



POSITIVITIES
Positive European Schools

PositivitiES

Applied Positive Psychology
for European Schools

On-Line Course

Módulo 4



Learning

“Motivación”

Índice

IDEAS CLAVE	3
TIME-IN	4
MÓDULO 4: MOTIVACIÓN	5
1. TEORÍA DE MASLOW	5
2. TEORÍA DE AUTO-DETERMINACIÓN	9
3. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS: MENTALIDAD Y MOTIVACIÓN	13
4. UN ENFOQUE MOTIVACIÓN INTEGRADA EN LAS ESCUELAS	17
MÁS INFORMACIÓN	19
REFERENCIAS	20

PositivitiES – Applied Positive Psychology for the European Schools

Authors : Raquel Albertín Marco, Toni Ventura-Traveset, Antonella Delle Fave, Andrea Fianco, Hans Henrik Knoop, Elena Arrivabene

URL: <http://positivities.eu>

Web design and programming: Fundación Fluir – Flow Foundation

Contact: project@positivitiES.eu

Copyright © PositivitiES Consortium

Ideas clave

¿Qué dirige nuestro comportamiento? ¿Qué dirige nuestras acciones hacia objetivos específicos? ¿Cuál es el procedimiento que soporta y promueve la expresión y el cultivo de nuestras competencias y habilidades?

¿Qué ayuda a hacer frente a los problemas que surgen a diario en nuestro trabajo y en nuestra vida?

¿Cuál es el papel de la motivación en el desarrollo psicológico y en el crecimiento personal?

La psicología ha estado intentando responder a estas preguntas a través de modelos específicos y de estudios experimentales. Existen numerosas publicaciones científicas sobre la motivación, debido a la notable implicación de la dimensión experimental en la vida de las personas y de las comunidades. La vida diaria en su totalidad está basada en la motivación. Cualquier actividad que realizamos en cualquier campo surge de una motivación específica que nos impulsa a realizarlo.

La motivación es una dimensión subjetiva que varía según los individuos y las actividades, y que puede incluso cambiar en relación a una actividad particular: en algunas circunstancias nos dedicamos a nuestro trabajo porque nos gusta, en otras circunstancias percibimos el mismo trabajo como una obligación impuesta.

En las próximas páginas detallaremos brevemente las teorías más destacables sobre la motivación, teniendo en cuenta su aplicación en el proceso de aprendizaje dentro del contexto escolar.



Time-In

La motivación del voluntariado social

Hay un considerable crecimiento del movimiento social basado en el trabajo de voluntariado que desempeñan personas que dedican su tiempo y esfuerzo a proyectos sociales en beneficio de su comunidad, o de otras comunidades y/o países. Además de que este trabajo no es recompensado económicamente ni se hace con expectativas de promocionar a un puesto de ejecutivo en la jerarquía de la organización, hay en la mayoría de los casos un compromiso total al proyecto, con gran dedicación que se ve recompensado con unos altos niveles de satisfacción y energía.

¿Realizas tú algún tipo de trabajo de voluntariado en alguna organización? ¿Por qué crees que las personas están en la mayoría de los casos más comprometidas con un trabajo de voluntariado que con su trabajo por el cual les pagan?

Módulo 4: Motivación

La mayor parte de los problemas que surgen en el contexto escolar están relacionados con la motivación de los profesores/as y alumnos/as. Esta cuestión reflejó también claramente en un estudio previo que se realizó con docentes dentro de este proyecto, con el fin de evaluar sus necesidades básicas y para ajustar el programa de formación. Los principales obstáculos que encuentran los y las docentes en su trabajo diario están relacionados con la baja calidad de la concentración, la atención y la participación de los alumnos en las clases.

Estos problemas tienen conexión principalmente con la falta de motivación. Basados en esta evidencia, en éste módulo ofreceremos algunos modelos que pueden ayudarte a entender la dinámica del proceso de la motivación y desarrollar estrategias y herramientas que pueden promover a los estudiantes a la participación y al aprendizaje efectivo. Por supuesto este objetivo sólo puede ser llevado a cabo por profesores que están motivados en su trabajo; el estudio de las necesidades que llevamos a cabo, destacó que las dificultades en la organización y en la comunicación con los estudiantes, las familias y con sus colegas pueden socavar gravemente la motivación para enseñar. Por lo tanto, esperamos que este módulo sea útil para que seas consciente de tu estilo de motivación en la vida diaria y en el trabajo y para que los estudiantes se acerquen a su aprendizaje. Potenciar la motivación entre el profesorado y las/los estudiantes puede además promover relaciones positivas, participación positiva y, en general, un ambiente positivo en las aulas y en las escuelas.

1. Teoría de Maslow

El desarrollo de la teoría de Abraham Maslow fue el primer intento sistemático para reunir diferentes componentes de la motivación. Ello ha influido profundamente en la investigación posterior, así como en los programas de intervención en diferentes ámbitos, entre ellos la educación.

