUS, H. The Mutable Self-Concept: Social Context as Reflected in Self-Knowledge. Manuscrito no publicado, Universidad de Michigan, 1984.
- NURIUS, P.F. y MARKUS, H. The Working Self-Concept: Contextual Variability within a Stable Self System. Manuscrito en revisión editorial, Universidad de Washington, 1985.
- NUTTIN, J. Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.
- OYSERMAN, D., y MARKUS, H. Delinquency and Possible Selves. Manuscrito no publicado, Universidad de Michigan, 1986.

- OZER, D.J., HEALY, J.M., y STEWART, A.J. (Eds.). Perspectives on Personality: Theory, Research and Interpersonal Dynamics. Greenwich, Con: JAI Press, 1986b.
- PEARSALL, D.W. Identification of Behaviors During Mother-Son Interactions Associated with Acquisition of Motivation to Achieve in School Learning. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Fordham, New York, 1976.
- PEREZ GONZALEZ, J. El diagnóstico analítico de la lectura en E.G.B. Vida escolar, 1976.
- PITTMAN, T.S., y HELLER, J.F. Social Motivation. Annual Review of Psychology, 1987, 38, 461-489.
- PORTER, C., MARKUS, H., y NURIUS, P. Conceptions of Possibility among People in Crisis. Manuscrito no publicado, Universidad de Michigan, 1984.
- PORTER, C., MARKUS, H., y NURIUS, P. Conceptions of Possibility among People in Crisis. Manuscrito no publicado, Universidad de Michigan, 1986.
- REDER, L.M. Strategy Selection in Question Answering. Cognitive Psychology, 1987, 19, 90-138.
- ROGERS, C. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston: Houghton Miffling, 1951 (Versión castellana de S. Tubert, Psicoterapia centrada en el cliente: Práctica, implicaciones y teoría. Buenos Aires: Paidós, 1977).
- ROGERS, T.B. A Model of the Self as an Aspect of the Human Information Processing System. En N. Cantor y J.F. Kihlstron (Eds.). Personality, Cognition and Social Interactions (pp.193-214). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1981.

- ROSENBAUM, M. Individual Differences in Self-Control Behaviors and Tolerance Painful Stimulation. Journal of Abnormal Psychology, 1980, 29, 581-590.
- ROSENBERG, M. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.
- ROSENBERG, M. Conceiving the Self. New York: Basic Books, 1979.
- ROTTER, J.B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control on Reinforcement. Psychological Monographs, 1966, 80 (1, Whole No. 609).
- RUVOLO, A., y MARKUS, H. Possible Selves and Motivation. Ponencia presentada ante la asamblea de la American Psychological Association, Washington, D.C., Agosto, 1986.
- SCHANK, R.C., y ABELSON, R.P. Scripts, Plans, Goals and Understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- SCHLENKER, B.R. Impression Manegement: The Self-Concept, Social Identity, and Interpersonal Relations. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1980.
- SCHLENKER, B.R., (Ed.). The Self and Social Life. New York: McGraw Hill, 1985a.
- SCHLENKER, B.R. Identity and Self Identification. En B.R. Schlenker (Ed.). The Self and Social Life (pp.65-100). New York: McGraw-Hill, 1985b.
- SCHUTZ, A. On Multiple Realities. En M. Natanson (Ed.). Collected Papers of Alfred Schutz (Vol.1, pp.207-259). The Hague: Martinus Nijhoff, 1964.

- SHOWERS, C., y CANTOR, N. The Effects of Best-and-Worst-Case Strategies: Making Sense of Judgment "Bias". Ponencia presentada ante la asamblea de la Midwestern Psychological Association, Chicago, 1984.
- SHRAUGER, J.S. Responses to Evaluation as a Function of Initial Self-Perceptions. Psychological Bulletin, 1975, 82, 581-596.
- SHULTZ, T.R., FISHER, C.W., PRATT, C.C., y RULF, S. Selection of Causal Rules. Child Development, 1986, 57, 143-152.
- SIEGEL, S. Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences. New York: McGraw-Hill, 1956.
- SIEGLER, R.S. Individual Differences in Strategy Choices: Good Students, Not-So-Good Students, and Perfectionist. Child Development, 1988, 59, 833-851.
- SIEGLER, R.S., y SHRAGER, J. A Model of Strategy Choice. En C. Sophian (Ed.). Origins of Cognitive Skills (pp.220-293). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.
- SIU, K.P. Relationships between Motivational Patterns and Academic Achievement in Chinese and Puerto Rican Second-and Third-Grade Students. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Fordham, New York, 1972.
- SNYDER, J.J. Factors Relating to Self-Actualization and Motivation to Achieve in Learning among College Women. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Fordham, New York, 1978.
- SOPHIAN, C. (Ed.). Origins of Cognitive Skills. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.

- SORRENTINO, R.M., y HIGGINS, E.T. (Eds.). Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior. New York: Guilford Press, 1986.
- STAUB, E. (Ed.). Personality: Basic Issues and Current Research. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.
- STERNBERG, R.J. Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence. Behavioral Brain Science, 1984, 7, 269-315.
- STRYKER, S. Identity Saliency and Role Performance: The Relevance of Symbolic Interaction Theory for Family Research. Journal of Marriage and the Family, 1968, 30, 558-564.
- STRYKER, S. Identity Theory: Development and Extensions. En (Chair), Self and Social Structure Conference on Self and Identity. Symposium Conducted at the Meeting of the British Psychological Society, University College, Cardiff, Wales, 1984.
- SULS, J. (Ed.). Psychological Perspectives on the Self, Vol.1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.
- SULS, J., y GREENWALD, A.G. (Eds.). Psychological Perspectives on the Self, Vol.2. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.
- SULS, J., y MULLEN, B. From the Cradle to the Grave: Comparison and Self-Evaluation across the Life-Span. En J.Suls (Ed.). Psychological Perspectives on the Self (Vol.1, pp.97-125), Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.
- SWANN, W.J.Jr. The Self as Architect of Social Reality. En B.R. Schlenker (Ed.). The Self and Social Life (pp.100-126). New York: McGraw-Hill, 1985a.

- SWANN, W.B.Jr., GRIFFIN, J.J., PREDMORE, S.C., y GAINES, B.
The Cognitive-Affective Crossfire: When Self Consistency Confronts Self-Enhancement. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 52, 881-889.
- SWANN, W.B.Jr., y HILL, C.A. When Our Identities Are Mistaken: Reaffirming Self-Conceptions through Social Interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 1982, 43, 59-66.
- TESSER, A. Self-Esteem Maintenance in Family Dynamics. Journal of Personality and Social Psychology, 1980, 39, 77-91.
- TESSER, A. Self-Evaluation Maintenance Processes: Implications for Relationships and Development. Ponencia preparada para la Nashville Conference on Boundary Areas in Psychology: Development and Social, 1981b.
- TESSER, A. Some Effects of Self-Evaluation Maintenance on Cognition and Action. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.). Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior (pp.435-464). New York: Guilford, 1.986.
- TESSER, A., y CAMPBELL, J. Self-Definition and Self-Evaluation Maintenance. En J.Suls y A. Greenwald (Eds.). Psychological Perspectives on the Self (Vol.2, pp.1-31). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.
- TURK, D.C., y SALOVEY, P. Cognitive Structures, Cognitive Processes, and Cognitive-Behavior Modification: I. Client Issues. Cognitive Therapy Research, 1985, 9, 1-17.
- VAN HOOK, E., y HIGGINS, E.T. Self-Related Problems Beyond the Self-Concept: Motivational Consequences of Discrepant Self-Guides. Journal of Personality and Social Psychology, 1988, 55 (4), 625-633.

- VEROFF, J. Contextual Determinants of Personality. Manuscript to no publicado, Universidad de Michigan, 1983.
- WARD, C.H., y EISLER, R.M. Type A Achievement Striving and Failure to Achieve Personal Goals. Cognitive Therapy and Research, 1987, 11 (4), 463-471.
- WICKLUND, R.A., y GOLLWITZER, P.M. Symbolic Self-Completion. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.
- WURF, E., y MARKUS, H. Possible Selves and the Psychology of Personal Growth. En D.J. Ozer, J.M. Healy y A.J. Stewart (Eds.). Perspectives on Personality: Theory, Research and Interpersonal Dynamics, Greenwich, Con: JAI Press, 1986b.
- WYER, R.S., y STRULL, T.K. (Eds.). Handbook of Social Cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.
- WYLIE, R.C. The Self-Concept (Edición revisada, vol. 1 y 2). Lincoln: University of Nebraska Press, 1979.
- YARDLEY, K.M., y HONESS, T.M. (Eds.). Self and Identity: Psychosocial Perspectives. London: Wiley, 1986b.
- ZAJONC, R.B. Feeling and Thinking: Preferences Need no Inferences. American Psychologist, 1980, 35, 151-175.

BIBLIOGRAFIA

Otras obras consultadas

- ADELMAN, H.S., y TAYLOR, L. Enhancing Motivation for Overcoming Learning and Behavior Problems. Journal of Learning Disabilities, 1983, 16 (7), 384-392.
- ADKINS, D.C., y BALLIF, B.L. Exploration of Motivation to Achieve in Preschool Children. Informe final, Office of Economic Opportunity, 1967, 55-69.
- ADKINS, D.C., y BALLIF, B.L. Motivation Rating Scale. Honolulu, Universidad de Hawaii, 1971.
- ADKINS, D.C., y BALLIF, B.L. A Curricular Module Designed to Promote Motivation for School Achievement. Informe final, Contract OEO 9929. Washington, D.C.: Office of Economic Opportunity, 1971.
- ADKINS, D.C., y BALLIF, B.L. Measurement of Motivation to Achieve in Preschool Children. Informe final, Office of Economic Opportunity, 1968.
- ADKINS, D.C., y ESPINOSA, R. Programmatic Research on Preschool Language, Quantitative, and Motivation Curricula Combined with Parent Participation 1969-70. Informe para la Office of Economic Opportunity, 1971.
- ADKINS, D.C., y PAYNE, F.D. Age-Normed "Z" Scores for the 75-Item Randomized Individual Form of Gumpgookies. Informe para la Office of Economic Opportunity, 1971.
- AMES, R., y AMES, C. (Eds.). Research on Motivation in Education: Student Motivation. New York, Academic Press, 1984.
- ARNAU, GRAS, J. Psicología experimental: Un enfoque metodológico. México: Trillas, 1978.

- ATKINSON, J.W. The Mainsprings of Achievement-Oriented Activity. En J.W. Atkinson y J.O. Raynor (Eds.). Personality, Motivation and Achievement. New York, Halsted Press, 1978.
- ATKINSON, J.W. Personality, Motivation and Action: Selected Papers. New York: Praeger, 1983.
- ATKINSON, J.W., y BIRCH, D. The Dynamics of Achievement-Oriented Activity. En J.W. Atkinson y J.O. Raynor (Eds.). Personality, Motivation and Action. New York: Halsted Press, 1978.
- ATKINSON, J.W., y RAYNOR, J.O. (Eds.). Personality, Motivation and Action. New York, Halsted Press, 1978.
- BALLIF, B.L. Motivation for Learning: a Composition of Learned Responses. Manuscrito no publicado, Universidad de Fordham, 1971.
- BALLIF, B.L., y ADKINS, D.C. Teaching Motivation to Achieve. Ponencia presentada ante la American Educational Research Association, New York, 1971.
- BURNS, R.B. The Self-Concept: Theory, Measurement, Development and Behavior. New York: Longman, 1979.
- BURNS, R.B. Self-Concept Development and Education. London: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- CANFIELD, J., y WELLS, H.C. 100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976.
- De LEONIBUS, N. Student Motivation: An Intricate Puzzle. The Practitioner. 1979, V (3), 2-13.

- HARTER, S. A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. Developmental Psychology, 1981, 17 (3), 300-312.
- HETTENA, CH.M., y BALLIF, B.L. Effects of Mood on Learning. Journal of Educational Psychology, 1981, 73 (4), 505-508.
- HILL, A. Motivation Factors Affecting Achievement among Black and White Low Socioeconomic Level College Students. Disertación doctoral no publicada: New York, Universidad de Fordham, 1977.
- KEEVES, J.P. Towards a Theory of School Learning. International Journal of Education Research, 1986, 10 (20), 215-223.
- MAEHR, M.L. On Doing well in Science: Why Johnny longer Excels; why Sarah never Did. En S.G. Paris, G.M. Olson, y H.W. Stevenson (Eds.), Learning and Motivation in the Classroom (pp.179-210). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.
- MAEHR, M.L. Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), Research on Motivation in Education: Student Motivation (Vol.1, pp.115-144), New York: Academic Press, 1984.
- MAGNUSSON, D. Testteori. Estocolmo: Almqvist y Wiksell, 1961 (vers. castellana de la ed. revisada, E. González Arámburu. Teoría de los test. México: Trillas, 1985).
- MARKUS, H. The Self of Thought and Memory. En D.M. Wegner y R.R. Vallacher (Eds.). The Self in Social Psychology (pp.102-131). New York: Oxford University Press, 1980.

- MARKUS, H., SMITH, J., y MORELAND, R. Role of the Self-Concept in the Perception of Others. Journal of Personality and Social Psychology. 1985, 9 (6), 1494-1512.
- MARROQUIN, M. La relación de ayuda en Robert R. Carkhuf. Bilbao: Ed. Mensajero, 1982.
- MATTHEWS, K.M. Improving Academic Performance. Ponencia presentada ante la Canadian School Trustees Association Congress on Education. Toronto, Canadá, Junio 1978.
- McCLELLAND, D.C. What Is the Effect of Achievement Motivation Training in the Schools? Teachers College Record, 1972, 74 (2), 129-145.
- McGUIRE, W.J. Search for the Self: Going beyond Self-Esteem and the Reactive Self. En R.A. Zurcher, J. Arnof, y A.I. Rabin (Eds.), Personality and the Prediction of Behavior (pp.73-121). New York: Academic Press, 1984.
- MILLARD, J.E. Self-Concept and Learning: A review of Literature on the Relationship between Students Self-Concept and School Achievement, and one Way to Assess a Students Attitude toward Learning. Ankeny, Iowa: Heartland Education Agency, 1978.
- MISCHEL, W., y BAKER, N. Cognitive Appraisals and Transformations in Delay Behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 31 (2), 254-261.
- MISCHEL, W., y PATTERSON, CH.J. Substantive and Structural Elements of Effective Plans for Self-Control. Journal of Personality and Social Psychology. 1976, 34 (5), 942-95).

- NURIUS, P.S., y LOVELL, M. Self-Concept Change of Abusive Parents in Treatment. Investigación en desarrollo, Universidad de Washington, 1986.
- NURIUS, P.S., y YEATON, W.H. Research Syntesis Reviews: An Illustrated Critique of "Hiden" Judgments, Choices and Compromises. Clinical Psychology Review, 1987, 7 (6), 695-714.
- OYSERMAN, D., y MARKUS, H. Possible Selves, Motivation, and Delinquency. Manuscrito no publicado, Universidad de Michigan, 1986.
- PARIS, S.G., OLSON, G.M., y STEVENSON, H.W. (Eds.). Learning and Motivation in the Classroom. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.
- PRYOR, R.G.L. Toward Exorcising the Self-Concept from Psychology: Some Comments on Gottfredson's Circumscription/Compromise Theory. Journal of Counseling Psychology, 1985, 32, 154-158.
- RUVOLO, A., y MARKUS, H. The Motivational Consequences of Possible Selves. Manuscrito no publicado, Universidad de Michigan, 1986.
- TARPY, R.M. Basic Principles of Learning. Scott, Foresman and Company, 1975 (vers. castellana L. Aguado Aguilar. Principios básicos de aprendizaje, Madrid: Ed. Debate, 1977.
- TESSER, A. Self-Evaluation Maintenance and Social Behavior. Manuscrito no publicado. Universidad de Georgia, 1981a.
- UGUROGLU, M.E., SCHILLER, D.P., y WALBERG, H.J. A Multidimensional Motivation Instrument. Psychology in the Schools, 1981, 18 (3), 279-285.

- WASSERMAN, I., y BALLIF, B. Perceived Interactions between the Dream and the Waking Divisions of Consciousness. Imagination, Cognition and Personality, 1984-85, 4 (1), 3-13.
- WEGNER, D.M., y VALLACHER, R.R. The Self in Social Psychology. New York: Oxford University Press, 1980.
- WOLMAN, B.B. Handbook of General Psychology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc., 1973 (ed. castellana J. Arnau Gras, Wolman: Manual de Psicología, vol. 1, 2, 3, y 4. Barcelona: Martínez Roca 1979).
- WURF, E., y MARKUS, H. Cognitive Consequence of the Negative Self. Ponencia presentada ante la asamblea anual de la American Psychological Association, Anaheim, California, 1983.
- WURF, E., y MARKUS, H. Self-Schemas and Possible Selves. Manuscrito no publicado, Universidad de Michigan, 1986.
- ZAJONC, R.B., y MARKUS, H. Must Affect be Mediated by Cognition? Journal of Consumer Research, 1985, 12 (3), 363-364.
- ZURCHER, R.A., ARNOF, J., y RABIN, A.I. (Eds.). Personality and the Prediction of Behavior. New York: Academic Press, 1984.

APENDICE A

Información estadística sobre el CUESTIONARIO DE
BALLIF

EL CUESTIONARIO DE BALLIF es una adaptación de la Forma B del test denominado MOCOS: Motivation Components for Learning in School (Ballif, 1977 c), que se compone de 75 items de elección múltiple y triple alternativa, 15 para cada una de las subescalas que miden las pautas de pensamiento afectivo, conceptual, intencional, instrumental y evaluativo, componentes de la motivación en el aprendizaje.

Después de traducir el cuestionario y revisar la traducción, se realizaron dos pruebas piloto. Una muestra reducida de 30 sujetos, alumnos de 6º, 7º y 8º de E.G.B., respondió al test en la primera prueba, cuyo propósito era corregir defectos de redacción, precisar el vocabulario, comprobar el tiempo empleado por los sujetos y recoger sus comentarios. En la segunda prueba piloto los sujetos fueron 120 estudiantes de 6º, 7º y 8º. Esta nueva aplicación hizo evidente la necesidad de completar las instrucciones, modificar alguno de los items y cambiar el tipo de letra en la presentación. En las dos pruebas se comprobó el tiempo necesario para el reparto de los cuestionarios, la lectura de las instrucciones y la respuesta a los 75 items. Antes de dar forma definitiva al instrumento para su aplicación, solicitamos la opinión y crítica de dos especialistas.

Según datos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco en Bilbao, el censo de alumnos del ciclo superior

de E.G.B. era, para esta ciudad, durante el curso 1985/86, de 18.644 estudiantes, repartidos en tres tipos de centros: colegios públicos, colegios privados e ikastolas.

Se seleccionaron cinco centros, con un total de 845 alumnos de 6º, 7º y 8º, distribuidos en 25 unidades; 276 estudiantes pertenecían a centros públicos, 324 a centros privados y 245 a una ikastola.

En la selección de la muestra seguimos el tipo de muestreo intencional descrito por Kerlinger (1973), que se caracteriza "por el empleo del criterio y un esfuerzo deliberado para obtener muestras representativas... .. mediante la inclusión de grupos supuestamente típicos (Kerlinger, 1973, pp. 92)".

El tamaño de la muestra se calculó en función de la proporción, para población finita y a nivel de confianza de .05, con resultado de $n = 391,6$. Verificamos este cálculo con datos de Arkin y Colton (1963), que dan $n = 392$ para población finita de 20.000 sujetos, a un nivel de confianza de .05.

Los análisis finales se realizaron con los datos obtenidos de 760 sujetos de ambos sexos, estudiantes del ciclo superior de E.G.B., cursos 6º, 7º y 8º, alumnos de dos centros públicos, dos centros privados y una ikastola.

Tabla 1
Composición de la muestra

Tipo de centro	Nº de alumnos	Total
Público	253	
Privado	302	
Ikastola	205	760

Se excluyeron del estudio aquellos sujetos que no completaron las pruebas o no siguieron las instrucciones.

Con el propósito de comprobar la validez y fiabilidad del CUESTIONARIO DE BALLIP, se utilizaron los siguientes procedimientos estadísticos:

Análisis factorial.

Correlación con otras variables.

Coefficiente alpha de Cronbach.

Análisis factorial

Los primeros análisis factoriales se realizaron sin especificar el número de factores y rotando los datos ortogonal y oblicuamente, con resultados poco claros. Pensamos después que, debido a las bases teóricas del test, probablemente una solución con cinco factores nos proporcionaría resultados interpretables. La decisión final fue un análisis de componentes principales, rotación

varimax y especificación de tres factores. De los 75 items del instrumento diseñado por la Doctora Ballif, nos quedamos con 41.

Importancia de los factores: Matriz factorial inicial

El primer paso del análisis factorial se presenta en la tabla nº 2, que contiene las medias y desviaciones típicas de las 41 variables.

Según puede observarse en la tabla nº 3, la mayor parte de las comunales cargan en el factor 1, no rotado. Es este un factor muy general, que interpretamos como un factor de motivación en el aprendizaje. En el factor 2, no rotado, cargan con claridad dos comunales, correspondientes a las variables 2 y 33. Interpretamos este factor como la pauta conceptual descrita por Ballif (1970a, 1971, 1974, 1976a, 1977a).

Explicación de los factores

Por medio de una rotación varimax hemos obtenido tres factores que explican el 31,1% de la varianza total (Tabla nº 3).

Primer factor

El primer factor (Tabla nº 4), está compuesto por diecinueve variables, que saturan con pesos que van de .66 a .31, que en orden de mayor a menos saturación son los

items; 25, 13, 22, 34, 29, 28, 5, 8, 21, 41, 6, 31, 20, 23, 36, 37, 3, 7, 30.

El contenido de estos items se refiere a actividades que tienen lugar en la escuela o fuera de élla, pero que están relacionadas con el trabajo escolar:

Planificación y organización de las tareas .

Objetivos personales de trabajo .

Persistencia en la ejecución de las tareas .

Tiempo dedicado al estudio .

Lugar preferido para estudiar .

Preparación de los exámenes .

Clases y deberes difíciles .

Utilización del diccionario .

Ritmo de trabajo .

Forma de trabajar, con independencia de vigilancia o nota

Revisión de los trabajos una vez terminados .

En general este factor se relaciona con los pasos instrumentales imprescindibles para realizar un buen trabajo escolar. Refleja un componente cognitivo de la motivación en el aprendizaje y nos vamos a referir a él como "actividad instrumental". Se trata de un factor importante, que explica el 21,2% de la varianza total. (Tabla nº3)

Segundo factor

Está compuesto por doce items, que saturan con pesos que van de .70 a .44 y que, en orden de mayor a menor satu-

ración son; 33, 2, 38, 27, 35, 16, 39, 18, 14, 24, 11 y 17 (Tabla nº 4).

El contenido de estos items hace referencia clara a aspectos del autoconcepto académico:

Sentirse capaz de aprender.

Confiar en las propias habilidades de aprendizaje.

Sentirse seguro y responsable de los logros alcanzados.

Este factor representa el componente conceptual de la motivación en el aprendizaje y puede definirse como "autoconcepto académico". Explica el 6,1% de la varianza total (Tabla nº 3).

Tercer factor

En el tercer factor saturan diez variables. Son los items; 9, 1, 40, 32, 15, 19, 4, 26, 12 y 10, con pesos que, ordenados de mayor a menor, van de .58 a .35 (Tabla nº 4).

El contenido de estos items se refiere al atractivo que el colegio, los deberes, las clases, los temas que estudia, tienen para el estudiante y también a las normas escolares:

El colegio es un lugar al que... te gusta ir, debes ir, preferirías no ir.

Piensas que el hacer tus deberes... te gusta, te disgusta, te aburre.

En la mayoría de tus clases te sientes... impaciente

por salir, a disgusto, a gusto.

Encuentras que las normas escolares... te molestan cuando tienes que seguirlas, te impiden hacer lo que quieres, son necesarias para ser justos con todos.

Este es un factor que representa el componente afectivo de la motivación en el aprendizaje y al que vamos a referirnos como "atractivo escolar". Explica el 3,8% de la varianza total (Tabla nº 3).

Correlación con otras variables

Con el propósito de proporcionar evidencia empírica confirmatoria de la validez del cuestionario, se correlacionaron las puntuaciones en rendimiento y aptitud de los sujetos, con las puntuaciones en motivación en el aprendizaje y en cada uno de los tres componentes, instrumental, conceptual y afectivo, obtenidos en el análisis factorial.

La aptitud se midió con el test de lectura de J. Pérez González, aplicando las pruebas de comprensión y velocidad lectora diseñadas por este autor para el cuarto ciclo - 6º, 7º y 8º de E.G.B. (1.976).

Las puntuaciones en rendimiento se obtuvieron a partir de las notas medias de dos evaluaciones; se tuvieron en cuenta las calificaciones en matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, inglés y euskera. Se halló la puntuación media para cada sujeto entre la

evaluación anterior a la aplicación del cuestionario y la evaluación siguiente.

Presentamos los resultados obtenidos en la tabla nº 5. En la tabla nº 6 aparecen las correlaciones entre la escala total y las tres subescalas.

Coefficiente alpha de Cronbach

El índice de consistencia interna para la escala total de 41 items, y cada una de las tres subescalas diseñadas para medir los componentes de la motivación en el aprendizaje, se calculó mediante la fórmula del coeficiente alpha de Cronbach (1951). Los resultados (tabla nº 7), indican una fiabilidad satisfactoria para la escala total y para cada una de las subescalas.

En la tabla nº 7 aparecen las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico y atractivo escolar.

Tabla 2

Medias y Desviaciones típicas de las 41 variables

Item	Media	Desviación típica
1	2,39	.57
2	2,09	.47
3	2,79	.56
4	2,44	.70
5	2,63	.57
6	2,35	.58
7	2,58	.77
8	2,66	.57
9	1,64	.53
10	2,27	.86
11	2,06	.93
12	2,03	.87
13	2,70	.51
14	2,51	.57
15	2,43	.60
16	2,41	.58
17	2,54	.62
18	1,73	.67
19	2,43	.84
20	2,77	.59
21	2,57	.62

Tabla 2 (cont.)

Medias y Desviaciones

Item	Media	Desviación típica
22	2,72	.69
23	2,61	.74
24	2,30	.65
25	2,73	.56
26	2,31	.72
27	1,62	.60
28	2,27	.87
29	2,74	.53
30	2,61	.51
31	2,57	.66
32	2,50	.60
33	1,84	.54
34	2,69	.60
35	2,71	.57
36	2,62	.72
37	2,43	.72
38	2,28	.54
39	2,72	.48
40	2,34	.78
41	2,75	.79

N = 760

Tabla 3

Matriz de factores no rotados

Factor	Eigenvalue	PCT CF VAR	CUM PCT
1	8,67960	21,2	21,2
2	2,49196	6,1	27,3
3	1,56270	3,8	31,1

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Item	Comunalidad
1	.44774	.07681	.43074	1	.39191
2	.30237	.50332	-.10650	2	.35611
3	.37936	-.12509	-.07246	3	.16481
4	.49367	-.05244	.25358	4	.31076
5	.57845	-.19061	-.01534	5	.37117

Tabla 3 (cont.)

Matriz de factores no rotados

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Item	Comunalidad
6	.53464	-.14144	-.05058	6	.30840
7	.33795	-.12048	-.05081	7	.13131
8	.53144	-.23593	-.02878	8	.33892
9	.41108	-.17291	.42601	9	.38037
10	.39750	-.17388	.15929	10	.21361
11	.33060	.34444	.07849	11	.23409
12	.33838	-.15967	.25282	12	.20391
13	.58166	-.21491	-.19031	13	.42073
14	.42650	.29860	-.11499	14	.28429
15	.58792	-.07734	.28641	15	.43366
16	.48167	.31333	-.08704	16	.33776
17	.51498	.20502	-.04088	17	.30891
18	.35435	.38817	.01367	18	.27642

Tabla 3 (cont.)

Matriz de factores no rotados

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Item	Comunalidad
19	.45228	-.09590	.28369	19	.29424
20	.34322	-.25353	-.14205	20	.20226
21	.55215	-.15054	-.07370	21	.33296
22	.44879	-.20160	-.32338	22	.34663
23	.34106	-.26406	-.13202	23	.20348
24	.35135	.28380	-.17847	24	.23584
25	.59455	-.22473	-.27458	25	.47938
26	.35149	-.00348	.31551	26	.22310
27	.43675	.37162	.03925	27	.33040
28	.52903	-.22027	-.09812	28	.33802
29	.56798	-.18677	-.12250	29	.37250
30	.37664	-.02464	-.06671	30	.14692

Tabla 3 (cont.)

Matriz de factores no rotados

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Item	Comunalidad
31	.51428	-.00997	-.21318	31	.31003
32	.57359	-.03728	.30486	32	.42334
33	.36011	.59657	-.10845	33	.49734
34	.54549	-.21693	-.13417	34	.36262
35	.43864	.33506	-.10829	35	.31640
36	.55810	.01431	-.04830	36	.31401
37	.40472	-.11661	-.08278	37	.18424
38	.42814	.44926	-.00379	38	.38515
39	.46546	.31951	-.10253	39	.32925
40	.38923	.11870	.43683	40	.35641
41	.47241	-.20767	-.12770	41	.28261

Tabla 4

Matriz de factores rotados (Varimax)

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	.07893	.21596	.58227
2	.00173	.59674	-.00143
3	.36996	.09890	.13477
4	.26182	.16101	.46507
5	.51977	.13425	.28806
6	.47915	.15980	.23082
7	.32792	.07806	.13299
8	.51621	.07455	.25861
9	.18575	-.01270	.58797
10	.30064	.02630	.35005
11	.01903	.44443	.19030
12	.20750	-.00798	.40099
13	.61619	.14598	.14047
14	.20148	.48808	.07396
15	.32685	.18191	.54198
16	.22014	.52354	.12332
17	.27916	.44081	.19147
18	.04323	.50473	.14074
19	.24103	.09810	.47594
20	.44380	-.01569	.07105
21	.50717	.16501	.22025

Tabla 4 (cont.)

Matriz de factores rotados (Varimax)

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
22	.57630	.11331	-.04086
23	.44311	-.02744	.07987
24	.18513	.44868	-.01592
25	.66973	.15895	.07468
26	.10590	.11962	.44450
27	.09880	.52795	.20470
28	.53856	.09869	.19556
29	.56015	.15096	.18957
30	.31273	.18137	.12736
31	.47141	.28901	.06535
32	.28705	.20527	.54663
33	-.00500	.70505	.01457
34	.56532	.11615	.17188
35	.18793	.52385	.08163
36	.41326	.30283	.22698
37	.38841	.12070	.13718
38	.07202	.59671	.15461
39	.21254	.52327	.10133
40	.01240	.22067	.55458
41	.50531	.08588	.14106

Tabla 5

Matriz de Correlación: Puntuaciones en motivación, actividad instrumental, autoconcepto académico, atractivo escolar y puntuaciones en comprensión lectora, velocidad lectora, rendimiento académico.

Puntuaciones	Comprensión	Velocidad	Rendimiento
Motivación	.17*	.12*	.45*
Actividad instrumental	.08	.09	.31*
Autoconcepto académico	.27*	.15*	.56*
Atractivo escolar	.09	.07	.28*

*: significativa al 99%; $p < .001$

N= 760

Tabla 6

Matriz de intercorrelación entre la escala total de 41 ítems y las tres subescalas.

Escala	Motivación	Instrumental	Autoconcepto	Atractivo
Motivación	1.00	.90*	.74*	.81*
Instrumental	.90*	1.00	.47*	.61*
Autoconcepto	.74*	.47*	1.00	.45*
Atractivo	.81*	.61*	.45*	1.00

*: significativa al 99%; $p < .001$

N= 760

Tabla 7

Media, desviación típica e índice de consistencia interna de la escala total de 41 ítems y las subescalas de atractivo escolar, autoconcepto académico y actividad instrumental

Escala	\bar{M}	\underline{SD}	Consistencia interna
Motivación	99,12	11,89	.89
Instrumental	49,52	6,40	.85
Autoconcepto	26,82	4,01	.78
Atractivo	22,78	3,90	.73

N= 760

-
1. La escuela es un lugar al que...
 - a. te gusta ir
 - b. debes ir
 - c. preferirías no ir
-
2. Puedes aprender la mayor parte de los temas en tus clases...
 - a. con la misma dificultad que la mayoría de tus compañeros de clase
 - b. más fácilmente que la mayoría de tus compañeros de clase
 - c. con mayor dificultad que la mayoría de tus compañeros de clase
-
3. Haces tus deberes habitualmente...
 - a. cuando te gustan
 - b. cuando tienes que hacerlos
 - c. cuando no tienes otra cosa que hacer
-
4. Cuando estás en clase...
 - a. recuerdas que quieres trabajar bien
 - b. piensas en las cosas que vas a hacer después de la clase
 - c. te das cuenta de que no puedes evitar el pensar en otras cosas
-

-
5. Si sabes que no te van a dar nota por una tarea...
- a. haces un trabajo suficiente para satisfacer al profesor
 - b. haces parte del trabajo porque no vas a tener nota
 - c. haces todo el trabajo lo mejor que puedes
-
6. Cuando haces un control en una de tus clases...
- a. lo revisas cuidadosamente para ver si has cometido algún error
 - b. lo entregas tan pronto como lo acabas
 - c. lo repasas un poco por encima
-
7. Cuando estás haciendo un examen escrito para una de tus clases...
- a. trabajas rápido sin detenerte para revisarlo
 - b. no piensas nunca en revisarlo mientras lo estás haciendo
 - c. repasa tu trabajo mientras lo realizas
-
8. Si tienes que elegir entre hacer tus deberes o ir a un sitio divertido...
- a. dejas tu trabajo para ir a divertirte
 - b. vas a divertirte e intentas hacer parte del trabajo si puedes
 - c. acabas tus deberes y después vas a divertirte
-

9. Piensas que el hacer tus deberes...

- a. te gusta
- b. te disgusta
- c. te aburre

10. Cuando estás en clase, por lo general estás...

- a. aburrido
- b. distraído, hablando o escribiendo
- c. atento

11. Cuando te esfuerzas al máximo lo haces porque...

- a. vas a lograr una buena nota
- b. quieres satisfacerte a tí mismo
- c. quieres aprobar

12. Te gusta...

- a. hacer bien tus trabajos aunque no los califiquen
- b. tener los deberes hechos y de este modo poder hacer otras cosas
- c. hacer bien tus trabajos si con éllo puedes mejorar tu nota de clase

13. Cuando tienes deberes que hacer...

- a. planificas tus trabajos en primer lugar
 - b. empiezas a hacer tus tareas sin pensar
 - c. olvidas hacer tus deberes
-

14. Si se necesita ser muy listo para acabar una tarea, sientes que...

- a. estás seguro de poder hacerla si te esfuerzas
- b. podrías ser capaz de hacerla, pero debes esforzarte
- c. no vas a ser capaz de hacer esa tarea aunque te esfuerces

15. Piensas que la mayor parte de las cosas que estudias en el colegio son...

- a. interesantes del principio al fin
- b. comienzan siendo interesantes pero acaban siendo aburridas
- c. aburridas del principio al fin

16. Si una tarea es difícil, por lo general...

- a. sabes que tú puedes hacerla
- b. piensas que no puedes hacerla
- c. no estás seguro de poder hacerla

17. En la mayor parte de tus deberes...

- a. no haces un buen trabajo
 - b. haces un buen trabajo
 - c. haces un buen trabajo sin son fáciles
-

18. Te gusta que la gente te considere como un estudiante que...

- a. consigue hacer las cosas
- b. hace las cosas bien
- c. hace las cosas muy bien

19. Encuentras que las normas escolares...

- a. te molestan cuando tienes que seguirlas
- b. te impiden hacer lo que quieres
- c. son necesarias para ser justos con todos

20. Suelen hacer tus deberes en un sitio en el que puedes...

- a. estar con tus amigos
- b. estar sólo en un lugar tranquilo
- c. escuchar la radio o ver la tele

21. Si estás trabajando en una tarea verdaderamente difícil...

- a. te cansas de ella y la dejas
 - b. intentas descubrir nuevos modos de hacerla
 - c. empiezas otro trabajo de los que tienes
-

-
22. Si tienes que hacer el resumen de un libro...
- a. lo planificas y lo haces
 - b. lo planificas y no lo haces
 - c. lo haces sin planificar
-
23. Cuando estás leyendo y encuentras una palabra que no conoces, por lo general...
- a. usas el diccionario
 - b. esperas a encontrarla de nuevo
 - c. pasa a una palabra que conoces
-
24. Cuando un profesor te dice que vas a tener un examen...
- a. no estás seguro de cómo lo harás
 - b. piensas que puedes hacerlo muy bien
 - c. puede que lo olvides todo en el último minuto
-
25. Cuando haces tus deberes...
- a. piensas sobre lo que tienes que hacer antes de empezar
 - b. empiezas cuando puedes, sin pensar demasiado sobre éllo
 - c. lo haces en el último minuto
-

26. Cuando piensas en las diferentes clases que recibes en el colegio...

- a. te gustan las clases que recibes
- b. tomarías otras clases si pudieras
- c. te daría lo mismo recibir unas clases que otras

27. Si acabaras E.G.B. ...

- a. serías uno de los estudiantes más inteligentes de tu clase
- b. serías tan bueno como la mayoría de los estudiantes de tu clase
- c. te sentirías afortunado por el hecho de acabar

28. Después de acabar una tarea, por lo general...

- a. pides a alguien que te la revise para comprobar si está bien
- b. la dejas
- c. la repasas para corregir los errores

29. Por regla general piensas en...

- a. hacer la mayor parte de tu trabajo cuidadosamente
 - b. hacer alguna parte de tu trabajo cuidadosamente
 - c. hacer una pequeña parte de tu trabajo cuidadosamente
-

-
30. Cuando tienes que terminar un montón de tareas...
- a. comienzas a hacer cualquiera de ellas
 - b. decides qué tarea es la más importante y la haces en primer lugar
 - c. no puedes decidir qué hacer en primer lugar y empiezas muchas cosas a la vez
-
31. Cuando un proyecto escolar no te sale como tú querías...
- a. te entristeces y lo dejas
 - b. confías en que alguien te ayudará
 - c. lo haces de nuevo hasta que te sientes satisfecho
-
32. En la mayoría de tus clases te sientes...
- a. impaciente por salir
 - b. a disgusto
 - c. a gusto
-
33. En el colegio eres...
- a. tan inteligente como la mayoría
 - b. más inteligente que la mayoría
 - c. no tan inteligente como la mayoría
-

34. Si hay un momento en el que nadie vigila cómo estás haciendo tu trabajo escolar...

- a. haces el trabajo tan rápido como puedes
- b. terminas el trabajo lo mejor que puedes
- c. haces una pequeña parte del trabajo

35. Tu sabes que...

- a. puedes acabar E.G.B. fácilmente
- b. puede que no acabes E.G.B.
- c. puede que fracases por culpa de E.G.B.

36. Cuando el tema de que se trata en clase es muy difícil...

- a. escuchas atentamente lo que el profesor dice
- b. preguntas a alguien sobre el tema
- c. intentas escuchar pero no puedes prestar atención

37. Si puedes elegir un libro para hacer un trabajo...

- a. pides a alguien que te ayude a elegirlo
 - b. eliges uno que te ayude a aprender palabras nuevas
 - c. eliges uno con el que ya has trabajado antes
-

38. Si es necesario discurrir y trabajar mucho en una asignatura...

- a. puede que suspendas esa asignatura
- b. sabes que aprobarás
- c. no sabes si aprobarás o suspenderás

39. Cuando te ponen una tarea difícil sabes...

- a. que puedes hacerla a pesar de todo
- b. que no puedes hacerla
- c. que será muy difícil para tí

40. Lo mejor del colegio es...

- a. hacer únicamente lo justo para terminar
- b. quererlo, porque pasas en él una parte importante de tu vida
- c. saber que puedes dejarlo tan pronto como tengas edad suficiente

41. Cuando tienes que estudiar para un examen...

- a. esperas hasta que te sientes con ganas de estudiar
 - b. estudias sólo cuando tienes tiempo
 - c. sacas tiempo para estudiar todos los días
-

APENDICE B

Programa de presentación de tareas, programa semanal,
tareas originales, adaptadas, conservadas

Programa de presentación de tareas

Primera semana:	motivación general.
Segunda semana:	motivación general.
Tercera semana:	motivación en lectura.
Cuarta semana:	motivación en matemáticas.
Quinta semana:	motivación en ciencias sociales.
Sexta semana:	motivación en ciencias naturales.
Séptima semana:	motivación en lenguaje.
Octava semana:	motivación en actividades escolares: dibujo, manualidades, presentación de trabajos, representación de una lectura en viñetas, clasificación- de vocabulario.

Desarrollo del modelo de Ballif en el programa semanal

- Lunes: incremento de las expectativas favorables.
- Martes: incremento de la confianza en la propia capacidad.
- Miércoles: incremento del pensamiento dirigido hacia una meta.
- Jueves: incremento del conocimiento de pasos instrumentales.
- Viernes: incremento de la capacidad de autoevaluaación.

Tareas creadas para esta investigación

Lectura: 11, 12, 13, 14, 15.

Matemáticas: 16, 20.

Sociedad: 21, 22, 23, 24, 25.

Naturaleza: 26, 27, 28, 29 30.

Lenguaje: 34, 35.

Actividades diversas: 36, 37, 38, 39.

Tareas adaptadas del programa de Ballif y Kramer

Motivación general: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8.

Lenguaje: 31, 32, 33.

Actividades diversas: 40.

Tareas conservadas del programa de Ballif y Kramer

Motivación general: 6, 9, 10.

Matemáticas: 17, 18, 19.

Nota: En las tareas de motivación general, cada componente de la motivación en el aprendizaje se desarrolló en dos días. La primera tarea de cada secuencia se dedicó a la escuela y la segunda a aprender en la escuela.

APENDICE C

Descripción de 40 tareas, estructuradas según
el procedimiento de Ballif

Tarea 1

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar las expectativas favorables sobre la escuela.

Materiales

- A. Once diapositivas representando un grupo de niños y niñas de 6º. Los niños aparecen sonrientes, ocupados en diferentes actividades que les gustan y con las que esperan pasarlo bien en la escuela. Las diapositivas presentan al grupo de niños:
1. Trabajando en equipo.
 2. Leyendo en clase (lectura silenciosa).
 3. Participando en un debate.
 4. De excursión por la ciudad.
 5. Ocupados con algún juego educativo.
 6. Decorando el aula.
 7. Representando una obra de teatro.
 8. En asamblea, dentro de clase.
 9. El recreo (jugando al fútbol).
 10. El recreo (jugando al pañuelito).
 11. Ocupados en los talleres.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas verde brillante.

- D. Veintitres rotuladores negros.
- E. Encerado.
- F. Tizas de color.

Procedimiento

El profesor explica a los niños que van a ver unas diapositivas de un grupo de alumnos de 6º. "Es un grupo al que vamos a ver en diferentes ocasiones", dice el profesor. "Ellos son: Carlos, Miren, Begoña, Andoni y Cristina". Después entrega a cada niño una carpeta en la que está escrito su nombre, con letras mayúsculas, y les dice que van a usar esa carpeta todos los días para guardar sus trabajos y que la guardarán en un armario que se ha destinado especialmente para estos materiales.

Presentación del modelo

El profesor proyecta las diapositivas, deteniéndose en cada una para explicar su contenido y nombrar los niños que aparecen en ella. Al comenzar la proyección dice: "Carlos, Miren, Begoña, Andoni y Cristina están ocupados en estas actividades porque ellos piensan que van a entretenerse haciendo un trabajo que les gusta".

Favorecimiento de la respuesta

El profesor reparte el material. Cada estudiante recibe una hoja de color verde brillante y un rotulador negro.

El profesor hace preguntas al grupo sobre las diapositivas que acaba de ver: "¿qué cosas estaban haciendo esos niños?, os parece que estaban contentos?, ¿por qué estaban tan satisfechos?..." Se pasea por la clase y sigue haciendo preguntas, ahora más personales: "¿qué cosas piensas tu que te va a gustar hacer en la escuela?, ¿te gustan las mismas cosas que acabas de ver?, ¿añadirías otras actividades que tu piensas que te va a gustar mucho hacer en el colegio?..." A continuación pide a los niños que escriban sus respuestas en la hoja verde y les anima a escribirlas también en el encerado, empleando para éllo las tizas de color que están sobre su mesa.

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta escrita, expresando un pensamiento favorable sobre cualquier actividad escolar, recibe una gominola. El refuerzo va siempre acompañado de una explicación: "aquí tienes una gominola por escribir una cosa de las que tu piensas que te va a gustar mucho hacer en la escuela".

Tarea 2

Objetivo

El propósito de esta tarea es incrementar las expectativas favorables sobre el aprender en la escuela.

Materiales

- A. Dos muñecos, un niño y una niña, llamados Javi y Marta.
- B. Cuatro tiras de papel con frases escritas en letras mayúsculas grandes que describen las cosas que Javi espera que le gustará mucho aprender en el colegio. (La palabra aprender destaca en trazos más gruesos).
1. Espero que me guste aprender a estudiar las lecciones de sociales.
 2. Me lo puedo pasar muy bien aprendiendo a ilustrar un comic.
 3. Va a ser muy entretenido aprender a recortar formas geométricas.
 4. Me gustará aprender a leer comprendiendo bien mis lecturas.
- C. Cinco tiras de papel con frases escritas en grandes letras mayúsculas, expresando lo que Marta espera que le guste aprender en la escuela. (La palabra aprender destaca escrita en trazos más gruesos).
1. Yo creo que me encantará aprender a presentar bien mis trabajos.
 2. Me gustará mucho aprender a utilizar el material en las tareas de naturaleza.
 3. Pienso que me gustará aprender a expresarme bien.

4. Será muy interesante aprender a manejar el plano de mi ciudad.
 5. Espero que me guste aprender a resolver bien los ejercicios de matemáticas.
- D. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- E. Veintitres hojas azul claro.
- F. Veintitres rotuladores azul fluorescente.
- G. Encerado.
- H. Tizas de color.

Procedimiento

Los dos muñecos son presentados al grupo como alumnos de 6º, que son amigos y acostumbran a trabajar juntos. A los dos les encanta el colegio y van a estar con el grupo otros días. Sus nombres son Javi y Marta.

Presentación del modelo

El profesor enseña los muñecos al grupo. "Javi y Marta están muy contentos, -dice-, porque piensan en las muchas cosas que pueden aprender en el colegio y especialmente en algunas, que esperan que les resulten muy entretenidas". A continuación lee en alta voz las frases escritas en las tiras de papel y que describen las cosas que Javi y Marta piensan que les va a gustar aprender en el colegio. Las escribe en el encerado para que el grupo las lea.

Favorecimiento de la respuesta

El profesor hace preguntas a los niños sobre las cosas que Javi y Marta esperan que les guste aprender: "¿qué cosas piensa Marta que le gustará aprender en el colegio?, ¿y Javi?, ¿qué cosas piensa Javi que le va a gustar aprender?, ¿y vosotros?, ¿qué os gustará mucho aprender este curso?..." Pide a los niños que piensen en lo que más les va a gustar aprender en el colegio y les dice que cuando lo hayan hecho escriban sus respuestas en las hojas azules que les entrega. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas personales a los niños, con el fin de estimular sus respuestas.

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño escribe una respuesta indicando un pensamiento positivo sobre el aprendizaje de algo concreto es felicitado por el profesor. El refuerzo social va siempre acompañado de una explicación: "te felicito porque has pensando en una de las cosas que te va a gustar aprender en el colegio", o, "es estupendo, piensas que aprender a expresarte mejor puede ser un trabajo entretenido".

Tarea 3

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar la confianza en la propia capacidad para realizar trabajos escolares.

Materiales

- A. Ocho diapositivas en las que aparecen Begoña, Carlos, Cristina, Andoni y Miren, con aspecto tranquilo, realizando diferentes trabajos escolares.
1. Dibujando un mapa en clase de sociales.
 2. Confeccionando un mural.
 3. Ordenando una colección en clase de naturaleza.
 4. Recortando una noticia para el periódico de la clase.
 5. Escribiendo en el encerado los nombres de los cinco continentes.
 6. Resolviendo un crucigrama en clase de lenguaje.
 7. Dibujando un comic.
 8. Leyendo en alta voz un trabajo al resto de la clase.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas blancas.