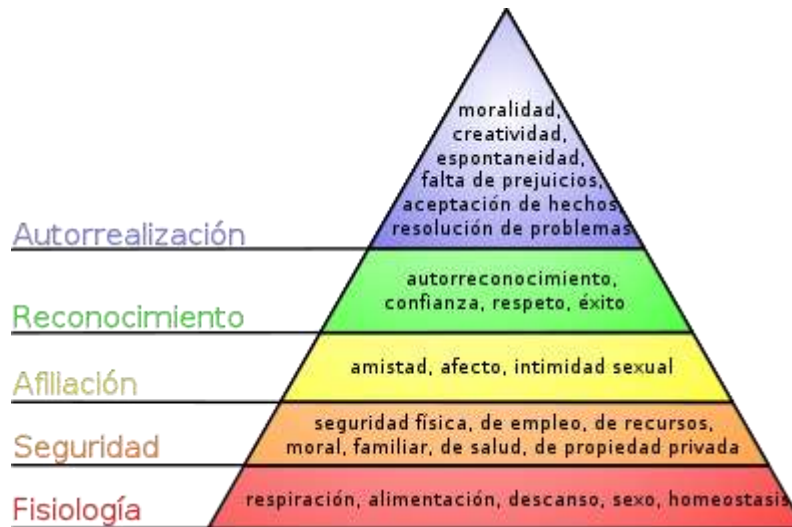
Maslow pertenecía a una escuela de pensamiento marcado por la psicología humanista, que pretendía superar la visión reduccionista que caracterizaba a las teorías psicológicas previas, especialmente al conductismo y al psicoanálisis. La primera consideraba los seres humanos como organismos empujados y arrastrados por las recompensas materiales y por los castigos; la segunda se centró en los impulsos instintivos como las principales fuerzas que orientan el comportamiento. Por el contrario la psicología humanista pone especial énfasis en las personas, los recursos y las potencialidades, y en los esfuerzos humanos para lograr niveles de conocimiento, competencias y sabiduría progresivamente más elevados. En particular, Maslow estaba interesado en estudiar lo que hace que las personas tengan

un “*funcionamiento pleno*”, cómo es posible la construcción de personalidades sanas y como se puede conseguir la “*auto-realización*”. Él afirmó claramente estas ideas en una de sus principales obras:

“La mayor parte de lo que sabemos de la motivación humana no proviene de los psicólogos sino de los psicoterapeutas que tratan a pacientes. Estos pacientes son una gran fuente de error, así como de datos útiles, ya que, obviamente, constituyen una muestra pobre de la población. La motivación vital de los enfermos neuróticos debería, al menos en principio, ser rechazado como un paradigma para la motivación saludable. La salud no es sólo la ausencia de la enfermedad o simplemente lo contrario de ello. Cualquier teoría de la motivación a la que merezca la pena dedicar el estudio, debe hacer frente a las más altas capacidades del hombre sano y fuerte, así como a las maniobras defensivas de los espíritus dañados. Los aspectos más importantes de lo que es el mejor y más excelente hombre en la historia debe ser totalmente abarcado y explicado. Esta comprensión nunca la obtendremos solo de los enfermos. Debemos centrar nuestra atención también en los hombres sanos. Los teóricos de la motivación debe ser más positivos en sus orientaciones”. (Maslow, 1954).

Maslow (1968) desarrolló una clasificación jerárquica de las necesidades, que se ilustra en la Figura 1, que comprende las necesidades básicas, las necesidades psicológicas, y las necesidades de autorrealización. Las necesidades básicas (necesidades psicológicas y de seguridad) corresponden al instinto animal; sin embargo, los humanos muestran recursos adicionales y el potencial de desarrollo derivados de la complejidad y la plasticidad de su sistema nervioso y psíquico. Gracias a esta plasticidad, el desarrollo de las habilidades, de las competencias y de los recursos psicológicos están fuertemente influenciados por el entorno natural y el ambiente social. Si el medio ambiente apoya este proceso de desarrollo, la gente crecerá sana y brillante, actualizando su propio potencial interno. De lo contrario, este crecimiento será impedido o restringido.

Figura 1: El modelo jerárquico de necesidades básicas



Más específicamente, las **necesidades psicológicas** están relacionadas con la supervivencia biológica, y comprenden la necesidad de oxígeno, alimentos, agua, y una temperatura corporal relativamente constante. Éstas son las necesidades más poderosas y representan las prioridades en la búsqueda de la satisfacción humana.

Cuando se satisfacen todas las necesidades más básicas, y no se pueden controlar nuestros pensamientos y comportamientos, surgen las **necesidades de seguridad**. La necesidad de sentirse seguro es el origen de las relaciones de apego: los niños a menudo muestran signos de inseguridad que obtienen alivio por la presencia y la atención del cuidador. Los adultos tienen en general poca conciencia de sus propias necesidades de seguridad, excepto en situaciones de emergencia o cuando se rompen las estructuras sociales (e.g. disturbios generalizados).

Cuando una persona se siente cómoda con las necesidades psicológicas y de seguridad, pueden surgir las **necesidades de amor, afecto y pertenencia**. De acuerdo con Maslow el ser humano intenta superar los sentimientos de soledad y alienación dando y recibiendo amor, afecto y sentimiento de pertenencia.