- D. Veintitres rotuladores azul fluorescente.
- E. Encerado.
- F. Tizas de color.

Procedimiento

El profesor explica: "hoy vamos a ver de nuevo a nuestro grupo de amigos trabajando en diferentes tareas escolares que ellos piensan que pueden hacer muy bien".

Presentación del modelo

Se proyectan las diapositivas. El profesor se detiene en cada una y explica lo que cada niño está haciendo e insiste en que está convencido de que es un trabajo que puede hacer muy bien. Se entabla un diálogo con el grupo de estudiantes sobre la dificultad de las tareas.

Favorecimiento de la respuesta

El profesor distribuye el material. Cada niño recibe una hoja blanca, un rotulador azul fluorescente y su carpeta archivadora. El profesor se pasea por la clase haciendo preguntas sobre las diapositivas que acaban de ver: "¿qué trabajos piensan estos niños que pueden hacer muy bien?, ¿y vosotros?, ¿hay algún trabajo que penséis que sois capaces de realizar muy bien?, ¿qué trabajos son éstos?..."

El coordinador del grupo dice a los estudiantes que escriban sus respuestas en la hoja blanca.

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño escribe una respuesta, recibe como premio un caramelo de fresa. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "este caramelo te lo doy porque has pensando en una de las cosas que tu crees que puedes hacer muy bien en el colegio", o, "aquí tienes este caramelo por pensar y escribir que puedes resolver muy bien las raíces cuadradas".

Tarea 4

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar la confianza en la capacidad para aprender en la escuela.

Materiales

- A. Dos muñecos de peluche, un cordero y una cordera, llamados Bo y Be.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas amarillas.
- D. Veintitres rotuladores negros.
- E. Encerado.
- F. Tizas color.

Procedimiento

El profesor presenta los dos muñecos al grupo como habitantes de un país lejano donde los animales van a a escuela. Son alumnos de 6º de E.G.B. y los dos están convencidos de que pueden aprender muchísimas cosas en el colegio.

Presentación del modelo

El profesor enseña los muñecos a los niños, los pone sobre la mesa y dice sus nombres. "Be y Bo -dice el profesor- piensan que pueden aprender muchas cosas nuevas en el colegio". A continuación escribe en el encerado con un color las cosas que piensa Bo y con otro color las que piensa Be.

1. Pienso que puedo aprender muy bien la reproducción de las plantas.
2. Voy a aprender los países donde se cultiva el cacao.
3. Pienso que soy capaz de aprender a escribir sin faltas cinco palabras nuevas.
4. Si lo intento, estoy seguro de que puedo aprender a buscar la idea principal en una lectura.
5. Poniendo atención puedo aprender a resolver las raíces cuadradas sin equivocarme.

El profesor lee en alta voz las cinco cosas que piensan Be y Bo.

Favorecimiento de la respuesta

El profesor distribuye el material. Cada niño recibe una hoja amarilla, un rotulador negro y su carpeta para archivar la tarea. El profesor lee de nuevo las frases del encerado, esta vez anteponiendo a cada frase el nombre del muñeco: "Bo piensa que puede..., Be piensa que si lo intenta..." A continuación dice: "estas son las cosas que Bo y Be piensan que pueden aprender muy bien. ¿Qué cosas pensáis vosotros que sois capaces de aprender bien en el colegio?..." Anima a los niños a escribir sus respuestas en la hoja amarilla, empleando su rotulador negro. El coordinador se pasea entre las mesas y hace preguntas personales a cada niño con el fin de favorecer la respuesta.

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño escribe una respuesta recibe un refuerzo social de parte del profesor. El refuerzo social consiste en una felicitación acompañada de una sonrisa o cualquier gesto afectuoso (una palmada, un apretón de manos...). Siempre que un alumno recibe refuerzo ha de ser acompañado por una explicación: "te felicito por pensar en una de las cosas que a ti te parece que eres capaz de aprender en el colegio".

Tarea 5

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar el pensamiento dirigido a la actividad escolar.

Materiales

- A. Cuatro diapositivas en las que puede verse a Carlos, Andoni, Cristina, Miren y Begoña pensando en los objetivos que se han marcado y que quieren conseguir en la escuela.
1. Sacar buen nota en sociales.
 2. Sacar un sobresaliente en el control de matemáticas.
 3. Aprobar el examen de lenguaje.
Subir la nota de naturaleza.
 4. Sacar mejores notas en la próxima evaluación.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas blancas.
- D. Veintitres rotuladores verde fluorescente.

Procedimiento

El profesor explica a los niños que van a ver en diapositivas al grupo de amigos de 6º, pensando y hablando sobre los objetivos que se han propuesto y que quieren conseguir en su trabajo escolar.

Presentación del modelo

Se proyectan las diapositivas, deteniéndose en cada una para explicarla. El profesor comenta: "una meta u objetivo es algo muy importante para cada uno, por eso hay que pensar bien antes de elegir. Para señalar sus metas u objetivos, estos niños han tenido que pensar detenidamente en las cosas que, en el trabajo escolar, son importantes para cada uno y así han podido elegir. Ahora, tienen que recordar lo que se han propuesto y portarse de manera que puedan lograrlo. Podían haber elegido otros objetivos, pero después de pensarlo muy bien se han decidido por el que cada uno ha considerado más importante. Ahora tienen que recordarlo y hacer las cosas necesarias para conseguirlo".

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe la carpeta archivadora, una hoja blanca y un rotulador verde fluorescente. El profesor hace preguntas al grupo sobre las diapositivas que acaban de ver: "¿qué objetivos escolares se han propuesto estos niños?, ¿han coincidido al elegir sus metas?, ¿por qué se han marcado objetivos diferentes?, ¿qué tienen que hacer si quieren lograr lo que se han propuesto?... Ahora, cada uno de vosotros -añade el profesor- debe pensar en los diferentes objetivos escolares que puede trazarse. Es el momento de elegir algo que sea realmente

importante para cada uno. ¿Ya está?... Podéis escribir las respuestas en vuestra hoja blanca con el rotulador verde". El profesor se pasea entre las mesas y ayuda a los niños con preguntas personales que favorecen la respuesta.

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño escribe una respuesta recibe un caramelo de naranja. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "este caramelo te lo has ganado porque has elegido un objetivo escolar que a ti te parece muy importante".

Tarea 6

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento del pensamiento dirigido al aprendizaje escolar.

Materiales

- A. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- B. Veintitres lápices.
- C. Veintitres gomas.
- D. Veintitres cartulinas blancas.
- E. Veintitres lápices adhesivos.

F. Veintitres tijeras.

G. Veintitres folletos de viajes.

Procedimiento

El profesor actúa como modelo en esta tarea y tiene que demostrar ante el grupo los diferentes momentos por los que pasa la elección de un objetivo: pensamiento, elección, y trabajo dirigido a conseguir la meta propuesta.

Presentación del modelo

"Hoy vamos a realizar un collage ", -dice el profesor- mientras se sienta frente a los niños. Añade que pueden acercarse para ver mejor el trabajo. Cuando los niños están dispuestos el profesor pone sobre su mesa una cartulina blanca, tijeras, lápiz, goma, lápiz adhesivo y un folleto de viajes que contiene muchas fotografías. Mientras coloca los materiales va diciendo en voz alta. "Hoy tengo que realizar un collage. Sobre esta cartulina blanca voy a pegar diferentes fotografías que recortaré de mi folleto. Claro que antes de empezar voy a pensar muy bien en cómo quiero realizar mi trabajo. Me parece que lo que más me gusta es construir una figura en el centro de la cartulina con diferentes fotografías. Eso es. Pero, ¿qué forma le daré?... quizá de círculo..., o de cuadrado..., de triángulo... sí, eso es lo que más me gusta: construiré una figura en el centro de la cartulina y en forma de triángulo. Pero me falta decidir una cosa. Aquí, -dice mientras hojea el

folleto- hay muchas fotografías... ¿cuántas emplearé yo? A ver... me parece que voy a recortar seis. Ya está decidido: mi objetivo es una figura triangular, en el centro de la cartulina y seis fotografías para lograrlo. Bueno... ya puedo empezar. Para que no se me olvide, voy a apuntar mi objetivo en la parte superior derecha de la cartulina. Así puedo recordarlo mientras trabajo". El profesor comienza a recortar y va contando en alta voz."A ver... cinco fotografías. Una más y ya está. Puedo ya dar forma a mi figura. Coloco esta foto grande como base del triángulo, estas que son alargadas para los lados, y con las tres que me quedan formo el ángulo superior y relleno la superficie. Anda... así queda muy bien. Voy a pegar las fotos". "Va pegando las fotografías y de vez en cuando dice me parece que me está quedando en el centro, como había pensado. Ya he pegado cuatro fotos, con estas dos formo los lados, esto empieza a parecerse a un triángulo... ¡Bien! ¡Lo he conseguido! Mi figura tiene forma triangular, he empleado seis fotografías y la he colocado en el centro de la cartulina. He logrado mi meta."

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe su carpeta para archivar el trabajo, una cartulina blanca, lápiz, goma, tijeras, lápiz adhesivo y un folleto de viajes con numerosas fotografías. "Con todo este material tenéis que construir un collage", dice el profesor, "pero antes de

empezar a trabajar, cada uno va a pensar en las muchas posibilidades que tiene que dar formas distintas a su figura. Después de pensarlo bien, se elige una. ¿Ya está?... Una meta es algo muy personal y por eso cada niño elige lo que para él es más importante. Podéis escribir la primera parte del objetivo en la parte superior derecha de vuestra cartulina. Ahora miráis bien los folletos y decidís el número de fotografías que vais a recortar. Una vez decidido lo anotáis también, de manera que podáis recordarlo mientras realizáis vuestra tarea. Si alguien quiere, porque le parece interesante, puede decidir antes de empezar a trabajar más cosas y las anota también. Bien, ya podéis empezar a trabajar". El profesor se pasea por entre las mesas y va haciendo preguntas a los niños sobre sus objetivos y sobre cómo va su trabajo en relación a la meta que se han propuesto."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral o escrita expresando un pensamiento dirigido a su tarea, recibe un refuerzo social de parte del profesor. El refuerzo va siempre acompañado de una explicación: "Muy bien, estás recordando el objetivo que te has propuesto mientras trabajas" o "es estupendo, has logrado tu meta".

Tarea 7

Objetivo

El propósito de esta tarea es incrementar el conocimiento de los pasos instrumentales necesarios para lograr un buen rendimiento escolar.

Materiales

A. Dieciseis diapositivas en las que aparecen Carlos, Miren, Begoña, Andoni y Cristina en distintos momentos del día, todos ellos relacionados con la vida escolar.

1. Acostarse pronto.
2. Levantarse con tiempo suficiente.
3. Desayunar bien.
4. Asistir a clase regularmente.
5. Ser puntual.
6. Llevar cada día el material necesario.
7. Escuchar al profesor cuando explica.
8. Hacer preguntas sobre lo explicado.
9. Responder preguntas sobre lo explicado.
10. Escuchar las intervenciones de los compañeros.
11. Hacer los trabajos de clase.
12. Anotar los deberes cada día.
13. Hacer los deberes cada día.
14. Estudiar en casa, en un lugar tranquilo.

15. Consultar los libros que están en la biblioteca de clase.
 16. Presentar un trabajo limpio y ordenado.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
 - C. Veintitres hojas verde brillante.
 - D. Veintitres rotuladores negros.
 - E. Encerado.
 - F. Tizas de color.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que hoy van a ver al grupo de cinco amigos de 6º en diferentes momentos del día y haciendo cosas, que ellos saben que son necesarias si quieren alcanzar sus objetivos escolares.

Presentación del modelo

Proyección de las diapositivas con comentarios del profesor sobre cada una de ellas cuando aparece en la pantalla.

Favorecimiento de la respuesta

El profesor hace preguntas al grupo sobre las diapositivas que acaban de ver: "¿Qué cosas hacían nuestros amigos para poder lograr sus objetivos escolares?, ¿qué tienen que saber para poder lograr sus metas?, ¿podéis recordar esas cosas?..." El profesor reparte el material y cada niño recibe su carpeta, una hoja verde brillante y rotula-

dor negro. Anima a los niños a escribir sus respuestas en la hoja verde y se pasea por la clase haciendo preguntas personales a cada niño para facilitar su respuesta. Les sugiere que pueden emplear las tizas de color para escribir también alguna de las respuestas en el encerado.

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta escrita, recibe un caramelo de nata con una explicación: "aquí tienes este caramelo por haber pensado en una de las cosas que es necesario que hagas si quieres alcanzar tus objetivos escolares".

Tarea 8

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el conocimiento de los pasos instrumentales necesarios para aprender en la escuela.

Materiales

- A. Dos animales de peluche, un cordero y una cordera, llamados Bo y Be.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas dobles fotocopiadas. En la página izquierda aparece una lista de pasos relacionados

con diferentes objetivos escolares y extraescolares.

En la página derecha cuatro objetivos escolares.

D. Veintitres reglas.

E. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que hoy van a ver a Be y Bo. Ellos, explica a continuación, se han propuesto metas diferentes referentes a la lectura y las matemáticas.

Presentación del modelo

"Be y Bo, -dice el profesor mostrando los muñecos al grupo-, se han propuesto diferentes objetivos. Para Be, lo más importante es trabajar bien en lectura, y sabe que si quiere conseguirlo tiene que hacer ciertas cosas". El profesor elige una tiza de color amarillo para escribir en el encerado las cosas que Be sabe que son necesarias si quiere trabajar bien en lectura:

1. Hacer los deberes de lectura todos los días.
2. Consultar el diccionario.
3. Leer diferentes libros.
4. Leer un rato en casa todos los días.

Después de escribir cada frase, el profesor la lee en alta voz. Mientras habla de Be tiene el muñeco en sus manos y se lo presenta al grupo.

"Bo, en cambio, se ha propuesto mejorar en matemáticas y sabe que si de verdad quiere lograr su meta, tiene que hacer ciertas cosas".

El profesor, que tiene ahora a Bo en sus manos, elige una tiza de color verde para escribir las cosas que Bo sabe que debe de hacer para lograr su objetivo:

1. "Escuchar atentamente en clase de matemáticas."
2. "Tomar los apuntes necesarios en clase de matemáticas."
3. "Practicar la suma y la resta."
4. "Hacer los deberes de matemáticas cada día."

Cuando las ha terminado de escribir, lee en alta voz cada frase mientras enseña el muñeco a los niños.

Favorecimiento de la respuesta

El profesor hace preguntas al grupo sobre las metas que se han propuesto Be y Bo: "¿qué meta se ha propuesto Be?, ¿y Bo?, ¿por qué se han propuesto objetivos diferentes?, ¿qué cosas sabe Be que tiene que hacer si quiere lograr trabajar bien en lectura?, ¿qué cosas debe de hacer Bo para mejorar en matemáticas?... Ahora os propongo una cosa. Vais a pensar bien qué cosas tenéis que hacer si queréis":

1. Sacar sobresaliente en NATURALEZA.
2. Mejorar la nota de SOCIALES.
3. Ser buenos alumnos en MATEMATICAS.
4. Trabajar muy bien en LECTURA.

El profesor reparte el material; cada niño recibe una hoja doble fotocopiada, en la página de la izquierda hay una gran lista de pasos instrumentales relacionados con actividades escolares y extraescolares, en la página derecha están los cuatro objetivos propuestos al grupo. El profesor les entrega además la carpeta archivadora, una caja de pinturas de doce colores y una regla. Les dice que su trabajo consiste en encontrar en la página de la izquierda los pasos necesarios para lograr los objetivos escritos a la derecha. Pueden elegir un color para cada meta, y con su regla trazar líneas, desde la página izquierda que, unan los pasos con el objetivo correspondiente. Utilizarán el mismo color para señalar el objetivo y las cosas que tienen que hacer si quieren lograrlo.

Mientras los niños trabajan el profesor se pasea entre las mesas para estimular las respuestas de los estudiantes.

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta escrita, recibe refuerzo social de parte del profesor. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "muy bien, has localizado todos los pasos necesarios para trabajar muy bien en lectura" o, "eso es, has señalado los pasos necesarios para mejorar la nota de sociales con el mismo color que el objetivo". Una sonrisa o un gesto amistoso del profesor acompañan siempre las frases.

Tarea 9

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de la capacidad de autoevaluarse en el trabajo escolar.

Materiales

- A. Veintitres cartulinas blancas.
- B. Veintitres tijeras.
- C. Veintitres lápices.
- D. Veintitres gomas.
- E. Veintitres sacapuntas.
- F. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que hoy van a dibujar, colorear y recortar las letras que componen su nombre y su primer apellido y que mientras trabajan deben recordar cómo quieren ellos que les salga esta tarea.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente a los niños y les dice que pueden acercarse para ver mejor. Coloca sobre su mesa los materiales y comienza a trabajar. Mientras lo hace comenta en alta voz cosas referentes a la tarea. "En primer lugar voy a dibujar las

letras que componen mi nombre. Quiero que me salgan todas del mismo tamaño. A ver... esta N la tengo que arreglar un poco porque me ha quedado muy pequeña. Bueno... ya está como yo quería, todas las letras del mismo tamaño. Voy a empezar a colorear. Vaya... este color no me queda como yo quería, voy a repartirlo mejor... sí... eso es, ahora ya responde a mi idea. Ya puedo empezar a recortar. Quiero que mis letras queden bien recortadas, siguiendo las líneas del dibujo. Voy con cuidado para no pasarme... así, así es justo como yo quería. ¡Bien!, he terminado y me ha salido como quería: todas las letras del mismo tamaño, el color bien repartido, y recortadas siguiendo la línea".

Favorecimiento de la respuesta

El profesor distribuye el material. Cada niño recibe lápiz, goma, sacapuntas, tijeras, caja de pinturas de doce colores y una cartulina blanca. "Ahora, cada uno, -dice el profesor- tiene que dibujar las letras que componen su nombre y su primer apellido, colorearlas y recortarlas, pero antes de empezar a trabajar tiene que pensar muy bien en cómo quiere que le salgan. ¿Ya está?... Podéis empezar". El profesor se pasea entre las mesas y mantiene un diálogo con cada niño, preguntando cosas como: ¿qué has pensado para el color?, ¿te está saliendo como tú querías?, ¿qué idea tienes tú de cómo quieres recortar tus letras?, ¿se parece a tu idea esta letra que has terminado ya?...

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral recibe un caramelo de coca-cola. El refuerzo va siempre acompañado de una explicación; "este caramelo es para tí porque me dices que esa letra está justo como tu querías", o "aquí tienes un caramelo de coca-cola por comparar tu trabajo con la idea que tienes sobre cómo quieres que te salga".

Tarea 10

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar la capacidad de autoevaluarse en el aprendizaje.

Materiales

- A. Dos muñecos, un niño y una niña, llamados Javi y Marta.
- B. Cinco hojas con frases escritas en grandes letras mayúsculas que expresan pensamientos autoevaluativos sobre una tarea realizada con números.
 1. "El 1 no me ha quedado como yo quería."
 2. "¡Bien!, este 9 me ha salido justo como había pensado."
 3. "No me gusta este 2, no responde a mi idea"
 4. "Tengo que colorear este 8 como había pensado"

5. "Lo conseguí. Este trabajo me ha salido como quería."

- C. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- D. Veintitres lápices.
- E. Veintitres gomas.
- F. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.
- G. Veintitres rotuladores negros.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que hoy van a ver a Javi y a Marta y que van a escuchar las cosas que decían mientras hacían un trabajo con números.

Presentación del modelo

"Javi y Marta -dice el profesor mientras presenta los muñecos a los niños- han tenido que hacer un trabajo con números. Les he oído hablar mientras trabajaban y he apuntado algunas de las cosas que decían". El profesor escribe en el encerado las frases de Javi con color rojo y las de Marta con color naranja. Coge a Javi y se lo enseña a la clase, mientras lee las frases que ha dicho Javi, va pegando las tiras de papel en las manos de' muñeco. A continuación coge a Marta, lee sus frases y pega las tiras de papel en las manos de la muñeca. Después muestra de nuevo los muñecos al grupo y anima a los niños a que lean en alta voz las cosas que decían Marta y Javi mientras trabajaban.

Favorecimiento de la respuesta

El profesor distribuye el material. Cada niño recibe la carpeta archivadora, lápiz, goma, caja de pinturas de doce colores, una hoja blanca y rotulador negro. A continuación dice a los niños que tienen que hacer un cartel con la fecha del día y que deben de poner también, indicado en números el mes y el año. Antes de empezar a trabajar deben de tener una idea muy clara de cómo quieren que les salga su trabajo y para eso hay que pensar bien en la forma de hacerlo. Les hace preguntas sobre las cosas que pensaban Javi y Marta el día que hicieron un trabajo parecido al suyo. Personaliza después las preguntas y se pasea por la clase mientras va manteniendo un pequeño diálogo con cada niño: "¿es así como habías pensado hacer tu tarea?, ¿te ha salido este número como tu querías?, ¿se parece tu cartel a la idea que te hiciste antes de empezar a trabajar?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral, expresando un pensamiento autoevaluativo sobre su tarea, recibe un refuerzo social por parte del profesor que consiste en frases como: "te felicito por comparar tu trabajo con la idea que te habías hecho antes de empezar", o "eso está muy bien, estás corrigiendo ese número porque me dices que no te ha salido como tu querías". El profesor acompaña siempre sus frases de felicitación con una explicación y una sonrisa o un gesto amistoso.

Tarea 11

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de las expectativas favorables sobre una tarea específica de lectura.

Materiales

- A. Cinco diapositivas del grupo de niños de 6º ocupados en una tarea de lectura. Los niños aparecen sonrientes, con cara de disfrutar con su trabajo.
 1. El grupo de niños leyendo en la clase.
 2. Uno de los niños lee el título de su trabajo: DESCRIBE LOS HECHOS.
 3. El grupo responde por escrito preguntas sobre la lectura.
 4. Una niña consulta a la profesora.
 5. Un niño guarda su trabajo en la carpeta.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas blancas con texto fotocopiado de un cuento de Antonio Robles: "Un nido en una chistera", como título general: DESCRIBE LOS HECHOS.
- D. Veintitres hojas azules con ocho preguntas sobre la lectura.
- E. Veintitres rotuladores negros.
- F. Veintitres rotuladores azul fluorescente.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que hoy van a ver a Miren, Carlos, Begoña, Cristina y Andoni trabajando en una tarea de lectura que tiene como título general: DESCRIBE LOS HECHOS.

Presentación del modelo

El profesor proyecta las diapositivas. Se detiene en cada una y la explica. Dice también que los cinco amigos están muy contentos por hacer esa tarea de lectura porque la historia que están leyendo es interesante y divertida. Responde a los comentarios que la proyección suscita en los niños.

Favorecimiento de la respuesta

El profesor reparte el material. Cada niño recibe una hoja blanca con un fragmento del cuento de Antonio Robles "Un nido en una chistera", una hoja azul con ocho preguntas sobre la lectura, seguida cada una de un espacio para responderla, un rotulador negro y un rotulador azul fluorescente. El profesor explica al grupo que su tarea consiste hoy en leer parte de un cuento y después responder unas preguntas sobre la lectura. Van a empezar su trabajo leyendo el cuento con mucha atención para entenderlo bien, consultando las dudas que tengan y pasándolo muy bien con las peripecias de las golondrinas de la historia. Cuando

hayan terminado la lectura pueden empezar a leer las preguntas subrayando con el rotulador azul las respuestas en el texto. Si ya las han localizado todas, responderán por escrito en la hoja azul y en el espacio marcado con línea de puntos que sigue a cada pregunta, empleando su rotulador negro. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas a los niños: "¿te gusta esta historia?, ¿te divierte leer este cuento?, ¿te gustaría conocer el final del cuento?, ¿te gusta cambiar de color para subrayar tu lectura?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento positivo sobre la tarea de lectura, recibe un caramelo de mandarina. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "este caramelo te lo has ganado porque me dices que esta lectura te parece muy divertida" o, "este caramelo es para ti porque me dices que te gusta subrayar tus respuestas con azul fluorescente".

Tarea 12

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar la confianza en la capacidad para realizar una tarea de lectura.

Materiales

- A. Dos muñecos de peluche, un cordero y una cordera, llamados Bo y Be.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas blancas con un fragmento de "La brújula loca" de Torcuato Luca de Tena y como título general: LOCALIZA LA RESPUESTA EXACTA.
- D. Veintitres hojas amarillas con siete preguntas sobre la lectura.
- E. Veintitres rotuladores amarillo fluorescente.
- F. Veintitres rotuladores negros.
- G. Veintitres hojas con el vocabulario de la lectura.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que Be y Bo van a presentar hoy su tarea que tiene como título: LOCALIZA LA RESPUESTA EXACTA.

Presentación del modelo

"Be y Bo -dice el profesor mientras enseña los muñecos al grupo- están seguros de que las tareas de lectura de localizar respuestas exactas les pueden salir muy bien. Saben que tienen que subrayar en su lectura sólo la respuesta exacta a la pregunta y ni una sola palabra más. Por eso leen con mucha atención cada pregunta y subrayan sólo lo justo. Mientras hacían una tarea de localizar respuestas

exactas les he oído decir cosas como éstas:"

1. "Fíjate Bo. Esta respuesta sólo tiene una palabra. ¡Qué fácil!"
2. "Yo ya he subrayado cinco respuestas y las estoy comprobando para asegurarme de que no contesto cosas que no me preguntan."
3. "¿Te das cuenta Be, de que en este trabajo las preguntas son casi todas mucho más largas que las respuestas?"
4. "Puedo aprender fácilmente las palabras nuevas que encuentro en mi lectura."
5. "Ya está. He localizado todas las respuestas y estoy segura de que he respondido bien las siete preguntas."

El profesor escribe en el encerado las frases que Bo y Be decían empleando un color diferente para cada uno.

Favorecimiento de la respuesta

El profesor distribuye el material. Cada niño recibe su carpeta, una hoja blanca con texto fotocopiado y título del trabajo: LOCALIZA LA RESPUESTA EXACTA, una hoja amarilla con siete preguntas sobre la lectura cada una seguida de espacio para responderla, una hoja blanca con vocabulario sobre la lectura, un rotulador negro y otro amarillo fluorescente. El profesor dice a los niños que en su tarea van a localizar las respuestas exactas a siete preguntas sobre su lectura. En primer lugar van a leer con atención,

consultando su hoja de vocabulario para las palabras que les resulten desconocidas y si todavía tienen alguna duda pueden preguntar al profesor. Cuando hayan terminado de leer subrayarán en el texto las respuestas exactas a las preguntas, empleando para élllo el rotulador amarillo y cuando hayan localizado las siete respuestas en su lectura pueden escribirlas en la hoja de las preguntas con su rotulador negro. El profesor se pasea por la clase y ayuda a los niños que no han comprendido bien la tarea. Facilita las respuestas confiadas mediante preguntas como: "¿te parece que puedes responder esta pregunta?, ¿es fácil para tí localizar las respuestas exactas?, ¿qué tienes que hacer para estar seguro de que no te has equivocado en la respuesta?, ¿crees que puedes aprender las palabras nuevas que aparecen en la lectura?, ¿esperas responder bien todas las preguntas?...".

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento confiado en su capacidad para realizar la tarea, recibe un refuerzo social por parte del profesor: "Te felicito porque me dices que estás seguro de que has respondido bien esta pregunta", o "es estupendo, te parece que puedes responder bien las siete preguntas". Las frases van siempre acompañadas de un gesto afectuoso o una sonrisa.

Tarea 13

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de un pensamiento dirigido a una tarea de lectura.

Materiales

- A. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- B. Veintitres hojas blancas con un fragmento del cuento "Vocación de repartidor", de Camilo José de Cela. El título de esta historia no aparece a pie de página. Sobre el texto escrito en letras grandes puede leerse: ESTA HISTORIA NECESITA UN TITULO.
- C. Veintitres hojas de vocabulario.
- D. Veintitres hojas con un resumen del cuento sin terminar y el espacio para poner el título.
- E. Veintitres rotuladores negros.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que hoy tienen que buscar la idea principal en una lectura.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Sentado frente al grupo dispone sobre su mesa el material de trabajo y va haciendo comentarios en alta voz: "hoy tengo que

hacer un resumen de este cuento. Bueno, pues lo primero de todo es leer y asegurarme de que entiendo bien la lectura. A ver... esta palabra no estoy muy seguro de lo que significa, voy a consultar mi hoja de vocabulario... Ya está. Ya sé de que trata esta historia y me gusta. Ahora voy a empezar mi resumen. Claro que si me lo leo toda otra vez con atención me va a resultar muchísimo más fácil... Me parece que ya puedo empezar... Sí; Robertito era un niño..." El profesor relee en alta voz párrafos de la lectura y los resume en una frase, que va escribiendo en su hoja. Cuando termina dice: "ya está, en mi resumen cuento quién era el protagonista, qué le gustaba muchísimo, lo que le sucedía con dos niños mayores que él, porque se quedaba triste... Ya está. A este cuento le falta el final y también el título, pero esa parte del trabajo ya no la tengo que hacer yo".

Favorecimiento de la respuesta

El profesor distribuye el material. Cada niño recibe su carpeta, una hoja con un fragmento del cuento de Cela. Sobre el texto, escrito con letras grandes puede leerse ESTE CUENTO NECESITA UN TITULO. Reciben además hoja de vocabulario, una copia del resumen que acaba de hacer el profesor al que le falta el final y el título y un rotulador negro. El coordinador del grupo explica que tienen que acabar el resumen del cuento que él ha comenzado y además ponerle título, porque el objetivo de la tarea de

hoy es buscar la idea principal de la lectura y un buen título expresa muy bien esa idea. El profesor se pasea por la clase ayudando a los niños en su lectura, resuelve sus dudas y facilita las respuestas mediante preguntas como: "¿Cuál es el objetivo que nos hemos propuesto hoy en la lectura?, ¿te has propuesto tu alguna meta personal en tu tarea?, ¿en que te fijas hoy especialmente?, ¿qué recuerdas mientras trabajas?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento relacionado con el objetivo de la tarea, recibe un caramelo de limón. El refuerzo va acompañado siempre de una frase como: "este caramelo es para ti porque me dices que te fijas especialmente en tu lectura porque quieres poner un buen título".

Tarea 14

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento del conocimiento de los pasos instrumentales necesarios para realizar bien una tarea de lectura.

Materiales

- A. Dos muñecos, un niño y una niña, llamados Javi y Marta.
- B. Veintitres hojas blancas con un fragmento de "La leyenda del dragón", de "Leyendas del País Vasco y de Navarra". Como título general de la tarea: SACA CONCLUSIONES.
- C. Veintitres hojas rosas con tres preguntas sobre la lectura.
- D. Veintitres hojas blancas con vocabulario sobre la lectura.
- E. Veintitres hojas azules en las que se especifican seis pasos instrumentales necesarios bajo el título: SI TU META ES: MEJORAR EN LECTURA PLANIFICA TUS LECTURAS.
- F. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- G. Veintitres rotuladores rosa fluorescente.
- H. Veintitres rotuladores negros.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a trabajar hoy en una tarea de lectura y que escucharán las cosas que Javi y Marta saben que tienen que hacer si quieren mejorar en lectura.

Presentación del modelo

El profesor muestra a Javi y a Marta al grupo y les dice que los dos se han propuesto mejorar en lectura, pero se han dado cuenta de que si no planifican sus lecturas no lo van a conseguir, así que han pensado muy bien cada cosa necesaria para hacer un buen trabajo en la tarea de sacar conclusiones.

Estas son las cosas que piensan Javi y Marta: (el profesor escribe cada paso en el encerado).

1. Leer despacio, procurando entender la lectura.
2. Consultar el diccionario si no conocen alguna palabra.
3. Preguntar al profesor si no entienden alguna cosa.
4. Leer su hoja de preguntas.
5. Subrayar las respuestas en el texto.
6. Contestar cada pregunta por escrito.

El profesor lee en alta voz las seis frases.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe la carpeta archivadora, hoja blanca con el texto de lectura, hoja blanca de vocabulario, hoja rosa con tres preguntas sobre la lectura, hoja azul con los pasos instrumentales necesarios para realizar un buen trabajo, rotulador rosa fluorescente y rotulador negro. El profesor hace preguntas a los niños sobre las cosas que Javi y Marta piensan que es neces

rió hacer si quieren trabajar bien en lectura y conseguir su objetivo de mejorar. A continuación explica la tarea que ellos tienen que hacer y cómo deben usar los rotuladores: el rosa para subrayar el texto en la hoja blanca y el negro para responder las preguntas de la hoja rosa. Se pasea por la clase y ayuda a los niños que lo necesitan, mantiene un diálogo con cada uno y les hace preguntas como: "¿qué cosas piensas tú que tienes que hacer para trabajar bien esta lectura?, ¿qué tendrás que hacer si quieres mejorar en lectura?, ¿te parece que puedes hacer un buen trabajo si empiezas a contestar las preguntas sin haber leído todo el texto?,..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral relativa a los pasos instrumentales necesarios para trabajar bien en lectura recibe un refuerzo social por parte del profesor: "te felicito porque me dices que estás consultando el vocabulario porque hay dos palabras que no conoces", o "está muy bien, veo que ya has subrayado el texto y me dices que puedes empezar a escribir". La frase se acompaña siempre de una sonrisa o un gesto afectuoso.

Tarea 15

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de la capacidad para autoevaluarse en una tarea de lectura.

Materiales

- A. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- B. Veintitres hojas blancas con un fragmento de "El camino" de Miguel Delibes. Como título general de la tarea: COMPRENDIENDO EL TEXTO.
- C. Veintitres hojas amarillas con cinco preguntas sobre la lectura y al final escrito en letras grandes: CALIFICA TU MISMO TU TRABAJO.
- D. Veintitres hojas blancas con vocabulario sobre la lectura.
- E. Veintitres hojas amarillas con la clave de corrección.
- F. Veintitres rotuladores amarillo fluorescente.
- G. Veintitres rotuladores negros.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que la tarea de lectura de hoy es muy especial. Tienen que asegurarse de que han comprendido muy bien el texto porque cuando terminen deben calificar su trabajo.



Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente a los niños pone los materiales sobre su mesa y dice: "tengo que poner especial atención hoy en mi lectura porque quiero que me salga un buen trabajo y deseo sacar un sobresaliente". Comienza a leer en alta voz un fragmento de "El camino" de Delibes (es un fragmento del último capítulo, inmediatamente anterior al seleccionado para los niños). Se hace preguntas sobre las palabras que ofrecen dificultad: "voy a comprobar en el vocabulario si de verdad entiendo esta palabra" o, "ya puedo empezar a subrayar las respuestas porque no me queda ninguna duda" (hoy utilizo mi rotulador amarillo). A continuación escribe las respuestas en su hoja y dice: "Estoy seguro de que he respondido bien a todas las preguntas pero voy a comprobarlo", "sí, seguro que están bien, voy a ponerme un sobresaliente". "Ahora voy a comprobar mis respuestas con la clave de corrección". "¡Bien!, he hecho un buen trabajo, como yo quería, y realmente he sacado un sobresaliente".

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe su carpeta, una hoja blanca con el texto de lectura, hoja blanca de vocabulario, hoja amarilla con cinco preguntas sobre la lectura, rotulador amarillo y rotulador negro. El profesor les anima para que empiecen la lectura siguiendo los pasos

que ya conocen y les dice que tienen que pensar muy bien en cómo quieren que les salga su trabajo porque ellos mismos van a ponerse nota. Subrayarán con el rotulador amarillo y responderán las preguntas con el negro. Cuando hayan terminado su trabajo ellos mismos lo calificarán y comprobarán después si han evaluado bien su tarea, comparando sus respuestas con la clave de corrección. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas a los niños: "¿Cómo quieres que te salga tu trabajo?, ¿qué nota te has propuesto sacar en esta tarea?, ¿piensas en cómo quieres hacer este ejercicio mientras trabajas?, ¿te has puesto la nota que tu querías sacar?, ¿has tenido que modificar tu nota?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral, reflejando un pensamiento de autoevaluación recibe una chocolatina como refuerzo. El refuerzo va acompañado siempre de una explicación: "este chocolate te lo has ganado por decirme que quieres hacer un buen trabajo y estás leyendo con mucha atención para lograrlo", o "esta chocolatina es para ti por corregir tu nota y decirme porqué la has corregido".

Tarea 16

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar las expectativas favorables sobre una tarea específica de matemáticas.

Materiales

- A. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- B. Veintitres hojas rosa con un ejercicio llamado "la casa de nueve y nueve por dos".
- C. Veintitres hojas blancas para borrador.
- D. Veintitres lápices.
- E. Veintitres gomas.
- F. Veintitres rotuladores negros.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a practicar la suma realizando un ejercicio que es muy entretenido.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente al grupo de niños y pone su material sobre la mesa. "Fijaos en mí mientras resuelvo estos ejercicios. Yo creo que en esta tarea puede haber varias cosas que me gusten". Comienza a trabajar y mientras lo hace comenta en alta voz sus expectativas sobre la tarea:

1. "Me gusta esta tarea, está presentada en forma de pasatiempo".
2. "Espero pasarlo bien resolviendo los ejercicios del tejado".
3. "¡Anda... qué divertido! Ya me doy cuenta de cual puede ser la respuesta".
4. "Ya está. Sumar puede ser muy entretenido. Con los resultados de las operaciones puedo responder la pregunta del pasatiempo".

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una hoja rosa en la que hay dibujada una casa que contiene pequeñas operaciones de sumar en las puertas, ventanas y el tejado. Todas las sumas tienen como resultado nueve y dieciocho. Al pie del dibujo hay un texto que dice: "Es es la casa de..... y..... por dos. Si quieres averiguar el nombre de los habitantes de esta casa tendrás que practicar la suma, porque en el resultado de las operaciones está la respuesta". Reciben también un rotulador negro, lápiz, goma, una hoja blanca para borrador y la carpeta archivadora. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas a los niños para favorecer sus respuestas: "¿te parece entretenido este ejercicio?, ¿qué es lo que más te gusta de esta tarea?, ¿esperas encontrar la solución al pasatiempo?..."

Reforzamiento de la respuesta

El profesor da a los niños refuerzo social cada vez que uno de ellos emite una respuesta oral que expresa sus expectativas favorables sobre la tarea. El refuerzo social consiste en una frase de apoyo o una felicitación acompañada de una sonrisa o gesto afectuoso y seguida siempre de una explicación. "Te felicito porque me dices que te gusta resolver este ejercicio".

Tarea 17

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de la confianza en la capacidad para hacer una tarea de matemáticas.

Materiales

A. Cinco diapositivas en las que se ve al grupo de cinco niños ocupados en una tarea de matemáticas.

Los niños aparecen tranquilos mientras trabajan.

1. Hoy toca resolver ejercicios de multiplicar. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien esta tarea.
2. Cada ejercicio está escrito en un color diferente. Escribo esta respuesta en rojo.
3. La unidad seguida de cero. ¡Qué fácil!

4. Tengo que tener mucho cuidado con las que me llevo. Fijándome bien puedo hacerlo.
 5. ¡Ya está! Repaso las operaciones antes de entregar el ejercicio. Estoy seguro de que he resuelto bien todos los ejercicios.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
 - C. Veintitres hojas blancas con operaciones de multiplicar escritas en diferentes colores.
 - D. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.
 - E. Veintitres lápices.
 - F. Veintitres gomas.
 - G. Veintitres hojas blancas para borrador.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a ver a Carlos, Miren, Begoña, Andoni y Cristina ocupados en resolver ejercicios de multiplicar. Después ellos harán una tarea parecida con operaciones de dos cifras.

Presentación del modelo

Se proyectan las diapositivas. El profesor se detiene en cada una para explicarla y responde a los comentarios que la proyección suscita en el grupo.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una hoja con doce cuentas de multiplicar de dos cifras, escrita

cada una en un color diferente, una caja de pinturas de doce colores, una hoja para borrador, lápiz, goma y la carpeta archivadora. El profesor indica a los niños que comiencen a trabajar en los ejercicios de su hoja y que escriban sus respuestas en el color correspondiente. Se pasea por la clase y hace preguntas destinadas a favorecer respuestas relacionadas con la confianza en la capacidad para hacer bien la tarea: "¿qué sabes tú que puedes hacer bien en esta tarea?, ¿piensas que puedes resolver bien todos estos ejercicios?, ¿te parece que eres capaz de hacer un buen trabajo en esta tarea?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando confianza en su capacidad para resolver bien la tarea, recibe de parte del profesor un caramelo de menta. El refuerzo va acompañado siempre de una explicación: "este caramelo es para ti porque me dices que sabes cómo resolver bien estos ejercicios", o "aquí tienes un caramelo porque me dices que estás seguro de hacer un buen trabajo".

Tarea 18

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar el pensamiento dirigido a una tarea de matemáticas.

Materiales

- A. Dos muñecos de peluche, un cordero y una cordera, llamados Bo y Be.
- B. Veintitres cartulinas verde claro.
- C. Veintitres folletos de viajes con fotografías.
- D. Veintitres tijeras.
- E. Veintitres lápices adhesivos.
- F. Veintitres gomas.
- G. Veintitres lápices.

Procedimiento

El profesor explica a los niños que van a trabajar con formas geométricas que incluyen un triángulo, un cuadrado y un círculo. Antes de empezar su tarea verán a Be y Bo.

Presentación del modelo

El profesor muestra los muñecos al grupo y dice que los ha estado oyendo mientras hacían una tarea de matemáticas con formas geométricas. "Be y Bo -dice el profesor- se han propuesto una meta en esta tarea, para éllo han pensando muy bien antes de empezar a trabajar. Sus objetivos son diferentes, porque una meta es algo muy personal y verdaderamente importante para cada uno".

1. Be ha decidido fijarse bien en los materiales y en el tiempo que tiene para hacer su trabajo y ha decidido recortar diez fotografías y buscar cuatro

formas triangulares, tres cuadrangulares y tres circulares.

2. Bo quiere que sus fotografías queden muy bien pegadas y ha decidido recortar doce y así tener cuatro de cada clase.

El profesor escribe en el encerado con colores diferentes los objetivos de Be y Bo.

"Mientras hacían su tarea -dice el profesor- les he oído decir:"

1. "Ya he preparado el material. Tengo veinte minutos para hacer este trabajo".
2. "Ya tengo tres fotografías que contienen formas triangulares, me falta una".
3. "Cuidado con el pegamento, que luego se me despegan y quiero que me queden muy bien pegadas".
4. "¡Bien! He pegado las diez fotografías y con las formas que había decidido".
5. "Cuatro de cada clase, como había pensado y me han quedado muy bien pegadas".

Favorecimiento de la respuesta

El profesor dice a los niños que su tarea hoy consiste en recortar fotografías que contengan formas geométricas (triángulo, cuadrado, círculo). Cada uno debe decidir el número de fotografías que va a recortar y el de formas geométricas de cada clase que va a buscar y además cómo

va a presentar su trabajo. El profesor distribuye el material. Cada niño recibe un folleto de viajes, cartulina verde, tijeras, lápiz adhesivo y lápiz. Les dice que es importante que piensen bien lo que quieren hacer y que cuando lo hayan decidido lo escriban con el lápiz en el reverso de la cartulina. El profesor se pasea entre los pupitres y hace preguntas sobre los objetivos que se habían propuesto Be y Bo. Personaliza después sus preguntas y mientras los niños trabajan les dice cosas como: "¿qué meta te has propuesto en esta tarea?, ¿por qué te has propuesto ese objetivo?, ¿cuándo decidirás que tu tarea está ya terminada?, ¿comparas el resultado de tu trabajo con la meta que te habían propuesto?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral relacionada con su objetivo recibe refuerzo social de parte del profesor. El refuerzo va siempre acompañado de una explicación y una sonrisa o gesto afectuoso: "te felicito porque me dices que ya te has propuesto un objetivo y lo has escrito en tu cartulina", o "enhorabuena, ya has conseguido una parte de tu objetivo".

Tarea 19

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar el conocimiento de los pasos instrumentales necesarios para realizar una tarea de matemáticas.

Materiales

- A. Dos muñecos, un niño y una niña, llamados Javi y Marta.
- B. Veintitres hojas blancas con grandes números, del 1 al 9 y del 1. al 10., para recortar y colorear.
- C. Veintitres tijeras.
- D. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.
- E. Veintitres hojas verde brillante.
- F. Veintitres rotuladores negros.
- G. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a trabajar con números y que verán antes a Javi y Marta.

Presentación del modelo

El profesor enseña los muñecos al grupo y dice que Javi y Marta han estado trabajando en una tarea de composición de números y que hablaban sobre las cosas que era necesario

hacer para realizar un buen trabajo.

"Estas son las cosas que decían";

1. "Tengo que colorear los números sin dejar espacios blancos".
2. "Usar diferentes colores para fijarme así mejor en cada número".
3. "Fijarme bien en el número que recorto".
4. "Ordenar los números con cuidado y pensar en el nuevo número que resulta".
5. "Escribir cada uno de los nuevos números que voy formando".

El profesor lee en alta voz estas frases que están escritas en hojas de colores diferentes y con grandes letras mayúsculas. Las escribe además en el encerado utilizando un color para las cosas que decía Marta y otro para las de Javi.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una hoja con dos series de números para colorear y recortar, caja de pinturas de doce colores, tijeras, rotulador negro, una hoja verde brillante, y la carpeta archivadora. El profesor explica que la tarea consiste en colorear y recortar los números y formar después composiciones diferentes con ellos y escribir en su hoja cada nuevo número que van formando.

El profesor se pasea por la clase y hace preguntas sobre las cosas que Javi y Marta decían que eran necesarias para hacer un buen trabajo en esta tarea. Personaliza después sus preguntas y dice: "¿qué cosas crees tu que son necesarias para hacer bien esta tarea?, ¿es importante que cada número sea de distinto color?, ¿es necesario escribir cada nuevo número que vas formando?..." El profesor pide a los niños que escriban las cosas que piensan que son necesarias para hacer bien esta tarea.

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta escrita recibe un bombón con una explicación: "este bombón te lo has ganado por escribir las cosas que tu sabes que tienes que hacer si quieres trabajar bien en esta tarea".

Tarea 20

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar la capacidad de autoevaluarse en una tarea de matemáticas.

Materiales

- A. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- B. Veintitres hojas con veinte operaciones de dos cifras

(siete adiciones, siete subtracciones y seis multiplicaciones).

- C. Veintitres rotuladores negros.
- D. Veintitres lápices.
- E. Veintitres gomas.
- F. Veintitres hojas blancas para borrador.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a practicar la suma, la resta y la multiplicación y que después evaluarán su trabajo.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente a los niños y dispone el material sobre su mesa; comienza a trabajar en su tarea y va haciendo comentarios en alta voz mientras la realiza: "quiero estas operaciones sin error así que voy a poner mucha atención mientras trabajo"... "Ya he terminado las sumas... las repaso para asegurarme de que no me he equivocado." ... "Bien, esta parte de mi tarea está ya como yo quería; sin error"... "Cuidado en las restas... ya me había olvidado aquí de las que me llevaba." ... "Esta multiplicación tengo que repetirla porque quiero que mi trabajo no tenga errores"... "Acabé... voy a comprobar las operaciones con la clave de corrección. ¡Lo he logrado!, ¡justo como yo quería, sin error! He hecho un buen trabajo como había pensado!"

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una hoja blanca con veinte operaciones de dos cifras (sumas, restas, multiplicaciones), rotulador negro, lápiz, goma, hoja para borrar, su carpeta archivadora. El profesor dice a los niños que tienen que resolver las operaciones, pero que antes de empezar a trabajar piensen bien en cómo quieren hacer su tarea. Mientras hacen las cuentas compararán la marcha de su trabajo con la idea que se han hecho de cómo quieren que les salga y cuando hayan terminado se calificarán. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas como: "¿cómo quieres tú hacer este trabajo?, ¿comparas tu trabajo mientras lo haces con la idea que te has hecho sobre él?, ¿cómo te parece que has hecho tu trabajo?, ¿qué nota te pondrías?, ¿responde el resultado de tu trabajo a tu idea?..."