Cuando se hayan cumplido los tres primeros niveles de necesidades, la necesidad de estima puede llegar a ser predominante. Comprende las necesidades de autoestima, de aprecio y de respeto por los demás. Cuando se cumplen estas necesidades, las personas pueden sentirse seguras de sí mismas y dignas, y si este no es el caso, pueden sentirse inferiores, débiles, indefensos, y sin valor.

Cuando todas las otras necesidades se han cumplido, entonces y sólo entonces se activan las **necesidades de autorrealización**. Maslow describe la autorrealización como la necesidad de las personas de ser y de hacer aquello para lo que han nacido. *“Un músico debe hacer música, un artista debe pintar, y un poeta debe escribir”*. Estas necesidades se hacen sentir por medio de signos de inquietud, la gente se siente apartada, tensa, a falta de algo. Si se tiene hambre, inseguridad, o uno no se siente querido o no se aprecia, es muy fácil detectar la causa de su malestar. Por el contrario, no siempre está claro lo que una persona quiere cuando hay una necesidad de autorrealización.

Aplicación en las escuelas

Maslow creía que la única razón por la que el ser humano no podía ir directamente hacia la autorrealización era a causa de los obstáculos impuestos en su camino por la sociedad. Él consideraba la educación como uno de esos obstáculos y sugirió cambiar del enfoque habitual “entorpecedor” hacia el enfoque de desarrollo de la persona. Creía que los educadores deben reconocer el potencial innato de los niños y niñas para convertirse en seres autorrealizados.

La teoría de la motivación de Maslow proporciona sugerencias notables para promover el bienestar y la participación en las escuelas. Sus estructuras jerárquicas sugieren que el primer paso debe consistir en determinar si a las personas (estudiantes y profesores) se les ofrecen las condiciones adecuadas para satisfacer sus propias necesidades psicológicas y de seguridad. Cualquiera de las deficiencias o barreras que dificultan el desarrollo de las necesidades básicas pueden reducir la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y por lo tanto deben ser identificados.

En relación a la necesidad de amor, afecto y pertenencia (nivel tres), las escuelas podrían proporcionar apoyo educativo a los padres y promover las buenas relaciones de los niños con sus compañeros y familias. Para lograr este objetivo, las competencias emocionales y relacionales desempeñan un papel fundamental. Por lo tanto, las escuelas y los maestros y maestras en particular, podrían implementar acciones educativas dirigidas a investigar las fortalezas y las barreras en las relaciones, así como el desarrollo de la conciencia emocional de los y las estudiantes y la auto-expresión. El contexto escolar ofrece una amplia gama de oportunidades para sostener el desarrollo personal a nivel relacional y social, impactando positivamente en la motivación, especialmente en lo que respecta a la participación y a la cooperación en las tareas de aprendizaje.

Una vez que se han cumplido todas las necesidades anteriores, aflora la necesidad de autoestima; y aplica tanto en el caso de estudiantes como de profesores. Por ejemplo, si las relaciones entre los docentes se caracterizan por la cooperación y el respeto, y éstos son los principales valores en torno al cual giran sus actividades laborales, se puede construir un ambiente favorable en el que las competencias, la participación y el compromiso con las tareas escolares de los estudiantes y profesores, se pueden desarrollar y pueden ser compartidos a través de una actitud de apoyo mutuo y aliento. La calidad de las relaciones

es un indicador importante que regula los niveles percibidos de la estima y la autoestima. A través de las relaciones cotidianas, las personas pueden obtener información positiva o negativa sobre su propio comportamiento, y esto contribuye a la construcción de la percepción de uno mismo.

Según el modelo jerárquico de Maslow, el objetivo final prominente de la escuela debe ser facilitar la auto-realización. Si las/los alumnas/os y profesores/as pueden encontrar en las oportunidades del contexto de la escuela lo necesario para cumplir con su vocación auténtica, conseguirán alcanzar altos niveles de rendimiento académico y de crecimiento personal.

A fin de contribuir de forma efectiva al cumplimiento -tanto en el alumnado como en el profesorado- de toda la gama de necesidades humanas descritas por Maslow, en especial las necesidades de niveles más altos, ello debe ser planificado en el contexto de la escuela con el objetivo de promover actividades y proyectos donde estudiantes y profesores puedan expresarse con autenticidad, cultivar sus potencialidades y aplicar sus recursos.