Cuando terminan cada niño recibe una clave de corrección, comprueba su trabajo y si lo cree necesario modifica su calificación.

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento evaluativo recibe refuerzo social de parte del profesor. El refuerzo va acompañado siempre de una explicación y un gesto afectuoso o una sonrisa: "muy bien, has comparado el resultado de tu trabajo con la idea que tenías sobre él".

Tarea 21

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar las expectativas favorables sobre una tarea de sociales.

Materiales

- A. Cinco diapositivas en las que aparece el grupo de niños de 6^º ocupado en una tarea de sociales. Los niños tienen aspecto de disfrutar con su trabajo:
1. Atendiendo al profesor cuando explica.
 2. Trabajando con el mapa del país vasco.
 3. Señalando las capitales.
 4. Los pueblos que están junto al mar.
 5. Comprobando en el mapa si aparecen todos los pueblos.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres mapas del país vasco.
- D. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.
- E. Veintitres sacapuntas.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a trabajar en una tarea de sociales con el mapa del país vasco. Verán a Cristina, Begoña, Carlos, Andoni y Miren ocupados en una tarea similar.

Presentación del modelo

Se proyectan las diapositivas. El profesor se detiene en cada una y la comenta. Se entabla un diálogo con los niños que también comentan la proyección.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe un mapa del país vasco ya rotulado pero sin colorear, una caja de pinturas de doce colores, sacapuntas y la carpeta archivadora. El profesor explica al grupo que su tarea consiste en dar color al mapa, empleando los colores de manera que las peculiaridades del país con sus fronteras y sus enclaves característicos queden bien destacadas. Pone ejemplos para que todos los niños comprendan y les anima a empezar su trabajo. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas a los niños como: "¿te gusta colorear este mapa?, ¿es entretenido elegir colores diferentes para cada provincia?, ¿te parece que el pintar cada enclave territorial del mismo color que la provincia a que pertenece te va a ayudar a recordar estos detalles?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento favorable a la tarea que realiza recibe un caramelo de plátano. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "este caramelo te lo has ganado porque

me dices que te gusta usar colores diferentes en esta tarea", o "este caramelo es para ti porque me dices que es entretenido colorear un mapa".

Tarea 22

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de la confianza en la capacidad para realizar una tarea de sociales.

Materiales

- A. Noventa y dos fotografías de lugares, monumentos y museos del país vasco.
- B. Veintitres hojas blancas.
- C. Veintitres rotuladores negros.
- D. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que la tarea de hoy consiste en seleccionar de una gran lista de museos, monumentos -- y lugares, los museos del país vasco.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente a los niños, coloca sobre su mesa el material: cuatro

fotografías, una hoja blanca y el rotulador. Comenta en alta voz: "para hacer este trabajo tengo que fijarme muy bien en estas fotografías. Voy a colocarlas de manera que las pueda leer sin dificultad. Cada una reproduce un lugar, monumento o museo del país vasco. Mi trabajo consiste en seleccionar los museos y para éllo tengo que estar muy atento. Mis fotografías tienen escrito lo que representa cada una:"

1. Parlamento Vasco. Vitoria
2. Casa de Juntas. Guernica
3. Torre de Zabaleta. Lesaca
4. Museo de Bellas Artes. Bilbao

El profesor ha pedido a un estudiante de 8º curso que le ayude como si fuera el coordinador del grupo. Basta con que lea despacio y en alta voz las frases escritas en una hoja. Después de cada frase hará una pausa suficiente para que él compruebe sus fotografías y escriba el nombre de los museos que aparezcan.

Lector; Si quieres conocer la Casa de Juntas tendrás que viajar a...

Profesor; repasa sus fotografías y dice: "A Guernica".
"Esta vez no tengo que apuntar nada".

Lector; Si quieres conocer la Basílica de Loyola tendrás que viajar a...

Profesor; consulta sus fotografías y dice; "nada, esta no la tengo así que no tengo que contestar".

Lector; Si quieres conocer el Museo de Bellas Artes tendrás que viajar a...

Profesor: "A Bilbao..." (dice después de consultar sus fotografías). "Ahora apunto en mi hoja, Museo de Bellas Artes en Bilbao".

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe cuatro fotografías, una hoja blanca, rotulador negro y la carpeta archivadora. El profesor explica que la tarea consiste en hacer una lista de los museos del país vasco que vayan apareciendo a lo largo de la tarea. Para éllo tienen que fijarse muy bien en sus fotografías y después estar atentos a la frase que lea el profesor para completarla. Si la pregunta se refiere a un museo, tendrán que apuntar su nombre y el de la ciudad o pueblo en que se encuentra y que dirá alto y claro el niño que tenga esa fotografía. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas a los niños: "¿crees que puedes apuntar los nombres de los museos?, ¿te parece que eres capaz de apuntar también las ciudades?, ¿te sientes capaz de hacer una tarea como ésta?, ¿piensas que puedes estar atento para responder cuando te toque intervenir?, ¿crees que puedes dar tu respuesta alto y claro para que los demás niños se enteren?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando confianza en su capacidad para realizar la tarea, recibe refuerzo social de parte del profesor. El refuerzo consiste en una frase de ánimo o felicitación acompañada siempre de una explicación y una sonrisa o un gesto afectuoso: "te felicito porque me dices que te sientes capaz de contestar alto y claro", o "es estupendo, te parece que puedes estar bastante atento para responder".

Tarea 23

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar el pensamiento dirigido a una tarea de sociales.

Materiales

- A. Dos muñecos de peluche, un cordero y una cordera, llamados Bo y Be.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres planos de Bilbao.
- D. Veintitres rotuladores verde fluorescente.
- E. Veintitres rotuladores amarillo fluorescente.
- F. Veintitres rotuladores rosa fluorescente.
- G. Veintitres hojas blancas.
- H. Veintitres bolígrafos azules.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a trabajar con un plano de Bilbao. Escucharán las cosas que Bo y Be decían mientras trabajaban en clase de Sociales con un plano de la ciudad.

Presentación del modelo

El profesor muestra los muñecos al grupo. "Be -dice el profesor- piensa que manejar el plano de la ciudad es algo muy importante para ella y se propone como objetivo para esta tarea localizar en el plano el colegio, los puentes sobre la ría, y su calle. Decide también emplear un color diferente para señalar cada cosa" "Bo quiere localizar los museos, el colegio y la Gran Vía y también va a emplear colores diferentes para señalarlos en el plano". "Antes de empezar a trabajar, cada uno escribe su objetivo en una hoja y mientras manejan su plano se les oye decir cosas como éstas:"

1. "Voy a empezar a señalar los puentes. Elijo el color amarillo. Ahora voy siguiendo la ría y marco cada puente. Ya está, he encontrado siete."
2. "¡El colegio!, ya lo he localizado. Voy a marcarlo con el rotulador rosa."
3. "No encuentro el museo arqueológico. Voy a buscar otra vez. ¡Qué difícil! Preguntaré al profesor para que me de una pista... Ya está, lo he encontrado."

Voy a señalarlo con color verde."

4. "La Gran Vía, qué larga... con amarillo."
5. "¡Aquí está mi calle! He logrado mi meta."
6. "El colegio... a ver... tiene que estar por aquí... lo he localizado. Voy a señalarlo con el color rosa. Bien, lo conseguí. He localizado todas las cosas que me había propuesto."

El profesor escribe en el encerado las cosas que dicen Be y Bo empleando colores diferentes para cada uno.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe su carpeta archivadora, un plano de Bilbao, rotuladores verde, amarillo y rosa, bolígrafo azul y una hoja blanca. El profesor explica que la tarea de hoy supone trabajar con el plano de la ciudad. Les dice que desplieguen su plano y lo miren. Cada uno debe pensar en las cosas importantes para él antes de proponerse un objetivo. Cuando hayan elegido su meta, la apuntarán en la hoja blanca con su bolígrafo y la tendrán a la vista mientras trabajan para recordarla mejor. El profesor se pasea por entre las mesas y hace preguntas referentes a los objetivos de Be y Bo y después a los objetivos personales: "¿recuerdas tu objetivo mientras trabajas?, ¿en qué piensas mientras buscas en tu plano?, ¿qué objetivo te has propuesto?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral relacionada con su objetivo, recibe un caramelo de frambuesa. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "aquí tienes este caramelo porque me dices que todavía te falta un puente para lograr tu objetivo", o "este caramelo es para tí porque estás leyendo tu objetivo para recordarlo mejor".

Tarea 24

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento del conocimiento de los pasos instrumentales necesarios para realizar bien una tarea de sociales.

Materiales

- A. Ocho planos de Bilbao con callejero.
- B. Veintitres tacos de madera amarillos.
- C. Veintitres tacos de madera azules.
- D. Veintitres tacos de madera rosas.
- E. Veintitres hojas rosas con dos direcciones escritas y espacio para que cada niño escriba la suya.
- F. Veintitres rotuladores negros.
- G. Veintitres lápices.
- H. Veintitres reglas.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a trabajar con un plano de Bilbao y que aprenderán a manejar el callejero.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Sentado frente a los niños dispone sobre su mesa el material y extiende el plano de la ciudad mientras hace comentarios sobre cómo llevar a cabo su tarea. "Tengo que buscar en mi plano el museo de Bellas Artes, está en la plaza del Museo. Si quiero aprender a manejar el plano de mi ciudad y hacer un buen trabajo tengo que hacer algunas cosas":

1. "Fijarme bien en el plano."
2. "Aprender a manejar las parcelas del plano, señaladas por letras y números."
3. "Buscar en la lista de calles y plazas la dirección que me interesa."
4. "Anotar en mi hoja la referencia de esa dirección."
5. "Buscar en mi plano la zona indicada por esa referencia."
6. "Localizar el punto exacto en mi plano y para señalarlo poner sobre él uno de mis tacos de madera."

"Ahora ya puedo empezar a trabajar. A ver... mi plano está dividido en grandes cuadrados numerados de arriba hacia abajo del 1 al 10 y de izquierda a derecha denominados con letras de la A a la K". El profesor va siguiendo con

su mano izquierda los números y con la derecha las letras mientras habla. "En esta parte está la lista de calles y plazas, en orden alfabético y con sus abreviaturas indicadas". "En mi hoja indica: Museo de Bellas Artes, Plaza del Museo. Así... busco en la lista...I, J, ...L, ya está M. La encontré, está la última y su referencia es... voy a seguir la línea con mi regla para no equivocarme... ya está; E-4. Ya puedo buscar en el plano. Pero antes voy a apuntar la referencia". El profesor busca en su plano, siguiendo los números hasta el 4 con su mano izquierda y las letras hasta la K con la derecha. Cuando ha determinado la zona del plano, busca en élla hasta localizar su dirección y comenta: "lo encontré; aquí pone Museo de Bellas Artes, voy a colocar uno de mis tacos de madera para indicar lo".

Favorecimiento de la respuesta

El profesor dice a los niños que van a trabajar con el plano de Bilbao y que formarán equipos de tres para esta tarea. "Si queréis realizar un buen trabajo es necesario hacer algunas cosas". Escribe en el encerado con tizas de color cada uno de los pasos:

1. Cada equipo debe numerarse y decidir en qué orden van a trabajar.
2. Comprobar que han entendido cómo se maneja el plano.
3. Localizar la lista de calles y plazas.

4. Buscar en el callejero sus direcciones.
5. Apuntar las referencias en su hoja.
6. Marcar en el plano, con su rotulador, la dirección pedida.
7. Cuando todos hayan terminado, cada uno situará su taco de madera en la dirección correspondiente.

Se distribuye el material. Cada niño recibe tres tacos de madera (rosa, amarillo y azul), una hoja con dos direcciones y espacio para escribir el nombre de su calle, rotulador negro, lápiz y regla. Cada equipo recibe un plano de Bilbao. El profesor se pasea por entre los grupos y hace preguntas referentes a los pasos instrumentales que facilitan la tarea: "¿te parece necesario decidir el orden dentro de tu equipo antes de empezar a trabajar?, ¿piensas que puedes hacer un buen trabajo?, ¿por qué te parece importante apuntar la referencia en tu hoja?, ¿por qué no has empezado todavía a trabajar?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral relacionada con los pasos instrumentales que le permiten hacer un buen trabajo recibe refuerzo social de parte del profesor. El refuerzo consiste en una frase de ánimo o felicitación, acompañada siempre de una explicación y de una sonrisa o un gesto afectuoso: "¡estupendo!, estás esperando para empezar a trabajar porque te ha tocado el número tres en tu grupo", o "muy bien, ya has anotado tu referencia".

Tarea 25

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar la capacidad de autoevaluarse en una tarea de sociales.

Materiales

- A. Dos muñecos, un niño y una niña, llamados Javi y Marta.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas cuadrículadas.
- D. Veintitres lápices.
- E. Veintitres gomas.
- F. Veintitres sacapuntas.
- G. Veintitres cajas de pinturas.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a dibujar el plano de la clase. Escucharán a Javi y a Marta antes de empezar a trabajar.

Presentación del modelo

El profesor enseña los muñecos a los niños y dice: "Javi y Marta piensan siempre en cómo realizar su trabajo cuando hacen una tarea para el colegio. Ellos tuvieron que dibujar un día el plano de su clase, y mientras trabajaban les oí decir varias cosas:"

1. "Antes de empezar pienso en cómo quiero hacer mi tarea".
2. "Me gustaría que el plano de mi clase me saliera muy bien".
3. "Creo que conozco mi clase y que voy a hacer un buen trabajo".
4. "Voy a corregir esta fila de pupitres, me queda más separada que lo que había pensado".
5. "Las ventanas me han salido justo como yo quería".
6. "Ya está, me ha quedado tal y como lo había pensado".

El profesor escribe estas frases en el encerado empleando un color para Javi y otro para Marta.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una hoja cuadrículada, lápiz, goma, sacapuntas, caja de pinturas de doce colores y la carpeta archivadora. El profesor les dice que tienen que dibujar el plano de su clase y que antes de empezar deben de pensar en cómo quieren que les salga su tarea y mientras dibujan, comparar su trabajo con la idea que se han hecho sobre éste. Se pasea por la clase y favorece con sus preguntas la verbalización de pensamientos autoevaluativos en cada niño: "¿estás pensando en cómo quieres hacer tu tarea?, ¿se parece tu trabajo a tu idea?, ¿te esta saliendo el plano de tu clase cómo tu querías?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral, expresando un pensamiento autoevaluativo recibe un caramelo de café con leche. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "te doy este caramelo porque me dices que mientras dibujas, recuerdas cómo quieres que te salga el plano de tu clase", o "aquí tienes este caramelo porque me dices que el dibujo te ha salido un poco más largo de lo que tu querías".

Tarea 26

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar las expectativas favorables sobre una tarea de naturaleza.

Materiales

- A. Dos muñecos de peluche, un cordero y una cordera, llamados Bo y Be.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas amarillas con texto fotocopiado, describiendo la mariposa y sus características.
- D. Veintitres cromos de mariposas.
- E. Veintitres hojas blancas.
- F. Veintitres lápices.

- G. Veintitres gomas.
- H. Veintitres sacapuntas.
- I. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.
- J. Veintitres lápices adhesivos.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que su trabajo consiste en una tarea de naturaleza sobre la mariposa. Antes de empezar escucharán algunas cosas sobre Be y Bo.

Presentación del modelo

El profesor presenta los muñecos a los niños y les dice: "Be y Bo estaban esta mañana especialmente contentos. Tenían que hacer un trabajo para la clase de naturaleza y eso es algo que les gusta mucho. La tarea consistía en dibujar una mariposa, señalar en el dibujo las principales características, colorearla y escribir su nombre. Mientras trabajaban se les oía decir cosas como: "

1. "Fíjate, Bo, el cromo que me ha tocado es precioso. Tiene un colorido muy brillante."
2. "Me gusta mucho hacer esta tarea".
3. "Voy a elegir bien los colores para que mi dibujo resulte tan atractivo como el cromo que me sirve de modelo".
4. "¿Cómo se llama tu mariposa?, la mía es la "pavito". Es divertido aprender estos nombres."

5. "Me está quedando precioso. Estoy contento con mi tarea".

El profesor escribe en el encerado las cosas que decían Be y Bo mientras trabajaban.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe un cromó con una mariposa, una hoja amarilla con un texto titulado LA MARIPOSA, una hoja blanca para dibujar, lápiz, goma, sacapuntas, caja de pinturas de doce colores, lápiz adhesivo y su carpeta archivadora. El profesor les dice que su tarea consiste en dibujar una mariposa como la que aparece en el cromó, colorearla y señalar en el dibujo las principales características que encontrarán subrayadas en el texto de la hoja amarilla. Pegarán el cromó que les sirve de modelo en su hoja blanca, fijándose antes en el nombre de la mariposa que encontrarán escrito en diferentes idiomas en el reverso del cromó, escribirán este nombre al pie de su dibujo.

El profesor hace preguntas a los niños sobre los comentarios que hacían Be y Bo mientras trabajaban y después preguntas más personales como: "¿te gusta esta tarea?, ¿qué te parece el colorido de tu mariposa?, ¿te parece entretenido elegir los colores para tu dibujo?, ¿crees que dibujar la mariposa, colorearla, señalar sus características y escribir su nombre te va a ayudar a recordar estas cosas?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando una expectativa favorable sobre la tarea recibe como refuerzo un lápiz. El refuerzo va siempre acompañado de una explicación: "te doy este lápiz porque me dices que te gusta mucho colorear tu dibujo", o "este lápiz es para ti porque me dices que esta tarea te va a ayudar a recordar las características de la mariposa".

Tarea 27

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar la confianza en la capacidad para llevar a cabo una tarea de naturaleza.

Materiales

- A. Dos muñecos, un niño y una niña, llamados Javi y Marta.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres cromos dobles sobre el te, el cacao, el café y el arroz.
- D. Veintitres hojas blancas con las historias de los respectivos orígenes del te, el café, el cacao y el arroz.

- E. Veintitres hojas blancas, con frases relativas al te, el café, el cacao y el arroz.
- F. Veintitres tijeras.
- G. Veintitres hojas verde brillante.
- H. Veintitres lápices adhesivos.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a hacer un trabajo sobre alimentos que nos llegaron de otros países. Marta y Javi les acompañarán presentando la tarea.

Presentación del modelo

El profesor presenta los muñecos al grupo y dice: "esta mañana he propuesto a Javi y a Marta que hagan la tarea de naturaleza sobre los alimentos que nos llegaron de otros países. Les he explicado en que consistía, me han dicho que estaban seguros de hacerlo muy bien y a continuación se han puesto a trabajar. Les he estado escuchando mientras hacían su tarea. Estas son algunas de las cosas que decían:"

1. "Estoy seguro de que puedo seleccionar las frases que se refieren al te, sin dejarme ninguna".
2. "Puedo comprender muy bien la leyenda sobre los orígenes del café".
3. "Ya se cómo presentar mi trabajo para que me quede limpio y ordenado".

4. "Soy capaz de recordar las características del árbol del cacao".
5. "Puedo terminar todo mi trabajo".
6. "Si pongo cuidado se que puedo presentar mi tarea con claridad".

El profesor escribe en el encerado las frases dichas por Javi y Marta empleando un color diferente para cada uno.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe un cromó doble, una hoja con las leyendas sobre los orígenes del te, el café, el cacao y el arroz, una hoja con frases relativas a estas plantas, sus usos, cultivo y aplicaciones, una hoja verde brillante, tijeras, lápiz adhesivo y su carpeta archivadora. El profesor explica al grupo que su tarea consiste en seleccionar la leyenda y las frases correspondientes, según el cromó que les haya tocado. Pegarán el cromó y la información seleccionada en su hoja verde y cada uno elegirá la forma de presentación de la tarea. A continuación hace preguntas sobre los comentarios que hacían Javi y Marta sobre la misma tarea y personaliza después las preguntas con frases como: "¿sabes tú qué cosas eres capaz de hacer bien en esta tarea?, ¿piensas que puedes comprender la leyenda que te ha correspondido?, ¿te sientes capaz de seleccionar la información sobre esa planta?,

¿puedes decirme cómo vas a presentar tu trabajo?, ¿cómo te parece a ti que puedes entregar esta tarea?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un estudiante emite una respuesta oral expresando confianza en su capacidad para realizar la tarea, recibe un bombón de chocolate blanco. El refuerzo va acompañado siempre de una explicación: "este bombón es para tí porque estás seguro de que puedes presentar tu trabajo limpio", o "aquí tienes este bombón de chocolate blanco porque piensas y me dices que puedes aprender cosas nuevas en esta tarea".

Tarea 28

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de un pensamiento dirigido a una tarea de naturaleza.

Materiales

A. Cinco diapositivas representando al grupo de niños de 6º ocupados en una tarea de naturaleza sobre la paloma. Los niños aparecen concentrados en su trabajo:

1. Atendiendo la explicación del profesor: hoy trabajamos sobre la paloma y cada uno puede

proponerse un objetivo diferente.

2. Mi objetivo es ordenar bien mis materiales antes de empezar a trabajar.
 3. Voy a poner especial cuidado en la selección de fotografías.
 4. Ya casi lo he logrado.
 5. He terminado y he conseguido lo que me había propuesto.
- B. Veintitres hojas blancas con el dibujo de una paloma, que aparece sin terminar.
- C. Veintitres rotuladores negros.
- D. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.
- E. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a ver a Miren, Andoni, Begoña, Cristina y Carlos, ocupados en una tarea de naturaleza sobre la paloma, para la que cada uno se ha propuesto un objetivo diferente. Ellos van a trabajar después en una tarea similar.

Presentación del modelo

Se proyectan las diapositivas. El profesor se detiene en cada una para explicarla, insistiendo en las diferentes metas que cada uno de los niños se ha propuesto. Responde a los comentarios que la proyección suscita en el grupo.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe su carpeta archivadora, una hoja blanca en la que aparece una paloma sin terminar, un rotulador negro y una caja de pinturas de doce colores. El profesor escribe en el encerado los nombres de las plumas de las alas y de la cola, y dice a los niños que deben terminar el dibujo, colorearlo y rotularlo. Cada uno debe de pensar después en un objetivo para su tarea, escribirlo en su hoja, y sólo después empezar a trabajar. Mientras hacen su tarea es muy importante que recuerden su meta y que hagan todas las cosas necesarias para conseguirla. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas a los niños, destinadas a favorecer las respuestas relacionadas con los objetivos propuestos: "¿en qué estás pensando mientras trabajas?, ¿recuerdas tu objetivo mientras haces tu tarea?, ¿comparas el resultado de tu trabajo con el objetivo que te has marcado?, ¿cuál ha sido tu objetivo en esta tarea?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cuando un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento comprometido con el objetivo de su trabajo, recibe un pequeño cuaderno. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "este es un cuaderno para apuntar los deberes cada día y te lo doy porque estás haciendo tu tarea de manera que puedes lograr tu meta", o "este cuaderno

es para apuntar los deberes cada día y te lo has ganado porque me dices que piensas en tu objetivo mientras trabajas".

Tarea 29

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento del conocimiento de los pasos instrumentales necesarios para realizar una tarea de naturaleza.

Materiales

- A. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- B. Veintitres cromos de perros.
- C. Veintitres cromos de peces.
- D. Veintitres cromos de pájaros.
- E. Veintitres cromos de mariposas.
- F. Veintitres cromos de animales salvajes.
- G. Veintitres cromos de árboles.
- H. Veintitres hojas blancas.
- I. Veintitres hojas azules.
- J. Veintitres bolígrafos azules.
- K. Veintitres lápices adhesivos.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a hacer un trabajo sobre animales y árboles.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente a los niños y coloca sobre la mesa el material para trabajar. Mientras lo hace comenta en alta voz. "Hoy tengo que escribir diferentes nombres de animales y de árboles, fijándome antes en estos cromos". "Tengo que pensar dos nombres de cada clase y escribirlos, y presentar mi trabajo en la hoja azul con los cromos pegados. Antes de empezar la tarea voy a pensar bien en las cosas que tengo que hacer si quiero presentar un buen trabajo".

1. "Me fijo bien en cada cromo. En el reverso está escrito el nombre del animal o el árbol correspondiente. Anoto ese nombre en mi hoja blanca".
2. "Pienso dos nombres más de cada clase y los escribo en mi hoja de borrador".
3. "Pego los cromos en la hoja azul".
4. "Copio debajo de cada cromo el nombre correspondiente y dos más que he pensado yo".
5. "Compruebo si he hecho todo el trabajo".
6. "Escribo en el reverso de mi hoja azul todas las cosas que he tenido que hacer para presentar bien esta tarea".

Mientras hablaba, el profesor ha ido haciendo su tarea.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe seis cromos, una hoja blanca, una hoja azul, bolígrafo, lápiz adhesivo y su carpeta archivadora. El profesor explica al grupo que tienen que presentar los cromos pegados en la hoja azul, escribir el nombre de cada uno y dos más de la misma clase. Antes de empezar a trabajar pensarán en las cosas que es necesario hacer para presentar un buen trabajo y las anotarán en su hoja de borrador. Cuando lo hayan hecho empezarán su tarea. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas a los niños, relativas a los pasos instrumentales necesarios en la tarea que les ocupa: ¿qué estás pensando antes de empezar a trabajar?, ¿qué cosas tienes que hacer si quieres que esta tarea te salga muy bien?, ¿por qué estás apuntando el nombre de esa mariposa?, ¿qué cosas has tenido que hacer para presentar un buen trabajo?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral o escrita expresando un pensamiento relativo a los pasos instrumentales necesarios en su tarea, recibe un caramelo de ciruela. El profesor acompaña siempre el refuerzo de una explicación: "aquí tienes este caramelo por escribir que tu primer paso ha sido poner mucha atención cuando explicaba el profesor", o "este caramelo es para ti porque has escrito todas las cosas que piensas que es necesario hacer en esta tarea para poder lograr un buen trabajo".

Tarea 30

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de la capacidad de autoevaluación en un trabajo de naturaleza.

Materiales

- A. Dos muñecos de peluche, un cordero y una cordera, llamados Bo y Be.
- B. Cuarenta y seis cromos de flores.
- C. Veintitres flores naturales.
- D. Veintitres láminas con la flor, sus partes y la reproducción de las flores.
- E. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.
- F. Una carpeta individual para cada niño.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a hacer un trabajo sobre la flor, sus partes y su reproducción. Antes de comenzar la tarea verán a Be y Bo.

Presentación del modelo

El profesor presenta los muñecos al grupo y dice: "hace unos días, Be y Bo tuvieron que hacer un trabajo sobre la flor. Salieron al jardín para coger una flor, y así pudieron comprobar al natural, todas las cosas que estudia-

ban en su libro. Hicieron su trabajo con atención, pensando bien antes de empezar y comparando el resultado de su tarea con la idea que se habían hecho sobre cómo querían que les saliese. Tuve ocasión de oírles mientras trabajaban y decían cosas como éstas:"

1. "Esta flor me está quedando bien coloreada, como yo quería".
2. "He pegado mis cromos en la parte superior derecha de mi hoja, como había pensado".
3. "Aquí me he salido un poco al pintar, voy a borrarlo con cuidado para que me quede el trabajo limpio, como era mi idea".
4. "Deshago la flor para estudiar sus partes. Este pétalo se me ha roto... separo el resto... así... ya puedo ver los estambres".
5. "¡Bien! He terminado de deshacer esta flor y he localizado todas sus partes como me había propuesto".
6. "Recojo todas las hojas que se me han caído porque quiero que mi trabajo y mi sitio estén limpios y ordenados como había pensado".

El profesor escribe en el encerado las cosas que decían: Be y Bo mientras trabajaban y emplea un color diferente para cada uno. Las lee después en voz alta.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe su carpeta archivadora, una lámina rotulada con esquemas de la flor, sus partes y su reproducción, dos cromos de flores, una flor natural y una caja de pinturas de doce colores. El profesor dice a los niños que su tarea consiste en colorear la lámina, fijándose en las flores de sus cromos; cuando acaben irán estudiando en la flor natural las partes de la flor que tienen señaladas en su lámina. Antes de comenzar su trabajo pensarán muy bien en cómo quieren que les salga, y mientras lo hacen compararán el resultado con la idea que se han hecho. El profesor hace preguntas relativas a los comentarios de Be y Bo. Se pasea por la clase y hace nuevas preguntas, cada vez más personales y relacionadas con la tarea que les ocupa y la idea que se han hecho sobre ella: "¿cómo quieres tu que te salga este trabajo?, ¿cuál es tu idea para colorear esta lámina?, ¿te está saliendo la lámina coloreada cómo lo habían pensado?, ¿comparas tu trabajo con tu idea?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral, expresando un pensamiento de autoevaluación, recibe una felicitación de parte del profesor, acompañada de una sonrisa o un gesto afectuoso. El refuerzo va seguido siempre de una explicación: "te felicito porque me dices que la lámina te está quedando

justo como tu querías", o "estupendo, me dices que tu trabajo te está, saliendo tan limpio como lo habías pensado".

Tarea 31

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar las expectativas favorables sobre una tarea de lenguaje.

Materiales

- A. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- B. Veintitres historietas mudas.
- C. Veintitres hojas rosas.
- D. Veintitres bolígrafos.
- E. Veintitres lápices adhesivos.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a trabajar en una tarea de lenguaje que consiste en escribir un relato corto, basado en los dibujos de una historieta muda.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente a los niños y dispone sobre su mesa el material. Toma la historieta en sus manos la mira y va haciendo comen-

tarios en voz alta: "qué graciosa es esta historieta, voy a procurar que mi relato resulte tan divertido". Pego la historieta en mi hoja rosa... así me queda muy bien. Miro otra vez los dibujos y pienso un poco antes de empezar a escribir..." "¡Qué situación más divertida!, ya se... voy a describir cada viñeta". El profesor lee en voz alta las frases que resumen su historia, después dice: "me ha gustado escribir esta historia. Realmente ha sido un trabajo muy entretenido y además me ha hecho pensar en la mejor forma de escribir para que mi relato resultase tan gracioso como los dibujos".

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe su carpeta archivadora, una historia muda, una hoja rosa, bolígrafo azul y lápiz adhesivo. El profesor dice a los niños que van a escribir un relato corto sobre la historieta que les ha correspondido. Son historietas cómicas, así que tendrán que procurar que su relato resulte muy divertido. El profesor se pasea entre las mesas para asegurarse de que todos los niños han comprendido la tarea, ayuda a los alumnos con las historias y les hace preguntas como: "¿te gusta la tarea de hoy?, ¿te parece divertida la historieta que te ha correspondido?, ¿qué es lo que más te gusta de esta tarea?, ¿a qué te ayuda el fijarte en los dibujos a la hora de escribir?, ¿te parece que una tarea de lenguaje puede ser entretenida?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral, expresando una expectativa favorable sobre la tarea de lenguaje recibe una pequeña galleta con chocolate. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "esta galleta es para ti porque me dices que piensas que hacer esta tarea es algo muy entretenido", o "esta galleta te la has ganado porque crees que los dibujos pueden ayudarte mucho a la hora de escribir tu relato".

Tarea 32

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de la confianza en la capacidad para realizar una tarea de lenguaje.

Materiales

- A. Dos muñecos de peluche, un cordero y una cordera, llamados Bo y Be.
- B. Veintitres conjuntos de cartulina de diferentes colores.
- C. Veintitres tijeras.
- D. Veintitres hojas blancas.
- E. Veintitres lápices.
- F. Veintitres reglas.
- G. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a trabajar en una tarea de lenguaje que consiste en componer diferentes palabras, a partir de un determinado número de letras. Les dice también que verán a Be y Bo antes de empezar a trabajar.

Presentación del modelo

El profesor presenta los muñecos a los niños y les dice que hace pocos días estuvo observando a Be y Bo mientras trabajaban en una tarea de lenguaje que consistía en dibujar y recortar letras de diferentes colores y formar después con ellas palabras, que iban anotando en una hoja. Mientras hacían su tarea les oyó decir cosas como:

1. "Estoy seguro de que puedo formar varias palabras diferentes".
2. "Ya se cómo voy a dibujar las letras".
3. "Puedo recortar muy bien las letras que he dibujado".
4. "¡Qué fácil!, voy a formar por lo menos veinte palabras".
5. "Puedo hacer muy bien esta tarea".

El profesor escribe en el encerado las cosas que decían Be y Bo empleando un color diferente para cada uno. Cuando ha terminado las lee en alta voz.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe un conjunto de cartulinas de diferentes colores, lápiz, regla, tijeras, una hoja blanca y su carpeta archivadora. El profesor les dice que su tarea hoy consiste en formar palabras nuevas a partir de unas letras que ellos mismos van a dibujar y recortar. Les indica que dibujen las cinco vocales y cinco consonantes (M, R, D, C, T.). Son las mismas letras que dibujaron y recortaron Be y Bo. El profesor las escribe en el encerado junto a las frases. Cuando las hayan recortado, formarán con ellas diferentes combinaciones para lograr palabras nuevas que irán apuntando en su hoja blanca. El profesor se pasea entre los pupitres y hace preguntas a los niños destinadas a favorecer respuestas confiadas en su capacidad para realizar la tarea: "¿qué cosas estás seguro de que puedes hacer bien en esta tarea?, ¿cuántas palabras diferentes crees que puedes formar?, ¿cómo te parece que eres capaz de hacer esta tarea?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando confianza en su capacidad para realizar la tarea, el profesor le felicita. El refuerzo social se acompaña siempre de una explicación: "¡enhorabuena! estás seguro de que puedes formar veinte palabras diferentes", o "te felicito porque estás convencido de que puedes hacer muy bien esta tarea".

Tarea 33

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar el pensamiento dirigido a una tarea de lenguaje.

Materiales

- A. Dos muñecos, un niño y una niña, llamados Javi y Marta.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres hojas azules, con doce palabras impresas.
En la parte superior derecha un espacio titulado OBJETIVO.
- D. Veintitres hojas blancas para borrador.
- E. Veintitres lápices.
- F. Veintitres bolígrafos azules.

Procedimiento

La tarea de hoy, dice el profesor al grupo, consiste en componer frases diferentes a partir de doce palabras. Antes de empezar a trabajar veremos a Javi y Marta.

Presentación del modelo

El profesor presenta los muñecos al grupo y dice: "Javi y Marta trabajaron ayer en una tarea de lenguaje que consistía en formar diferentes frases a partir de doce palabras.

Antes de comenzar su trabajo pensaron bien en lo que tenían que hacer y se propusieron objetivos diferentes. Marta decidió escribir seis frases diferentes pero Javi eligió nada menos que tres objetivos: escribir seis frases, con buena letra y sin faltas de ortografía. Escribieron su meta en la parte superior derecha de su hoja y se pusieron a trabajar, recordando siempre sus objetivos mientras hacían su tarea. Estas son algunas de las cosas que oí decir a Marta mientras trabajaba:"

1. "He escrito ya cuatro frases, si quiero lograr mi objetivo tengo que escribir dos más".
2. "Ya tengo mis seis frases, he logrado mi meta".

"Y éstas son las cosas que oí decir a Javi":

1. "Me falta una -u-, voy a corregirlo para lograr mi objetivo de escribir sin faltas de ortografía".
2. "Ya tengo cuatro frases, con letra clara y sin faltas, pero me faltan todavía dos, para conseguir mi meta".
3. "¡Bien!, ya están las seis frases. He escrito con una letra muy clara. Voy a repasarlo para comprobar la ortografía. Ya está. He logrado mis tres objetivos: seis frases, con buena letra y sin faltas de ortografía".

El profesor escribe en el encerado con tizas de diferente color, las cosas que ha oído decir a Javi y a Marta y va leyendo cada frase en alta voz.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una hoja azul con doce palabras fotocopiadas, espacio para escribir el objetivo y doce líneas para escribir las frases, bolígrafo, lápiz, hoja para borrador y su carpeta archivadora. El profesor dice a al grupo que su tarea consiste en componer diferentes frases a partir de las doce palabras que aparecen en su hoja y sin modificarlas. Antes de empezar su tarea pensarán en el objetivo que van a proponerse. Cuando se hayan decidido lo escribirán en el espacio que tienen señalado en su hoja. "Mientras trabajáis -dice el profesor- debéis recordar la meta que os habéis propuesto y hacer todas las cosas que son necesarias para conseguirla". El profesor se pasea por la clase y hace preguntas a los niños sobre los objetivos que Javi y Marta se propusieron en su tarea. Personaliza las preguntas mediante frases relacionadas con el trabajo de cada niño y dirigidas siempre a los objetivos de la tarea: "¿en qué piensas mientras haces esta tarea?, ¿comparas tu tarea con el objetivo que te has propuesto?, ¿cuál es tu objetivo?, ¿sabes qué cosas tienes que hacer para conseguir tu objetivo?, ¿qué cosas son ésas?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento relacionado con el objetivo de su tarea

recibe un caramelo de piñones. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "este caramelo es para ti porque estás pensando en tu objetivo mientras trabajas", "aquí tienes este caramelo porque estás repasando tu tarea como comprobar si has logrado tu meta".

Tarea 34

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar el conocimiento de los pasos instrumentales necesarios en una tarea de lenguaje.

Materiales

- A. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- B. Veintitres hojas blancas; "GRAN SOPA DE LETRAS".
- C. Veintitres hojas con instrucciones para resolver la "GRAN SOPA DE LETRAS".
- D. Veintitres rotuladores amarillo fluorescente.
- E. Veintitres reglas.
- F. Veintitres bolígrafos azules.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que su trabajo consiste en resolver una sopa de letras que contiene algunas de

las cosas que es necesario hacer para mejorar en lenguaje.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente a los niños y pone sobre su mesa los materiales. Lee en voz alta las instrucciones para resolver la sopa de letras y comienza a trabajar siguiéndolas paso a paso. Mientras resuelve su sopa de letras va haciendo comentarios: "tengo que leer de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, con la regla voy señalando las líneas... así no me pierdo entre tantas letras. Aquí hay una respuesta, la marco con mi rotulador. En esta línea nada... corro mi regla hasta la línea siguiente... nada... otra línea más... sí, aquí hay otra respuesta... voy a señalarla con mi rotulador". El profesor continúa hasta que acaba con las líneas y comienza el mismo procedimiento con las columnas, intercalando comentarios referentes a los pasos instrumentales que le facilitan la tarea. Cuando termina dice: "¡Qué bien! Me parece que ya he terminado de señalar las respuestas. Voy a comprobarlo. Tengo que tener nueve respuestas; como las he ido marcando con mi rotulador amarillo es muy fácil contarlas... están todas. Ahora ya puedo acabar mi tarea escribiendo nueve cosas diferentes que tengo que hacer si quiero mejorar en lenguaje".

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe su carpeta archivadora, una hoja con la GRAN SOPA DE LETRAS, una hoja de instrucciones, rotulador amarillo fluorescente, regla y bolígrafo azul. El profesor dice a los niños que tienen que resolver la sopa de letras siguiendo cada uno de los pasos que se indican en las instrucciones. Irán marcando con su rotulador cada una de las respuestas y finalmente escribirán la solución. El profesor se pasea entre las mesas, comprueba si los niños han comprendido bien la tarea y hace preguntas siempre relacionadas con los pasos instrumentales y su importancia para hacer bien la tarea: "¿qué es lo primero que has hecho antes de comenzar tu trabajo?, ¿por qué es importante para ti seguir las instrucciones?, ¿a qué se refiere la solución de la sopa de letras?, veo que señalas cuidadosamente con tu regla cada columna, ¿te ayuda esta forma de trabajar?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral relacionada con los pasos instrumentales necesarios en la tarea recibe un caramelo de nata y chocolate. El profesor acompaña siempre el refuerzo de una explicación: "te has ganado este caramelo por pensar y decirme que siguiendo cada paso has logrado hacer tu tarea bien, en poco tiempo", o "este caramelo es para ti porque me dices que el seguir cada columna con tu regla te ayuda para no confundirte".

Tarea 35

Objetivo

El objetivo de esta tarea es incrementar la capacidad de autoevaluarse en una tarea de lenguaje.

Materiales

- A. Cinco diapositivas representando al grupo de niños y niñas de 6º ocupados en una tarea de lenguaje. Los niños aparecen muy concentrados en su trabajo.
1. Antes de comenzar la tarea, pensando en cómo quieren hacerla: dejando un margen, sin faltas de ortografía y palabras derechas.
 2. Comparando el trabajo con la idea que cada uno se ha hecho: "sin faltas".
 3. Esta palabra está justo cómo yo quería.
 4. Para conseguir que me salga cómo había pensado, tengo que corregir esta palabra.
 5. Si quiero hacerlo cómo había pensado tengo que rectificar esta letra.
- B. Veintitres hojas con grandes letras mayúsculas para colorear y recortar.
- C. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.
- D. Veintitres hojas blancas.
- E. Veintitres plantillas rayadas.
- F. Veintitres lápices adhesivos.

G. Veintitres tijeras.

H. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a ver a Carlos, Miren, Begoña, Andoni y Cristina ocupados en una tarea de lenguaje. Su trabajo consiste en recortar, colorear y pegar letras, componiendo palabras diferentes.

Presentación del modelo

Se proyectan las diapositivas. El profesor va comentando cada una y dice al grupo que los niños representados han pensado detenidamente sobre su tarea antes de empezar a trabajar y por eso, mientras la hacen, comparan su trabajo con la idea que se han hecho sobre cómo quieren que les salga. El profesor responde a los comentarios de los niños.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una hoja con grandes letras mayúsculas, pinturas, tijeras, lápiz adhesivo, una hoja blanca, una plantilla rayada y su carpeta archivadora. El profesor explica al grupo que su trabajo consiste en recortar, colorear y pegar letras en la hoja blanca, componiendo palabras diferentes. Pueden emplear su plantilla para lograr que sus palabras estén derechas. Antes de empezar a trabajar pensarán en cómo van a hacer

su trabajo y también en cómo quieren que les salga. El profesor hace preguntas relacionadas con las diapositivas que acaban de ver: "¿qué hacían nuestros amigos antes de empezar su tarea?, ¿cómo decidieron hacer su trabajo?, ¿por qué corregían algunas cosas?...". Se pasea después por la clase y hace preguntas más personales a cada niño, relacionadas con su tarea y destinadas a favorecer un pensamiento evaluativo: "¿comparas tu trabajo mientras lo haces con la idea que te has hecho antes de empezar tu tarea?, ¿en qué estás pensando antes de comenzar la tarea?, ¿te salen las palabras cómo habías imaginado?, ¿estás trabajando cómo tu habías decidido hacerlo?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento autoevaluativo, recibe un lápiz azul y rojo. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "este lápiz de dos colores es para ti porque me dices que quieres hacer un buen trabajo y que por eso estás pensando en cómo hacerlo antes de empezar la tarea", o "aquí tienes un lápiz de dos colores porque me dices que para que tu trabajo quede cómo tu habías pensado tienes que corregir dos palabras".

Tarea 36

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de las expectativas favorables sobre el hecho de presentar un trabajo limpio y ordenado.

Materiales

- A. Cinco diapositivas representando al grupo de niños y niñas de 6ª ocupados en ordenar sus trabajos. El grupo aparece sonriente con cara de disfrutar con la tarea:
1. Seleccionando un grupo de trabajos de los archivados en la carpeta.
 2. Ordenando las tareas de naturaleza. Numerando las páginas.
 3. Comprobando el tamaño de las hojas.
 4. Poniendo en una hoja, con letra clara, el nombre, el curso y el título del trabajo.
 5. Ya está terminado: bien grapado para poder archivarlo.
- B. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.
- C. Veintitres grapadoras.
- D. Veintitres rotuladores negros.
- E. Veintitres hojas blancas.
- F. Veintitres tijeras.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que hoy van a ordenar sus trabajos. Verán antes a Miren, Carlos, Begoña, Cristina y Andoni organizando sus tareas.

Presentación del modelo

Se proyectan las diapositivas. El profesor se detiene en cada una para comentarla y responde a las preguntas y comentarios que las diapositivas suscitan en los niños.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una grapadora, rotulador negro, hojas blancas, tijeras y su carpeta archivadora. El profesor les dice que van a ordenar sus trabajos por grupos, es decir: trabajos de lectura, de naturaleza... Cada niño seleccionará un grupo de trabajos, ordenará las hojas, las numerará en la parte superior derecha, empleará una de las hojas blancas para escribir con letra clara el título del trabajo, su nombre y el curso al que pertenece. Finalmente grapará las hojas por la parte superior izquierda, comprobando si quedan bien sujetas. El profesor escribe en el encerado los títulos de las tareas que han realizado a lo largo de la experiencia y también el orden de las mismas. Se pasea por la clase y ayuda a los niños a ordenar la tarea que cada uno ha seleccionado. Mientras trabaja con ellos les hace preguntas relativas a los aspectos agrada

bles y útiles de poner en orden los trabajos: "¿crees que te va a gustar emplear tu grapadora?, ¿qué es lo que más te gusta de este trabajo?, ¿por qué te parece importante presentar tu trabajo ordenado?, ¿esperas pasar un buen momento con esta tarea?, ¿te parece que el ordenar tus trabajos te puede ayudar en algo?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando sus expectativas favorables sobre la tarea, recibe del profesor un caramelo blando de dos sabores. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "este caramelo blando es para ti porque piensas que emplear la grapadora te va a gustar mucho", o "aquí tienes un caramelo blando de dos sabores porque piensas que ordenar bien tus trabajos te va a ayudar mucho cuando necesites consultarlos".

Tarea 37

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de la confianza en la capacidad para realizar un collage decorativo.

Materiales

A. Veintitres cartulinas blancas.

- B. Veintitres folletos de viajes, con muchas fotografías.
- C. Veintitres tijeras.
- D. Veintitres lápices adhesivos.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a trabajar en un collage.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente a los niños y coloca los materiales sobre su mesa. "Hoy tengo que realizar un collage con estos materiales" -comenta en alta voz-. "Voy a cubrir toda la cartulina con fotografías de manera que no quede ningún espacio blanco. Quiero que me quede muy bonito porque va a servir para adornar mi clase y voy a procurar pegar muy bien las fotografías". El profesor comienza a trabajar. Elige las fotografías y va haciendo comentarios sobre su colorido, tamaño... Comienza a recortar y dice: "seguro que puedo hacer muy bien este trabajo". "Puedo conseguir que mis fotos queden perfectamente". "Me voy a fijar sobre todo en el color, así mi collage resultará muy atractivo... al pegar monto una fotografía sobre otra y consigo que no me quede ningún espacio vacío... me está quedando precioso... además, mientras lo hago hay muchas cosas que puedo aprender a hacer

bien; puedo aprender a calcular mejor los espacios, a seleccionar las fotografías más bonitas, a colocarlas de la manera más atractiva... puedo mejorar mi forma de pegar y conseguir un trabajo limpio..."

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una cartulina blanca, un folleto de viajes con muchas fotografías, tijeras y lápiz adhesivo. El profesor dice al grupo que su trabajo consiste en realizar un collage decorativo de manera que toda la cartulina quede cubierta y las fotografías estén muy bien pegadas. El profesor se pasea por la clase y hace preguntas a los niños relacionadas con la dificultad de la tarea y con su capacidad para lograr un buen trabajo y aprender algunas cosas mientras lo hacen: "¿te parece que puedes hacer un buen trabajo?, ¿esperas que tu cartulina va a quedar totalmente cubierta?, ¿qué cosas puedes aprender en esta tarea?, ¿estás seguro de lograr un bonito collage?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento confiado en su capacidad para hacer la tarea, el profesor le felicita. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "te felicito porque piensas que tu trabajo va a resultar muy bonito", o "enhorabuena, dices que te sientes capaz de hacer muy bien este trabajo". El

refuerzo social consiste en una frase de felicitación o de apoyo acompañada de una sonrisa o un gesto amistoso.

Tarea 38

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de un pensamiento dirigido a una tarea de dibujo.

Materiales

- A. Dos muñecos de peluche, un cordero y una cordera, llamados Bq y Be.
- B. Veintitres hojas con un fragmento del cuento de Antonio Robles; "Un nido en una chistera".
- C. Veintitres lápices.
- D. Veintitres gomas.
- E. Veintitres sacapuntas.
- F. Veintitres cajas de pinturas de doce colores.
- G. Veintitres hojas blancas.
- H. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a dibujar una historieta. Antes de comenzar su trabajo verán a Be y Bo.