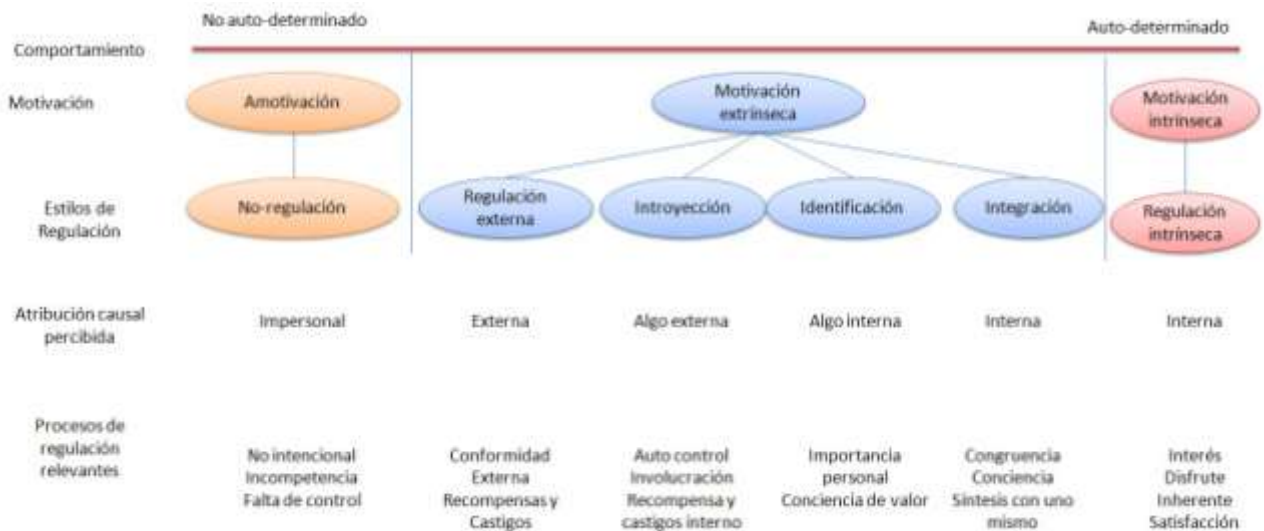
2. Teoría de Auto-Determinación

“Las más amplias representaciones de la humanidad muestran que las personas son curiosas, vitales, y auto-motivadas. En su plenitud, son activas e inspiradas, tratando de aprender, extenderse, dominar nuevas habilidades, y aplicar responsablemente sus talentos”. (Deci & Ryan, 2000).

La teoría de la determinación (SDT del inglés Self-Determination Theory) fue formalizada por Deci y Ryan (2000). De acuerdo a esta teoría, los seres humanos asocian a sus actividades diarias diferentes tipos de motivación, basándose en el nivel más o menos general de la autonomía y la libre elección (autodeterminación) que perciben en estas actividades. Deci y Ryan representan visualmente los diferentes tipos de motivación en un modelo continuo cuyos polos opuestos son la desmotivación y la motivación intrínseca. El modelo se representa en la Figura 2.

La condición extrema de desmotivación surge cuando una persona no considera la actividad en curso como digna y relevante, ni espera ser capaz de lograr con ella cualquier resultado deseable. Si nos vamos desplazando a lo largo de la gráfica hacia la derecha, surge la motivación. Cuatro de los pasos se refieren a situaciones que se caracterizan por la motivación extrínseca: en estas situaciones las personas perciben una cierta cantidad de presión externa para hacer lo que hacen.

Figura 2: El continuo de la auto-determinación (Deci & Ryan, 2000)



El grado en que uno se va percibiendo con mayor autodeterminación y autonomía en la regulación de sus propias acciones y sus resultados, se incrementa gradualmente desde el estado de la regulación externa a la condición de regulación integrada. En situaciones caracterizadas por la regulación externa, las personas realizan una actividad con el fin de satisfacer una demanda externa o contingencia.

En esta condición por lo general se sienten presionados, forzados u obligados a actuar. La **regulación introyectiva** es una forma más autodeterminado de la regulación externa; en esta condición las actividades se realizan para evitar sentimiento de culpa o ansiedad, o para mostrar a los demás que se tienen ciertas habilidades y competencias, manteniendo o aumentando así los niveles adecuados de autoestima y valía personal.

En situaciones caracterizadas por la **regulación identificada**, el nivel de autodeterminación aumenta aún más: se atribuye relevancia y valor a la actividad en curso, que se percibe como un instrumento para alcanzar los objetivos y resultados que se consideran como significativos e importantes. La forma más autónoma de la motivación extrínseca es la **regulación integrada**, que se produce cuando la actividad en curso -aunque obligatoria- es completamente congruente con los valores y las necesidades de la persona. Este suele ser el caso de las tareas de trabajo: no somos libres para decidir si hay que realizarlas o no.

Sin embargo, si obtenemos el deseo de involucración e interés por el trabajo, su carácter obligatorio se convierte en irrelevante, y el sentimiento de autonomía y compromiso personal en la actividad se hace más frecuente. En el extremo derecho del espectro se encuentra la condición de la **motivación intrínseca**, en la que las personas realizan una actividad por sí misma, por el puro deseo de hacerlo, y por la satisfacción intrínseca que se deriva de la realización de la actividad, con independencia de los resultados.

Cuando las personas se sienten motivadas intrínsecamente, se sienten competentes y autónomas, en una palabra, son totalmente independientes o "auto-determinadas".

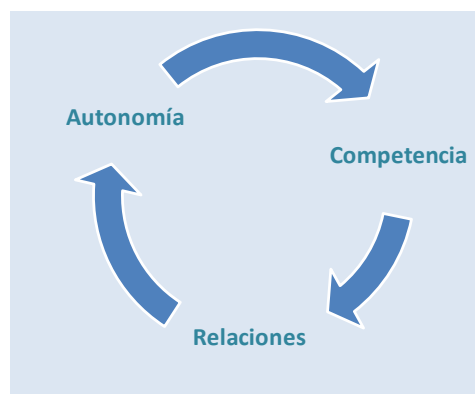
Muchos estudios encaminados a investigar los comportamientos entre los escolares han puesto de relieve que los diferentes niveles de motivación extrínseca se asocian con diferentes tipologías de la experiencia subjetiva, así como con diferentes resultados. Por ejemplo, un mayor número de estudiantes que muestran regulación externa, se corresponde con un menor número de alumnos que muestran interés, compromiso y esfuerzo hacia los logros de aprendizaje; además se tiende a negar la responsabilidad por los resultados negativos, culpando a los demás, generalmente al maestro/a.

La regulación introyectada se ha relacionado positivamente con emplear más esfuerzo en el trabajo escolar, pero también está relacionado con los niveles más altos de ansiedad y dificultades para hacer frente a los errores.

Contrariamente, la regulación identificada se asocia con mayor interés y disfrute en la escuela y con estilos de afrontamiento más eficaces frente a los problemas, así como con realizar más esfuerzo en las tareas escolares. Otros estudios han ampliado aún más estos resultados, que muestran que el aumento de los niveles de regulación autónoma están relacionados con un mayor compromiso, mejor rendimiento, menor abandono escolar, aprendizaje de mayor calidad y mejores calificaciones.

Estos hallazgos llevaron Deci y Ryan a explorar aún más los procesos y condiciones que fomentan el desarrollo sano y el funcionamiento eficaz de las personas, grupos y comunidades a través del cultivo de los potenciales humanos. En particular, detectaron que los contextos que promueven la autonomía de las personas, habilidades y competencias, así como la oportunidad de desarrollar relaciones interpersonales positivas fomentan la autodeterminación. De este modo, llegaron a la conclusión de que la autonomía, competencia y relación representan las tres necesidades psicológicas básicas que las personas se esfuerzan por satisfacer durante toda su vida.

Figura 3: Tres necesidades básicas de la motivación intrínseca



Desde esta perspectiva, las personas auto-determinadas - en términos de Maslow, las personas auto-realizadas- viven en un ambiente que genera compromiso, implicación personal, la cooperación y el rendimiento de alta calidad. Al contrario, el control excesivo, los desafíos no idóneos y la falta de conexión, interrumpen las tendencias de auto-realización inherentes de la persona, lo que resulta no sólo en falta de iniciativa y de responsabilidad, sino también en angustia y psicopatología.

Aplicación en las escuelas

Teniendo en cuenta las evidencias empíricas desarrolladas en el marco de la SDT, podrían ser implementadas en las escuelas estrategias y acciones que promuevan la regulación autónoma, así como oportunidades para construir competencias y relaciones. Cuando los maestros/as, padres y compañeros/as apoyan la consecución de estos objetivos, las y los estudiantes experimentarán más fácilmente la motivación intrínseca durante el aprendizaje. Sin embargo, el logro de la motivación intrínseca debe ser la etapa final de un proceso educativo en el que a los niños se les ayuda a pasar de la percepción del trabajo escolar como una tarea obligatoria impuesta (regulación externa) a una significativa, interesante y desafiante (regulación integrada). Muchos estudios han confirmado la validez de SDT en su aplicación en el contexto de la escuela. Por ejemplo, Ryan, Stiller y Lynch (1994) mostraron que los niños que reportan niveles más altos de la auto-determinación en las conductas relacionadas con la escuela se sienten más conectados de manera segura y cuidados por sus padres y maestros.

Como maestra o maestro, probablemente has recopilado una gran cantidad de ejemplos en torno a este tema. A muchas niñas y niños, por ejemplo, no les gusta leer libros, pero si los padres, los educadores o maestros/as ofrecen diariamente sugerencias acerca de los retos y la diversión que esta actividad puede aportar y el interés de la información que se pueda obtener del mismo, la lectura puede convertirse gradualmente en una tarea regulada de forma interna y autónoma. La exposición diaria a estímulos que transmiten valores específicos, comportamientos o acciones, suele ser útil para este objetivo. Los niños aprenden sin cesar de su contexto y pasan fácilmente de la regulación externa a la interna cuando sienten que una actividad es útil y agradable, siendo en última instancia, capaces de asociarla a la motivación intrínseca. Estrategias facilitadoras incluyen la **modulación de objetivos y retos** según la edad los alumnos, etapa de desarrollo cognitivo y social, y entorno cultural. En particular, a los niños se les debe ofrecer tareas con un nivel óptimo y equilibrado de reto y dificultad. La autodeterminación se incrementa cuando las personas están interesadas e involucradas en lo que hacen. Sin embargo, esto sólo puede suceder si sus competencias les permiten experimentar disfrute y satisfacción frente a los retos que ofrece la actividad.