Presentación del modelo

El profesor presenta los muñecos al grupo y cuenta una historia sobre ellos: "Bo y Be se acercaron hace unos días a visitarme y me preguntaron si podían quedarse un rato conmigo y hacer sus deberes. Como les dije que sí, se pusieron a trabajar. Tenían que representar en dibujos una historia que ya conocían. Les estuve observando mientras trabajaban y pude darme cuenta de que antes de empezar estuvieron comentando los diferentes objetivos que podían proponerse en el trabajo. A la hora de elegir, se decidieron por metas diferentes, y eso significa que un objetivo es algo muy personal, verdaderamente importante para cada uno".

"Be se propuso hacer muy bien su tarea pero Be concretó más y se trazó dos objetivos: representar su historia en tres viñetas y poner un pie explicativo a cada una de ellas. Se pusieron a dibujar, no sin haberse leído una vez más el cuento y pude oír los comentarios que hacían":

1. "Si quiero conseguir mi objetivo tengo que colorear mejor estos dibujos".
2. "Voy a dividir mi hoja en tres espacios, uno para cada viñeta de las que quiero dibujar".
3. "Me están quedando unos dibujos muy expresivos".
4. "Ya he dibujado las tres viñetas, ahora voy a pensar en un pie apropiado para cada una".
5. "¡Lo conseguí!, me han quedado unos dibujos expresivos y bien coloreados".

6. "Ya está: tres viñetas con su pie".

El profesor escribe en el encerado, con tizas de diferente color, las frases que decían Be y Bo y va leyéndolas en voz alta.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe lápiz, goma, sacapuntas, pinturas de doce colores, una hoja blanca y su carpeta archivadora. El profesor les dice que van a representar en una historieta de dibujos una parte de un cuento que ya conocen: "un nido en una chistera" y que tienen en su carpeta entre los trabajos de lectura. El profesor les indica que en sus dibujos van a representar las tres peripecias de las golondrinas de la historia. "Antes de empezar a trabajar, -dice el profesor- y después de pensarlo muy bien, cada uno debe proponerse un objetivo personal en esta tarea". El objetivo representa algo que es verdaderamente importante y que han de tener presente mientras trabajan. A continuación se pasea por la clase y hace preguntas sobre los objetivos que se habían propuesto Be y Bo y también sobre los comentarios relativos a su trabajo. En un diálogo más personal pregunta a los niños sobre su tarea y los objetivos que se han propuesto mediante frases como: "¿en qué piensas antes de comenzar tu tarea?, ¿cuál es tu meta en este trabajo?, ¿qué recuerdas mientras dibujas?, ¿por qué estás dividiendo tu hoja en tres espacios iguales?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral expresando una relación entre su trabajo y el objetivo que se ha propuesto, recibe una piruleta. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación: "te has ganado esta piruleta porque piensas en el objetivo que te has propuesto mientras haces tu dibujo", o "aquí tienes una piruleta porque piensas que para lograr tu meta tienes que modificar el dibujo".

Tarea 39

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento del conocimiento de los pasos instrumentales necesarios en un ejercicio de atención.

Materiales

- A. Una hoja blanca, dividida en doce cuadrados numerados y rotulados:
1. instrumento musical
 2. animal salvaje
 3. figura geométrica
 4. animal doméstico
 5. medio de transporte
 6. río

7. juego
 8. árbol
 9. deporte
 10. moneda
 11. medio de comunicación
 12. mar
- B. Una hoja blanca dividida en doce cuadrados.
- C. Una lista de cuarenta y ocho palabras, cada una precedida de un espacio para escribir su número correspondiente.
- D. Lista de pasos instrumentales necesarios para hacer un buen trabajo.
- E. Veintitres lápices.
- F. Veintitres gomas.
- G. Veintitres bolígrafos azules.
- H. Una carpeta, rotulada con su nombre, para cada niño.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que la tarea consiste en ordenar una lista de palabras en doce grupos diferentes.

Presentación del modelo

El profesor actúa como modelo en esta tarea. Se sienta frente a los niños y mientras coloca el material sobre su mesa comenta en alta voz: "mi tarea hoy consiste en ordenar toda esta lista de palabras en doce grupos diferen-

tes". "Aquí tengo una hoja que me indica qué cosas debo hacer para lograr un buen trabajo". El profesor lee los pasos instrumentales en alta voz y dice: "si voy siguiendo cada paso las cosas pueden salirme mucho mejor". "Leo en primer lugar la hoja de los cuadrados numerados y rotulados, ahora numero del mismo modo los cuadrados en blanco... ya está. Ya puedo leer mi lista y poner junto a cada palabra el número correspondiente... a ver... roble... como es un árbol le corresponde el número ocho... Voy haciendo lo mismo con cada palabra hasta terminar toda la lista". Mientras hace estos comentarios el profesor va haciendo la tarea. "Bueno, ya puedo copiar las palabras en los cuadros que yo he numerado. Tacho cada palabra que copio para no equivocarme... compruebo... ya he terminado".

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe un conjunto de cuatro hojas con el ejercicio, lápiz, goma, bolígrafo y su carpeta archivadora. El profesor dice a los niños que la tarea consiste en ordenar una lista de palabras en doce grupos diferentes. Para lograr un buen trabajo es muy importante estar atento y seguir los pasos que se indican en las instrucciones. El profesor se pasea por la clase y comprueba si los niños entienden su tarea. Les hace preguntas relacionadas con los pasos instrumentales y la tarea, por medio de frases como: "¿puedes hacer un buen trabajo sin leer atentamente las instrucciones?",

¿por qué es importante señalar en tu lista cada palabra copiada?, ¿qué cosas tienes que hacer para realizar un buen trabajo?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cada vez que un niño emite una respuesta oral relacionada con los pasos instrumentales y su tarea, recibe refuerzo social de parte del profesor. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación y consiste en una frase de felicitación acompañada de una sonrisa o un gesto amistoso: "te felicito porque piensas que el seguir estos pasos te ayuda a hacer un buen trabajo", o "muy bien estás numerando tu lista de palabras y me dices que así puedes ordenarlas mucho mejor".

Tarea 40

Objetivo

El objetivo de esta tarea es el incremento de la capacidad de autoevaluación en un trabajo manual.

Materiales

- A. Veintitres cartulinas negras.
- B. Veintitres conjuntos de cuatro rectángulos de papel charol rojo, verde, azul y amarillo.

- C. Veintitres tijeras.
- D. Veintitres lápices adhesivos.
- E. Dos muñecos, un niño y una niña, llamados Javi y Marta.

Procedimiento

El profesor dice a los niños que van a trabajar en un mural compuesto de figuras geométricas. Antes de comenzar la tarea verán a Javi y Marta.

Presentación del modelo

El profesor presenta los muñecos al grupo y dice a los niños que la semana anterior ha visitado a Marta y a Javi en su clase y que estaban muy ocupados trabajando en un mural; tenían que recortar círculos, triángulos y cuadrados y formar con ellos una composición, pegando las figuras sobre una cartulina. Antes de empezar a trabajar estuvieron pensando en la forma que darían al conjunto y se lo imaginaron ya terminado. Mientras dibujaban y recortaban sus figuras hacían comentarios:

1. "Pienso en cómo estoy haciendo mi trabajo mientras recorto esta figura".
2. "Este círculo no me ha salido muy bien. Voy a arreglarlo un poco para que tenga una forma más perfecta y parecida a mi idea".

3. "¡Bien!... Un triángulo con todos los lados iguales. Justo como yo quería".
4. "Me está quedando bastante bien, casi igual que lo había imaginado".
5. "Ya he recortado todas las figuras. Ahora las pego una dentro de otra, como había pensado".

El profesor escribe en el encerado los comentarios de Marta y Javi con tizas de color diferente y mientras lo hace lee las frases en voz alta.

Favorecimiento de la respuesta

Se distribuye el material. Cada niño recibe una cartulina negra, papel charol rojo, verde, azul y amarillo, tijeras y lápiz adhesivo. El profesor les dice que deben confeccionar un mural, empleando en la composición formas geométricas que incluyen círculos, cuadrados y triángulos. Antes de empezar a trabajar pensarán en cómo quieren hacer su tarea y deben recordar su idea mientras trabajan. El profesor hace preguntas al grupo sobre las cosas que comentaban Javi y Marta mientras realizaban su trabajo. Se pasea entre las mesas y personaliza sus preguntas, dirigiéndolas siempre a los aspectos evaluativos del propio trabajo, mediante frases como: "¿en qué piensas mientras recortas esa figura?, ¿te está saliendo este mural como lo habías imaginado?, ¿se parece este círculo a tu idea?, ¿representa esta composición de formas geométricas la idea que te habías hecho?..."

Reforzamiento de la respuesta

Cuando un niño emite una respuesta oral expresando un pensamiento evaluativo sobre su tarea, recibe del profesor una chocolatina. El refuerzo se acompaña siempre de una explicación; "esta chocolatina es para tí porque piensas mientras trabajas en cómo quieres que te salga tu trabajo", o "aquí tienes esta chocolatina porque piensas que debes corregir tu trabajo para que se parezca a tu idea".

APENDICE D

Lista de juegos educativos

1. Arco. Hospitalet de Llobregat, Barcelona: J. Domingo Ferrer, 1966.
2. Bali. Quart de Poblet, Valencia: M.B. España, 1984.
3. Boggle. Madrid: Parker, Juegos de Familia, 1984.
4. Buen Viaje. Sabadell, Barcelona: Juegos Educa, 1980.
5. Cluedo. Madrid: Parker, Juegos de Familia, 1970.
6. El Gran Safari. Sabadell, Barcelona: Juegos Educa, 1980.
7. Family Master Mind. Leicester, England: Invicta Plastics, 1979.
8. La Gran Cacería. Sabadell, Barcelona: Juegos Educa, 1986.
9. Lepe. Sabadell, Barcelona: Juegos Educa, 1980.
10. Lince. Sabadell, Barcelona: Juegos Educa, 1977.
11. Números a Tiempo. Barcelona: M.B. España, 1975.
12. Quien es Quien. Quart de Poblet, Valencia: M.B. España, 1979.
13. ¿Quién soy? Sabadell, Barcelona: Juegos Educa, 1979.
14. Rever 6. Barcelona: J.Boix, 1986.
15. Risk. Madrid: Parker, Juegos de Familia, 1984.

16. Scrabble. Mataró, Barcelona: Borrás Plana, 1970.
17. Stratego. Hospitalet de Llobregat, Barcelona:
Diset, 1975.
18. Subasta. Sabadell, Barcelona: Juegos Educa, 1981.
19. Tangram. Hospitalet de Llobregat, Barcelona:
Diset, 1975.
20. Trivial Pursuit. Hospitalet de Llobregat, Barcelona:
Diset, 1984.
21. Viaje por España. Sabadell, Barcelona: Juegos
Educa, 1984.

APENDICE E

Lista de diapositivas

Expectativas favorables sobre la escuela:

Diapositivas 1-11.

Confianza en la propia capacidad para trabajar en la escuela: Diapositivas 12-19.

Pensamiento dirigido a la actividad escolar:

Diapositivas 20-23.

Pasos instrumentales necesarios para aprender en la escuela:

Diapositivas 24-39.

Expectativas favorables sobre una tarea de lectura:

Diapositivas 40-44.

Confianza en la propia capacidad para resolver una tarea de matemáticas: Diapositivas 45-49.

Expectativas favorables sobre una tarea de sociedad:

Diapositivas 50-54.

Pensamiento dirigido a una tarea de naturaleza:

Diapositivas 55-59.

Autoevaluación en una tarea de lenguaje:

Diapositivas 60-64.

Expectativas favorables sobre "ordenar bien un trabajo":

Diapositivas 65-69.

Nota: La idea que dio origen a los dibujos sobre los que se realizaron las diapositivas 1-19, se recogió de las redacciones que 350 alumnos de 6º de E.G.B. hicieron sobre dos temas: "Las cosas que más me gusta hacer y aprender en el colegio" y "Estoy seguro de que hay actividades escolares que puedo hacer muy bien".

Las diapositivas 24-39, reflejan la secuencia descrita por Ballif y Kramer para los pasos instrumentales necesarios para aprender en la escuela. Nosotros añadimos dos pasos más; "escuchar las intervenciones de los compañeros" y "presentar los trabajos limpios y ordenados".

Con el modelo de Ballif como punto de partida y las tareas diseñadas por Ballif y Kramer como modelo, ideamos los dibujos que dieron origen a las restantes diapositivas y que describen los diferentes momentos en cada tarea.

APENDICE F

Programa de distribución de los reforzadores,
programa de refuerzo

Programa de distribución de los reforzadores

Primera semana: Primario, secundario (social), primario, secundario (social), primario.

Segunda semana: Secundario (social), primario, secundario (social), primario, secundario (social).

Tercera semana: Primario, secundario (social), primario, secundario (social), primario.

Cuarta semana: Secundario (social), primario, secundario (social), primario, secundario (social).

Quinta semana: Primario, secundario (social), primario, secundario (social), primario.

Sexta semana: Secundario (lápiz), primario, secundario (cuaderno de notas), primario, secundario (social).

Séptima semana: Primario, secundario (social), primario, primario, secundario (lápiz de dos colores).

Octava semana: Primario, secundario (social), primario, secundario (social), primario.

Nota: El programa de refuerzo es el mismo que siguió D. Kramer en su trabajo de aplicación de las tareas diseñadas por Ballif y Kramer para incrementar la motivación.

Programa de refuerzo

Tareas	Respuestas
Motivación general, 1-5	1 2 1 2 1 -----
Motivación general, 6-10	2 1 2 1 2 -----
Motivación en lectura, 11-15	1 2 1 2 1 -----
Motivación en matemáticas, 16-20	2 1 2 1 2 -----
Motivación en sociedad, 21-25	1 2 1 2 1 -----
Motivación en naturaleza, 26-30	2 1 2 1 2 -----
Motivación en lenguaje, 31-35	1 2 1 1 2 -----
Motivación en actividades diversas, 36-40	1 2 1 2 1 -----

----- Respuestas: afectiva, conceptual, e instrumental.

----- Respuestas: intencional y de autoevaluación.

1 reforzador primario.

2 reforzador secundario.

APENDICE G

Descripción detallada de los procedimientos
aleatorios

Selección aleatoria de los sujetos

Tabla 1

Números aleatorios asignados a los
estudiantes de las tres clases de 6º

Clase	Números asignados a los estudiantes	<u>n</u>
6º A	1-32	32
6º B	33-65	33
6º C	66-94	29

La tabla A presenta los números asignados a los alumnos de las tres clases de 6º. Del conjunto de 94 estudiantes se seleccionaron 75 sujetos. En la selección se siguió el procedimiento que describimos a continuación:

1. La investigadora escribió los números de página de las tablas de números aleatorios en una hoja de papel. Las páginas eran 503, 504, 505, 506. Asignó a cada página un número, del 1 al 4.

2. Señaló un punto cualquiera de la primera página de las tablas, siguió la columna hacia arriba, hasta encontrar el número de una de las páginas. Encontró el nº 2, correspondiente a la página 504.

3. En la página 504, señaló un punto cualquiera y siguió la columna hacia arriba, buscando los números hasta completar la muestra de 75 sujetos.

Asignación aleatoria de los sujetos a los grupos

A cada uno de los sujetos de la muestra se le asignó un número, del 1 al 75.

La asignación de los sujetos a los grupos se hizo de la siguiente manera:

1. La investigadora escribió los números de página de las tablas de números aleatorios en una hoja de papel. Las páginas eran; 503, 504, 505, 506. Asignó a cada página un número, del 1 al 4.

2. Señaló un punto cualquiera en la primera página de las tablas de números aleatorios. Siguió la columna hacia arriba hasta encontrar el número de una de las páginas; encontró el número 3, que correspondía a la página 505.

3. En la página 505 y siguiendo el procedimiento descrito, seleccionó al azar tres números; 79, 38 y 56. Cada uno de éstos números se tomó como inicial de una columna

diferente; el 79 y el 56 en la página 504, y el 38 en la página 505. De cada una de estas columnas y en el mismo orden de aparición de los números iniciales, se extrajo una serie de 25 números, quedando así formados los tres grupos.

Asignación aleatoria del tratamiento a los grupos

Una vez asignados los 75 sujetos de la muestra original a los tres grupos, la investigadora procedió a la asignación aleatoria del tratamiento experimental a los grupos. Un conjunto de tareas, un conjunto de juegos educativos y el cuestionario de Ballif, eran los tres tratamientos.

El procedimiento fué el siguiente:

1. Los tres grupos de 25 sujetos se numeraron del 1 al 3, en su mismo orden de aparición.
2. A cada tratamiento se le asignó un número, del 1 al 3. Tareas = 1; juegos = 2; cuestionario = 3.
3. La investigadora escribió los números de página de las tablas de números aleatorios en una hoja de papel. Las páginas eran; 503, 504, 505, 506. Asignó a cada página un número, del 1 al 4.
4. Señaló un punto cualquiera en la primera de las páginas de las tablas; siguió la columna hacia arriba hasta encontrar el número 4, que correspondía a la página 506.

5. La investigadora señaló un punto cualquiera en la página 506; siguió la columna hacia arriba hasta encontrar los números 1, 2, 3. El orden de aparición fué: 3, 1, 2.

Al grupo 1 se le asignó el tratamiento 3, esto es, el cuestionario; al grupo 2, el tratamiento 1, las tareas; al grupo 3, el tratamiento 2, los juegos.

Asignación aleatoria de los aplicadores de las pruebas
a los grupos

Los aplicadores de las pruebas fueron seis estudiantes de tercer curso de Psicología, seleccionados al azar, por parejas, en una clase de 150 alumnos.

Las pruebas se aplicaron en tres clases de 6º de E.G.B.

El procedimiento empleado fué el siguiente:

1. A cada clase de 6º, se le asignó un número, del 1 al 3; 6º A = 1; 6º B = 2; 6º C = 3.

2. A cada pareja de aplicadores se le asignó un número, del 1 al 3.

3. La investigadora anotó en una hoja de papel los números de página de las tablas de números aleatorios. Las páginas eran; 503, 504, 505, 506. Asignó a cada página un número, del 1 al 4.

4. Señaló un punto cualquiera en la primera de las páginas de las tablas; siguió la columna hacia arriba

hasta encontrar el número 1, que correspondía a la página 503.

5. La investigadora señaló un punto cualquiera de la página 503; siguió la columna hacia arriba hasta encontrar los números 1, 2, 3. El orden de aparición fué: 3, 1, 2.

A la pareja 1 se le asignó 6º C; a la pareja 2, 6º B; a la pareja 3, 6º A.

Nota: La investigadora siguió los mismos procedimientos en las dos selecciones que realizó.

APENDICE H

Cartas a los padres y a los alumnos seleccionados

Bilbao, 16 de junio, 1986

Estimados padres:

El colegio Félix Serrano ha decidido tomar parte en un proyecto especial de investigación, en el que participarán los alumnos de 6º de E.G.B.

Este estudio se llevará a cabo durante los meses de octubre y noviembre del próximo curso 1986/87, en el que los niños que hoy son alumnos de 5º, vuestros hijos, estarán ya en 6º. Con este trabajo se pretende un mayor conocimiento de la realidad educativa, con el fin de mejorar y apuntar nuevas técnicas pedagógicas que ayuden a los estudiantes del ciclo superior.

Todos los niños de 6º, realizarán unas pruebas en los primeros días del mes de octubre. Del total de alumnos se seleccionarán al azar varios niños, que participarán en diversas actividades extraescolares relacionadas con la educación. La fecha pensada para llevar a cabo el proyecto, son los meses de octubre y noviembre, y la hora, de 12 a 13 horas, si es posible. Vuestro hijo tiene la posibilidad de resultar elegido para participar en estas actividades.

Contamos con la aprobación del director del colegio y de los actuales profesores de vuestros hijos; los profesores del ciclo superior y el Consejo Escolar aceptan también el proyecto.

Os mantendremos informados puntualmente del desarrollo del trabajo.

Gracias anticipadas por vuestra colaboración.

Ana M. Garma

Bilbao, 7 de octubre, 1986

Bilbao, 9 de octubre, 1986

Estimados padres:

Vuestro hijo/a ha sido seleccionado para formar parte de un grupo muy especial dentro del colegio.

Este grupo se reunirá todos los días, de lunes a viernes, desde las 12.05 hasta las 12.50. Las reuniones comenzarán el próximo lunes, 13 de octubre y finalizarán el viernes 5 de diciembre.

Los niños participantes llevarán a cabo diversas actividades y ejercicios, todos ellos relacionados con la educación. Se les proporcionará todo el material escolar que necesiten.

Para que vuestro hijo/a participe es necesario que tenga vuestro permiso. Por favor indicadlo en la hoja adjunta.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Afectuosamente,

Ana M. Garma

Bilbao, 7 de octubre, 1986

Bilbao, 9 de octubre, 1986

Doy permiso a mi hijo/a.....
para participar en el grupo que comenzará sus reuniones
el próximo 13 de octubre y las prolongará hasta el 5 de
diciembre.

Firma de los padres

Bilbao, 7 de octubre, 1986

Bilbao, 9 de octubre, 1986

Querido/a :

Eres una persona afortunada. Has sido seleccionado/a para formar parte de un grupo muy especial dentro del colegio.

Este grupo se reunirá todos los días, de lunes a viernes, desde las 12.05 horas hasta las 12.50. La fecha de comienzo de las reuniones será el próximo lunes, día 13 de octubre, y finalizaremos nuestros encuentros el viernes, 5 de diciembre.

Para pertenecer a este grupo debes tener el permiso de tus padres.

Te espero el jueves, día 9 de octubre, en el salón de actos a las 12. La reunión durará 30 minutos y será la ocasión para conocernos. Ese día traerás firmado el permiso de tus padres.

¡No faltes! Tendremos una sorpresa dulce.

Afectuosamente,

Ana M. Garma

APENDICE I .

Instrucciones del CUESTIONARIO DE BALLIF

Presentación

Antes de repartir el material, cada aplicador dijo a los niños: "Este colegio ha sido seleccionado entre los centros de Bilbao para participar en un proyecto muy especial, y dentro del colegio, los alumnos elegidos habéis sido vosotros, los niños y niñas de 6º de E.G.B. Este cuestionario que vamos a entregaros es una parte de ese proyecto".

Se dió a cada niño un cuestionario con su hoja de instrucciones, en las dos ocasiones en las que se aplicó el test. No se limitó el tiempo para completarlo.

El aplicador leyó las instrucciones en voz alta, y pidió a los niños que leyera cada uno su hoja en silencio y que rellenaran los datos, antes de empezar a trabajar.

Instrucciones

1. Este es un cuestionario en el que no hay respuestas verdaderas o falsas, correctas o incorrectas. Nos interesa conocer tu opinión y que ésta sea sincera.

2. Por favor, responde a todas las preguntas.

3. Asegúrate de escribir tu nombre y el resto de los datos en la parte superior de esta página.

4. Cada cuestión tiene tres posibilidades de respuesta, -a-, -b-, -c-, encierra en un círculo la letra que representa tu opinión en cada pregunta. Elige una sola respuesta en cada ocasión.

Ejemplo: Pregunta 1. Lo que prefiero en mis ratos libres es...

- a. ir al cine
- b. montar en bicicleta
- c. estudiar matemáticas

Si lo que prefieres es estudiar matemáticas, debes encerrar la letra c en un círculo, como sigue:

1. Lo que prefiero en mis ratos libres es...

- a. ir al cine
- b. montar en bicicleta
- c. estudiar matemáticas

Ahora, pasa a la página siguiente y comienza a trabajar en silencio.

Las respuestas al cuestionario no van a ser comentadas con tus profesores, ni con ninguna otra persona de tu colegio.

AFENDICE J

Motivation Components for Learning in School, Form B

Instrumento original traducido

- 1.- La escuela es un lugar al que...
 - a. te gusta ir
 - b. debes ir
 - c. preferirías no ir

- 2.- Puedes aprender la mayor parte de los temas en tus clases...
 - a. con la misma dificultad que la mayoría de tus compañeros de clase
 - b. más fácilmente que la mayoría de tus compañeros de clase
 - c. con mayor dificultad que la mayoría de tus compañeros de clase

- 3.- Cuando piensas en tus notas...
 - a. esperas a recibir tus notas antes de pensar en ellas
 - b. olvidas el último período de evaluación y piensas en el próximo
 - c. intentas imaginar tus notas de acuerdo con lo bien que has trabajado en la escuela

- 4.- Cuando piensas en las calificaciones que vas a obtener en clase, esperas esas notas porque...
 - a. son las notas que obtienes habitualmente
 - b. son las notas que merece tu trabajo escolar
 - c. tus profesores piensan que esas son las notas que tu puedes sacar

5.- Piensas que la mayor parte de los temas que te enseñan en tu escuela son...