3. Las teorías implícitas: Mentalidad y Motivación

Consideremos un grupo de niños de la misma capacidad. ¿Por qué algunos niños responden al fracaso con mayor esfuerzo y perseverancia, mientras que otros abandonan la tarea y renuncian? ¿Por qué algunos de ellos se enfrentan a los retos con entusiasmo, mientras que otros afrontan las tareas complejas con ansiedad o directamente las evitan? Estas variaciones en el comportamiento pueden ser interpretadas desde dos perspectivas: puede estar relacionado bien con las diferencias estables e innatas entre las habilidades de los niños, o bien con las diferencias en la motivación, el compromiso y la autopercepción.

Estas dos perspectivas se deben a dos interpretaciones diferentes de la inteligencia y los recursos cognitivos. Algunos padres y maestros/as consideran la inteligencia como una especie de característica inmutable, sobre la base de predisposiciones innatas del niño y rasgos de personalidad. Otros padres y maestros, en cambio, ven **la inteligencia como una dimensión dinámica**, cuyos niveles se puede cambiar de acuerdo con el nivel de la participación del niño y la motivación durante el desarrollo de una actividad. Estas diferentes interpretaciones se basan en las *teorías implícitas*, definidas como supuestos básicos acerca de las personas y acontecimientos. Son "implícitos" porque rara vez se expresan de manera explícita, y "teorías" porque crean un marco bajo el cual se pueden hacer predicciones y juzgar el significado de los acontecimientos. Las teorías implícitas son también definidas como teorías *naive* o poco profesionales, a diferencia de las científicas, se refieren a las explicaciones de sentido común que las personas dan sobre los acontecimientos cotidianos.

Las teorías implícitas de la inteligencia tienen consecuencias importantes en el plano educativo. Pueden contribuir a crear en los docentes, padres y niños una mentalidad específica, definida como una actitud mental habitual que guía a los individuos y determina cómo van a interpretar y responder a las diversas situaciones de la vida.

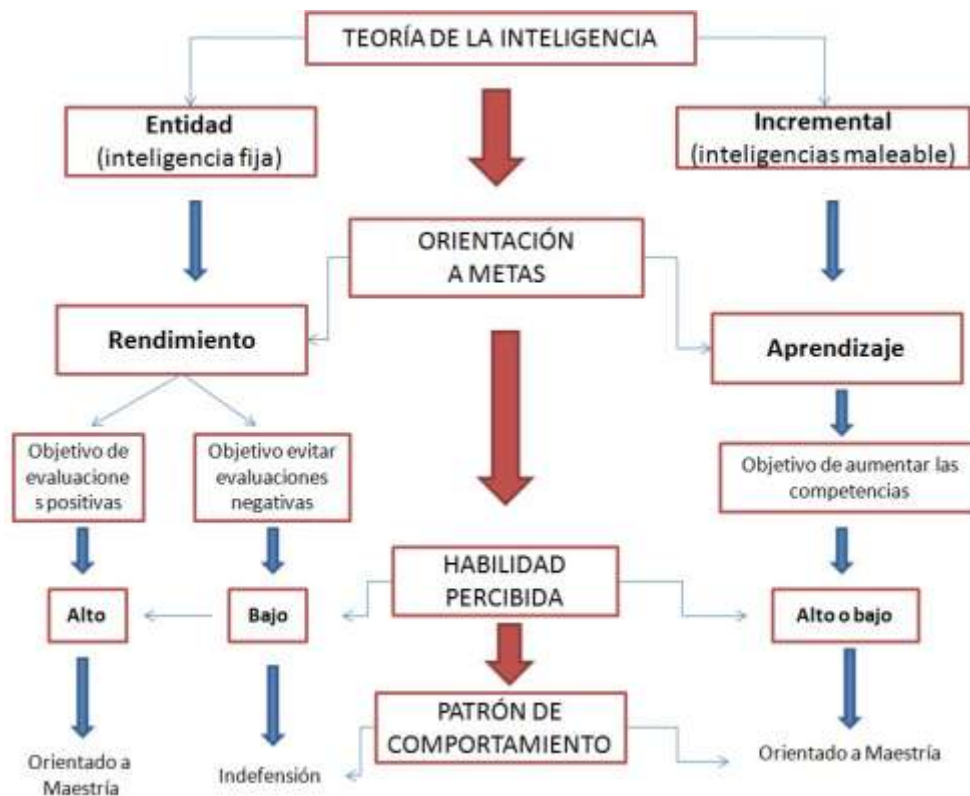
En el ámbito educativo, la mentalidad desarrollada por los profesores, los padres y los propios niños/as con respecto al potencial de aprendizaje y rendimiento académico influye sustancialmente la auto-percepción de los alumnos y alumnas y, en consecuencia, su enfoque al aprendizaje.

Estos aspectos cruciales fueron investigados por Carol Dweck (1988; 1995; 2006), quien estudió los efectos de la mentalidad del estudiante en sus logros académicos y sociales. En particular, sus estudios demostraron que la hipótesis de que la inteligencia es fija e inmutable puede conducir a que los estudiantes consideren que las dificultades de aprendizaje y los fracasos académicos son consecuencia de su falta de inteligencia. Esta mentalidad puede socavar gravemente la eficacia de los estudiantes para hacer frente a

retos académicos y en general tiene un impacto negativo en su resiliencia (Yeager y Dweck, 2007), definida como la adaptación exitosa a las circunstancias problemáticas.

La Figura 4 resume las consecuencias motivacionales y de comportamiento de las teorías implícitas de la inteligencia, distinguiendo entre una *teoría entidad* de la inteligencia fija y la *teoría incremental* o maleable de la inteligencia.

Figura 4: Teorías, objetivos y patrones de comportamiento en situaciones de logro (Dweck & Legget, 1988)



La teoría implícita de la inteligencia apoyada por los padres, maestros y estudiantes es un poderoso predictor del rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo de cara a la reto de las tareas (Blackwell et al., 2007). Más precisamente, la teoría incremental en relación a la teoría entidad, moldea las metas de los estudiantes, sus creencias sobre el esfuerzo y sus estrategias de aprendizaje.

Las dos teorías implícitas de la inteligencia –entidad e incremental- contribuyen a construir diferentes mentalidades psicológicas. La confianza en **la teoría de la entidad** lleva a los estudiantes a pensar que el papel de las y los profesores y educadoras/es es evaluar sus habilidades fijas, y se evalúa cada situación (tareas, esfuerzo, dificultades) como un test para medir sus habilidades. **El contexto de la escuela, además, se percibe como una secuencia de amenazas y defensas.**

La teoría incremental, en cambio, fomenta una visión de aprendizaje como oportunidad para el crecimiento y el desarrollo de competencias: cada situación (retos, esfuerzos, obstáculos) es considerado como una oportunidad para adquirir nueva información y nuevas habilidades. **El contexto de la escuela se percibe como un mundo de oportunidades.**

En cuanto a las metas, la Figura 4 ilustra cómo la aprobación de los profesores, padres y alumnos de la teoría de la entidad frente a la teoría incremental de la inteligencia influye en la percepción de los objetivos de las tareas académicas, distinguiendo entre el objetivo de rendimiento y los objetivos de aprendizaje. Cuando se actúa para conseguir un logro, las personas pueden seguir dos tipos de objetivos: *objetivos de rendimiento*, cuando su preocupación principal es obtener evaluaciones positivas de su competencia y evitar los negativos, y *objetivos de aprendizaje*, cuando tienen por objeto la mejora de sus competencias, por ejemplo, al aprender algo nuevo.

Muchos estudios han demostrado que los alumnos que persiguen objetivos de rendimiento perciben más dificultades y muestran actitudes negativas hacia la tarea en cuestión, en comparación con los alumnos que tienen objetivos de aprendizaje. Estos últimos muestran una actitud positiva hacia el trabajo y tienden a percibir las dificultades como oportunidades para adquirir competencias y nueva información. Estos resultados ponen de relieve que, cuando el rendimiento es el objetivo principal, los alumnos estarán preocupados principalmente por evitar el fracaso, por lo que perciben el esfuerzo como algo negativo en caso de fracasar. Por el contrario, si la atención de los alumnos se centra en el aprendizaje, percibirán el fracaso como un incentivo para aumentar su involucración y compromiso, utilizando el esfuerzo como un recurso importante. Esta condición favorece la regulación integrada y la motivación intrínseca, porque la atención de los niños se centra en el aprendizaje y no sólo en rendimiento.

Los estudios de intervención han confirmado que las teorías de la inteligencia afectan el comportamiento académico a lo largo del tiempo (Aronson, Fried, y Good, 2002; Blackwell et al, 2007). Por ejemplo, los investigadores examinaron si los estudiantes de instituto que recibieron durante todo el año una serie de tutorías semanales con e-mails que se centraban en la teoría de incremento de la inteligencia tuvieron un mejor desempeño en su en las pruebas de rendimiento de fin de año. Los resultados mostraron que, en comparación con los estudiantes asignados al azar a un grupo de control, los estudiantes del grupo tutorizado bajo la teoría incremental puntuó significativamente más alto en tests de rendimiento de matemáticas y lenguaje verbal.