- a. un poco aburridos
- b. algunas veces entretenidos
- c. entretenidos la mayoría de las veces

6.- Si tienes peores notas de las que esperabas...

- a. esperas a ver lo que dicen tu padre y tu madre
- b. decides lo que debes hacer para tener mejores notas
- c. confías en que lo harás mejor la próxima vez

7.- Haces tus deberes habitualmente...

- a. cuando te gustan
- b. cuando tienes que hacerlos
- c. cuando no tienes otra cosa que hacer

8.- Cuando faltas a clase...

- a. te interesas por el trabajo o la explicación que has perdido tan pronto como puedes
- b. te das cuentas de que no tienes tiempo para recuperar el trabajo perdido
- c. esperas que el profesor te explique lo que has perdido

9.- Antes de empezar a trabajar en una redacción o en un ejercicio...

- a. no piensas en cómo lo vas a hacer
- b. esperas a terminarlo para ver cómo lo has hecho
- c. lo planificas de manera que te salga del modo que deseas

10.- Cuando estás en clase...

- a. recuerdas que quieres trabajar bien
- b. piensas en las cosas que vas a hacer después de la clase
- c. te das cuenta de que no puedes evitar el pensar en otras cosas

11.- Si sabes que no te van a dar nota por una tarea...

- a. haces un trabajo suficiente para satisfacer al profesor
- b. haces parte del trabajo porque no vas a tener nota
- c. haces todo el trabajo lo mejor que puedes

12.- Cuando haces un control en una de tus clases...

- a. lo revisas cuidadosamente para ver si has cometido algún error
- b. lo entregas tan pronto como lo acabas
- c. lo repasas un poco por encima

13.- Si tuvieras que calificar tu forma de trabajar en la escuela, te pondrías...

- a. notas más altas que los otros
- b. las mismas notas que los otros
- c. peores notas que los otros

14.- Cuando estás haciendo un examen escrito para una de tus clases...

- a. trabajas rápido sin detenerte para revisarlo
- b. no piensas nunca en revisarlo mientras lo estás haciendo

c. repasas tu trabajo mientras lo realizas

15.- Cuando te preguntas si podrás terminar una tarea a tiempo, por lo general piensas...

a. sólo algunos estudiantes pueden terminar, de modo que no voy a intentarlo

b. aunque va a ser muy difícil, probablemente puedo terminarlo

c. puede ser que lo termine y puede ser que no lo termine

16.- Piensas que eres mejor...

a. en las actividades extraescolares

b. en las cosas no relacionadas con la escuela

c. en los temas escolares

17.- Si tienes que elegir entre hacer tus deberes o ir a un sitio divertido, en general...

a. dejas tu trabajo para ir a divertirte

b. vas a divertirte e intentas hacer parte de tu trabajo si puedes

c. acabas tus deberes y después vas a divertirte

18.- A ti te parece que tus compañeros piensan de ti que eres...

a. sobre todo simpático

b. ni muy simpático ni muy inteligente

c. sobre todo inteligente

- 19.- El realizar un buen trabajo en la escuela...
- a. no supone ninguna diferencia en la clase de empleo que obtengas después
 - b. te va a ayudar a encontrar un trabajo corriente
 - c. te va a ayudar a encontrar un buen trabajo
- 20.- Piensas que el hacer tus deberes...
- a. te gusta
 - b. te disgusta
 - c. te aburre
- 21.- Cuando estás en clase, por lo general estás...
- a. aburrido
 - b. distraído, hablando o escribiendo
 - c. atento
- 22.- Cuando te esfuerzas al máximo, lo haces porque...
- a. vas a lograr una buena nota
 - b. quieres satisfacerte a ti mismo
 - c. quieres aprobar
- 23.- Cuando piensas en cómo los profesores se comportan con los estudiantes, ves a tus profesores...
- a. más dispuestos a ayudar que exigentes
 - b. más exigentes que dispuestos a ayudar
 - c. ni exigentes ni dispuestos a ayudar

24.- Cuando estás en clase...

- a. tomas apuntes
- b. pides los apuntes a tus amigos
- c. tomas los apuntes necesarios

25.- Te gusta...

- a. hacer bien tus trabajos aunque no los califiquen
- b. tener los deberes hechos y de este modo poder hacer otras cosas
- c. hacer bien los trabajos si con éllo puedes mejorar tu nota de clase

26.- Cuando tienes deberes que hacer...

- a. planificas tus trabajos en primer lugar
- b. empiezas a hacer tus tareas sin pensar
- c. olvidas hacer tus deberes

27.- Después de acabar tus deberes...

- a. piensas algunas veces en lo bien que has trabajado
- b. piensas, por lo general, en lo bien que has trabajado
- c. no piensas en cómo has trabajado hasta que te los devuelven

28.- Cuando piensas en las cosas que quieres hacer cada día...

- a. las recuerdas, pero no las haces
- b. las recuerdas y las haces
- c. te olvidas de ellas

- 29.- Si se necesita ser muy listo para acabar una tarea, sientes que...
- a. estás seguro de que puedes hacerla si te esfuerzas
 - b. podrías ser capaz de hacerla, pero debes esforzarte
 - c. no vas a ser capaz de hacer esa tarea aunque te esfuerces
- 30.- Piensas que la mayor parte de las cosas que estudias en el colegio son...
- a. interesantes del principio al fin
 - b. comienzas siendo interesantes pero acaban siendo aburridas
 - c. aburridas del principio al fin
- 31.- Si te dan unas instrucciones especiales para un examen, por lo general...
- a. sigues las instrucciones
 - b. no te fijas en las instrucciones
 - c. tienes dificultades para seguir las instrucciones
- 32.- Si una tarea es difícil, por lo general...
- a. sabes que tu puedes hacerla
 - b. piensas que no puedes hacerla
 - c. no estás seguro de poder hacerla
- 33.- Cuando vas de excursión con la clase...
- a. algunas veces te informas sobre la excursión antes de ir
 - b. no preguntas nada sobre la excursión antes de ir
 - c. por lo general te informas antes de ir

34.- Encuentras una mayor felicidad en...

- a. pasarlo muy bien
- b. tener un montón de amigos
- c. trabajar bien en la escuela

35.- En la mayor parte de tus deberes...

- a. no haces un buen trabajo
- b. haces un buen trabajo
- c. haces un buen trabajo si son fáciles

36.- Te gusta que la gente te considere como un estudiante que...

- a. consigue hacer las cosas
- b. hace las cosas bien
- c. hace las cosas muy bien

37.- Encuentras que las normas escolares...

- a. te molestan cuando tienes que seguirlas
- b. te impiden hacer lo que quieres
- c. son necesarias para ser justos con todos

38.- Sueles hacer tus deberes en un sitio en el que puedes...

- a. estar con tus amigos
- b. estar solo en un lugar tranquilo
- c. escuchar la radio o ver la tele

39.- Si estás trabajando en una tarea verdaderamente difícil...

- a. te cansas de ella y la dejas
- b. intentas descubrir nuevos modos de hacerla
- c. empiezas otro trabajo de los que tienes

- 40.- Cuando estás trabajando en una tarea especial para clase...
- a. piensas por lo general en lo bien que estás trabajando
 - b. algunas veces piensas en lo bien que estás trabajando
 - c. a menudo olvidas pensar en cómo estás trabajando
- 41.- Cuando emprendes una nueva tarea...
- a. descubres cómo hacerla mientras estás trabajando en ella
 - b. te enteras de cómo se hace antes de empezar
 - c. esperas hasta que alguien te ayude antes de empezar
- 42.- Si tienes que hacer el resumen de un libro...
- a. lo planificas y lo haces
 - b. lo planificas y no lo haces
 - c. lo haces sin planificar
- 43.- Las otras personas piensan que tu puedes sacar...
- a. mejores notas que las que tu piensas
 - b. las mismas notas que la mayoría de los estudiantes
 - c. buenas notas, porque ellos saben que eres capaz de sacarlas
- 44.- En tu trabajo escolar, lo más difícil es complacer...
- a. a ti mismo
 - b. a tus padres
 - c. a tu profesor

- 45.- Cuando estás leyendo y encuentras una palabra que no conoces, por lo general...
- a. usas el diccionario
 - b. esperas a encontrarla de nuevo
 - c. pasas a una palabra que conoces
- 46.- Cuando un profesor te dice que vas a tener un examen...
- a. no estás seguro de cómo lo harás
 - b. piensas que puedes hacerlo muy bien
 - c. puede que lo olvides todo en el último minuto
- 47.- La persona que decide cómo puedes hacer tus tareas es...
- a. tu mismo
 - b. tu profesor
 - c. tus amigos
- 48.- Cuando haces tus deberes...
- a. piensas sobre lo que tienes que hacer antes de empezar
 - b. empiezas cuando puedes sin pensar demasiado sobre ello
 - c. lo haces en el último minuto
- 49.- Cuando piensas en las diferentes clases que recibes en el colegio...
- a. te gustan las clases que recibes
 - b. tomarías otras clases si pudieras
 - c. te daría lo mismo recibir unas clases que otras

50.- Si acabaras E.G.B....

- a. serías uno de los estudiantes más inteligentes de la clase
- b. serías tan bueno como la mayoría de los estudiantes de tu clase
- c. te sentirías afortunado por el hecho de acabar

51.- Después de acabar una tarea, por lo general...

- a. pides a alguien que te la revise para comprobar si está bien
- b. la dejas
- c. la repasas para corregir los errores

52.- Por regla general piensas en...

- a. hacer la mayor parte de tu trabajo cuidadosamente
- b. hacer alguna parte de tu trabajo cuidadosamente
- c. hacer una pequeña parte de tu trabajo cuidadosamente

53.- Cuando tienes que terminar un montón de tareas...

- a. comienzas a hacer cualquiera de ellas
- b. decides que tarea es la más importante y la haces en primer lugar
- c. no puedes decidir qué hacer en primer lugar y empiezas muchas cosas a la vez

54.- Lo que prefieres en la escuela es....

- a. tener amigos
- b. ser el delegado de tu clase
- c. ser inteligente

55.- Cuando haces planes...

- a. intentas seguirlos cuidadosamente y por lo general lo haces
- b. intentas seguirlos pero en general no puedes
- c. ni siquiera intentas seguirlos

56.- Cuando un proyecto escolar no te sale como tu querías...

- a. te entristeces y lo dejas
- b. confías en que alguien te ayudará
- c. lo haces de nuevo hasta que te sientes satisfecho

57.- Piensas que la mayoría de tus clases en la escuela son...

- a. ni fáciles ni difíciles
- b. demasiado difíciles
- c. demasiado fáciles

58.- La mayor parte de los profesores de tu colegio...

- a. no se interesa por los estudiantes
- b. no quiere a los estudiantes
- c. quiere a los estudiantes

59.- En la mayoría de tus clases te sientes...

- a. impaciente por salir
- b. a disgusto
- c. a gusto

- 60.- En el colegio eres...
- a. tan inteligente como la mayoría
 - b. más inteligente que la mayoría
 - c. no tan inteligente como la mayoría
- 61.- Cuando sacas en un examen una nota peor que la que esperabas, sueles aceptar que...
- a. ha sido el mejor trabajo que tu podías hacer
 - b. has tenido muy mala suerte
 - c. puedes hacerlo mejor la próxima vez
- 62.- Cuando te dan dos semanas de tiempo para terminar una tarea especial...
- a. te ocupas de tu tarea durante el tiempo necesario
 - b. empleas las dos semanas para trabajar en la tarea
 - c. la dejas para el último momento
- 63.- Cuando piensas en el colegio, por lo general piensas en...
- a. lo que debes hacer para librarte del colegio
 - b. que estás haciendo las cosas casi tan bien como tú podrías hacerlas
 - c. en tus actividades extraescolares
- 64.- Si hay un momento en que nadie vigila cómo estás haciendo tu trabajo escolar...
- a. haces el trabajo tan rápido como puedes
 - b. terminas el trabajo lo mejor que puedes
 - c. haces una pequeña parte del trabajo

- 65.- Cuando tienes una tarea que hacer, sueles hacerla porque...
- a. quieres terminarla cuanto antes
 - b. quieres sacar una buena nota
 - c. no quieres suspender
- 66.- Tu sabes que...
- a. puedes acabar E.G.B. fácilmente
 - b. puede que no acabes E.G.B.
 - c. puede que fracases por culpa de E.G.B.
- 67.- Cuando el tema de que se trata en clase es muy difícil...
- a. escuchas atentamente lo que el profesor dice
 - b. preguntas a alguien sobre el tema
 - c. intentas escuchar pero no puedes prestar atención
- 68.- Si puedes elegir un libro para hacer un trabajo...
- a. pides a alguien que te ayude a elegirlo
 - b. eliges uno que te ayude a aprender palabras nuevas
 - c. eliges uno con el que ya has trabajado antes
- 69.- Si es necesario discurrir y trabajar mucho en una asignatura...
- a. puede que suspendas esa asignatura
 - b. sabes que aprobarás
 - c. no sabes si aprobarás o suspenderás

70.- Cuando te ponen una tarea difícil, sabes...

- a. que puedes hacerla a pesar de todo
- b. que no puedes hacerla
- c. que será muy difícil para ti

71.- Cuando haces tus deberes te gusta...

- a. sacar una buena nota
- b. hacerlos y quitártelos de encima
- c. que otras personas te ayuden

72.- Lo mejor del colegio es...

- a. hacer únicamente lo justo para terminar
- b. quererlo, porque pasas en él una etapa importante de tu vida
- c. saber que puedes dejarlo tan pronto como tengas edad suficiente

73.- Si tienes un momento libre para dedicarlo a la lectura, qué tema de los siguientes elegirías...

- a. libros sobre ropas y deportes
- b. libros sobre diferentes trabajos
- c. libros de chistes y de historias divertidas

74.- Cuando tienes que estudiar para un examen...

- a. esperas hasta que te sientes con ganas de estudiar
- b. estudias sólo cuando tienes tiempo
- c. sacas tiempo para estudiar todos los días

75.- Cuando no entiendes los deberes de una clase, por lo general...

- a. haces los deberes de otra clase que entiendas mejor
- b. haces las partes que sabes
- c. intentas descubrir donde tienes problemas y pides ayuda

APENDICE K

Pruebas de comprensión y velocidad lectora

Normas de aplicación y corrección

Lee con mucha atención este texto. Vuélvelo a leer con mucha atención pues te vamos a hacer algunas preguntas sobre esta lectura.

Acababa de morir doña Rosita, recatadamente, en su butaca familiar, apoyada de bruces sobre una mesilla, no lejos de la abierta ventana, por donde se metió el escalofrío del boscajo centenario y el aroma de los dondiego de noche. Allí estaba Simona, como insensata, cubierta con las añejas y pesadas joyas parafernales -la diadema, el collar, las arracadas, los brazaletes, las cadenas, los recios anillos- que la abuela le había puesto poco antes de morir. Con el temblor de la niña las joyas tintineaban. Allí estaba Conchona, la servidora fuerte y leal, firme como un castillo, según ella misma se había pintado; la única columna en pie, dentro de aquella noble casa antigua, derrumbada de repente; el único corazón entero, en aquellos momentos de duelo y desolación. Allí estaba Cerezo, el mastín corpulento, con la cabezota tendida sobre el regazo de la muerta, los ojos húedos y parpadeantes. Allí estaba el traje de seda blanca y el blanco velo con que doña Rosita fue al altar y había querido que la llevaran a la fosa.

Aquella misma mañana todo era dicha. Simona, recién casada, y su marido, Don Cástulo, el preceptor de Urbano, un señor de calidad, majo y bien portado como un indiano. Este caballero se había enamorado de Conchona y quería hacerla suya, en matrimonio, cuanto antes. De esto Conchona creía que nadie estaba enterado sino ella y su admirable prometido ¿Qué hubiera dicho, de saberlo, la muerta? La casa abastecida de todo lo necesario, y lo supérfluo, lo útil y lo bello. En torno al palacio -palacio podía llamarse la casa- un parque como

un bosque. Sobre tanta abundancia y hermosura, presidía, como una imagen en un altar, la vieja doña Rosita, siempre con cara de santidad y sonrisa de bendición. Sólo faltaba la viudita, hija de doña Rosita y madre de Simona; pero a ésa no se la echaba de menos pues siempre andaba por allá lejos, acompañada de un clérigo amigo, capellán de la casa. Si había un paraíso terrenal, en aquella finca cerrada. De súbito aquél mediodía malhadado, caen sobre el paraíso los pajarra-cos agoreros del Juzgado. La viudita, ¿quién lo presumiera?, ha malgastado su hacienda. La finca pertenece ya a un presta mista usurero. Todos los que en ella habitan deben salir escapados como en un incendio. La triste noticia y el apremio hieren de muerte a doña Rosita. Don Cástulo convence a los del Juzgado que aplacen la ejecución. Hasta los sirvientes llegan noticias de lo que pasa. Cunde el miedo y se despierta la codicia y el egoísmo. Sin decir nada, don Cástulo y Urbano salen presurosos a socorrer en otra desgracia, ocurrida en la familia del novio. Muerta la vieja, desmayada la niña, los criados se hacen dueños del campo, se meten por los rincones, revuelven las cenizas, a robar lo que pueden. Pero allí está élla, Conchona, con su coraje viril que aprisiona a los criados en el cuarto del heno y vuelve a encerrarse en la casa, como en una fortaleza, con la anciana moribunda, laniña triste y el mastin (perro) guardián. Es noche ya. Grandes alaridos de angustia agitan el silencio de la mora da. Acude Conchona con un velón. Junto a la abuela está Simona, rígida como una estatua, adornada de joyas resplandecientes. Acaba de morir la abuela.

Ramón Pérez de Ayala: "Los trabajos de Urbano y
Simona"

Responde a estas preguntas.

- 1.- ¿Cuándo murió doña Rosita? Por la mañana, por la tarde, por la noche. (Tacha lo que proceda)
- 2.- ¿Qué parentesco unía a Simona con doña Rosita?.....
- 3.- ¿Por qué afirma el autor que las joyas tintineaban? ...
.....
- 4.- ¿Quién decía que Conchona era firme como un castillo?
.....
- 5.- ¿Por qué se dice que Conchona era "la única columna en pie dentro de aquella noble casa antigua, derrumbada de repente"?
- 6.- ¿Dónde murió doña Rosita? En la cama, en la butaca.
(Tacha lo que proceda)
- 7.- ¿Por qué afirma el autor que "la casa podía llamarse palacio"?
- 8.- ¿Quién estaba enamorado de Conchona?
- 9.- ¿Sabía doña Rosita de los amores de Conchona y don Cás-
tulo?
- 10.- ¿Por qué motivo se presentan los del Juzgado en casa
cuando murió doña Rosita?
- 11.- Nombra a todas las personas que estaban en casa cuando
murió doña Rosita

- 12.- ¿Quién era la hija de doña Rosita?
- 13.- ¿Por qué se despierta la codicia y el egoísmo de los criados?
- 14.- ¿Cómo se llamaba el mastín?
- 15.- Dice el autor que "aquella mañana todo era dicha". ¿Qué quiere decir esto?
- 16.- ¿Cómo se probó la lealtad de Conchona?

Vais a leer en silencio este texto. Estad atentos a las instrucciones del profesor.

Este tal rico de Campazas... se llamaba Antón Zotes, familia arraigada en Campos, pero extendida por todo el mundo, y tan fecundamente propagada, que no se hallará en todo el reino, provincia, ciudad, villa, aldea, ni aún alquería donde no hiervan Zotes, como garbanzos en olla de potaje; hombre de machorra, cecina y pan mediado los días ordinarios, con cebo lla o puerro por postre; vaca y chorizo los días de fiesta; su torrezno corriente por almuerzo y cena, aunque ésta era tal vez salpicón de vaca; despensa o aguapié, su bebida usual, menos cuando tenía en casa algún fraile, especialmente si era prelado, lector o algún gran supuesto de la orden, que entonces se sacaba a la mesa vino de Villamañán o del Páramo. El genio bondadoso en la corteza, pero en el fondo un si es no es suspicaz envidioso, interesado y cuentero al fin. Su esta tura mediana, pero fornido. Cabeza grande y redonda, frente estrecha, ojos pequeños. Este era el hombre interior y exterior del tío Antón Zotes, el cual, aunque había llegado al banco de abajo de medianos con ánimo de ordenarse, porque dicen que le venía una capellanía de sangre en muriendo un tío suyo, arcipreste de Villaornate; pero al fin le puso plei to una moza del lugar y se vio precisado a ir por la iglesia, más no al coro ni al altar, sino al santo matrimonio. El caso pasó de esta manera.

Hallábase estudiando en Villagarcía y ya medianista, como se ha dicho, a los veinticinco años de su edad. Llegaron los quince días, que así se llaman las vacaciones que hay en la semana Santa y en la de Pascua, y fuese a su lugar como es uso y costumbre en todos los estudiantes. El diablo, que no duerme, le tentó a que se vistiese de penitente el Jueves Santo; y es que como el estudiantico ya era un poco espigado, adulto y barbicubierto, miraba con buenos ojos a una mozuela vecina suya, desde que habían andado juntos a la escuela del sacristán, y para cortejarla más le pareció cosa precisa salir de disciplinante; porque es de saber que éste es uno de los cortejos de que se pagan más todas las mozas de Campos, donde ya es observación muy antigua que las más de las bodas se fraguan el Jueves Santo, el día de la Cruz de Mayo y las tardes que hay baile, habiendo algunas tan devotas y tan com pungidas que se pagan más de la pelotilla y del ramal que de la castañuela. Y la verdad, mirada la cosa con ojos serenos y sin pasión, un disciplente con su cucurucho de a cinco cuartas, derecho y almidonado, con su capillo a moco de pavo, con caída en punta hasta la mitad del pecho...; con su almi- la blanca de lienzo casero, pero aplanchada, ajustada y apla- cada hasta poner el pecho en prensa, y el talle, dos grandes trozos de carne momia, maciza y elevada, que se asoman por las dos troneras rasgadas en las espaldas...; sus enaguas o faldón campanudo, pomposo y entreplegado. Añádase a todo ésto que los disciplentes majos y macarenos suelen llevar sus zapa tillas blancas con cabos negros, se entiende cuando son disci- plinantes de devoción y no de cofradía, porque a éstos no se les permiten zapatos.

José Francisco DE ISLA,

"Historia del famoso predicador fray Gerundio de Campazas". Cap. II.

NORMAS DE APLICACION

COMPRESION LECTORA

Se trata de dar la consigna siguiente: "Lee con mucha atención este texto. Después harás un trabajo sobre lo que has leído." Se les da tiempo suficiente para que lean con lectura silenciosa. Se les retira la lectura y se les proporciona la hoja de respuestas para que la contesten.

VELOCIDAD LECTORA

Se proporciona a cada alumno la prueba correspondiente, boca abajo y con la advertencia de que no la vuelvan hasta que no se dé la señal. El examinador les dará la consigna siguiente: "Cuando yo dé la señal, comenzarán a leer silenciosamente, y cuando hayáis terminado de leer todo el texto, mirarán a la pizarra y pondrán al pie de la página el número que yo esté señalando en la pizarra."

Previamente, el examinador ha situado en la pizarra estos números:

100	200	300	400	500
110	210	310	410	510
120	220	320	420	520
130	230	330	430	530
140	240	340	440	540
150	250	350	450	550

100 corresponde al primer minuto transcurrido.

110 corresponde a un minuto y 10 segundos.

120 corresponde a un minuto y 20 segundos.

200 corresponde a dos minutos, etc.

El examinador debe utilizar un cronómetro para la prueba.

NORMAS DE CORRECCION

COMPRESION LECTORA

Un punto por cada respuesta bien resuelta. Puntuación máxima, 16 puntos.

VELOCIDAD LECTORA

Número de palabras por minuto.