Aplicación en las escuelas

Teniendo en cuenta que las teorías implícitas de la inteligencia pueden afectar al comportamiento académico, ¿podrían ser integradas útilmente en los programas destinados a mejorar las habilidades académicas de los estudiantes a través de la enseñanza de estrategias de aprendizaje? Para abordar esta cuestión, Blackwell y colegas (2007, Estudio 2) diseñaron dos intervenciones diferentes: una intervención basada en la teoría incremental y otra intervención basada en los hábitos de estudio. Los estudiantes fueron asignados al azar a un programa de ocho sesiones que se centró en hábitos de estudio (grupo de control) o a un programa de ocho sesiones en el que se enseñaba la teoría incremental, junto con las técnicas de estudio (grupo de intervención). Los resultados mostraron que, como suele ocurrir durante la transición a la escuela de secundaria, las calificaciones de matemáticas iban disminuyendo en el grupo control. Por el contrario, esta tendencia a la baja se fue invirtiendo entre los estudiantes a quienes se les enseñó sobre la teoría incremental; en los meses siguientes a la intervención, los estudiantes lograron una mejoría significativamente mayor en las evaluaciones de matemáticas en comparación con el grupo de control. La perspectiva incremental de su propia inteligencia como algo que podría desarrollarse más permitió a los estudiantes establecer metas de aprendizaje dirigidas a la implementación de sus capacidades y ver el esfuerzo como un impulso positivo para la activación de su potencial y además, estos estudiantes identificaron sus propios fracasos como una señal de baja capacidad, con menos frecuencia de lo que lo hicieron sus contrapartes en el grupo de control.

Estos resultados sugieren que el estudio de las teorías implícitas de la inteligencia se puede incluir con éxito en los cursos y programas de formación dirigidos al profesorado, para que tomen conciencia de este enfoque y de su potencial de aplicación práctica. Más específicamente, mediante la observación de sus alumnos y alumnas a través de la lente de la teoría incremental, el profesor o profesora puede deconstruir mentalidades y estereotipos sobre la fijeza de habilidades y facilitar a los alumnos y alumnas la curiosidad, el compromiso y la búsqueda de objetivos de aprendizaje. Además, proporcionar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una mentalidad basada en el desarrollo progresivo de sus propios recursos les permitirían adquirir una percepción constructiva y dinámica de sí mismos y de sus propias potencialidades y recursos.

Cuando tanto los estudiantes como los profesores tienen este enfoque de la teoría incremental, la enseñanza y el aprendizaje se convierten en oportunidades para la mejora de las competencias y el crecimiento personal. Las herramientas y estrategias orientadas a profesorado y alumnado deberían estar desarrolladas de forma específica para facilitar este proceso. Finalmente, la mentalidad incremental también se podría transmitir a las familias. Si el sistema escolar en su conjunto se involucra, el cambio de mentalidad sería más fácil y los logros podrían ser considerables.

4. Un enfoque motivación integrada en las escuelas

Después de esta breve reseña de las principales teorías de la motivación que pueden ser útiles en el ámbito de la educación, vamos a tratar de resumirlas de forma integrada. En el modelo de Maslow, las necesidades humanas se organizan en una jerarquía cuyo vértice está representado por la necesidad de auto-realización, que es la expresión más elevada del potencial de la persona; la teoría de la autodeterminación destaca el papel de la regulación autónoma en para la búsqueda efectiva de las metas centrada en el desarrollo de las competencias y el crecimiento personal. Las teorías implícitas de la inteligencia pueden afectar a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, bien impidiendo o fomentando el desarrollo en los estudiantes de la autoestima, competencias y/o desarrollo de recursos.

En el intento de integrar todos estos enfoques diferentes, podemos considerar la motivación como un dimensión del funcionamiento psicológico que comprende componentes biológicos, psicológicos y sociales. Este punto de vista se basa en el modelo biopsicosocial (Engel, 1977) y en la teoría de la selección psicológica (Massimini y Delle Fave, 2000), que definen la salud y el funcionamiento óptimo humano como el resultado de la interacción dinámica entre los componentes biológicos, psicológicos y sociales. Más específicamente, las diferentes necesidades identificadas por estas teorías pueden ser clasificadas según la perspectiva biopsicosocial, como se ilustra en la Figura 5.

Figura 5: Motivación desde la perspectiva psicosocial

Necesidades biológicas	Necesidades sociales	Necesidades psicológicas
Fisiológicas (Maslow)		Auto-realización (Maslow)
	Amor, Pertenencia (Maslow)	
Seguridad (Maslow)		Autoestima (Maslow)
	Relaciones (Deci & Ryan)	
	Estima, reconocimiento (Maslow)	Competencia (Deci & Ryan)
		Autonomía (Deci & Ryan)

Si consideramos a la salud y el funcionamiento óptimo como la integración de bienestar físico, psicológico y social, y no solamente como la ausencia de enfermedad o inadaptación, la motivación representa un componente crucial en el que debe basarse la promoción de la salud, pues el logro de la salud implica que todas las necesidades psicológicas, sociales y biológicas se deben cubrir.

De acuerdo a la psicología positiva, la autorrealización y la autodeterminación están relacionados con el bienestar psicológico. Cuando las personas están intrínsecamente motivadas o pueden satisfacer todas sus necesidades básicas, psicológicas y sociales,

pueden experimentar emociones positivas, participan activamente en actividades sociales, son más proactivas, expresan y mejoran sus propias habilidades y capacidades.

El proceso motivacional está profundamente relacionado con la perspectiva eudaimónica descrito en el primer módulo del curso. La felicidad como eudaimonia consiste en desarrollar el potencial humano de cada uno. Particularmente interesante en referencia a la motivación es uno de los enfoques específicos desarrollados dentro de la perspectiva eudaimónica: **el Bienestar Psicológico** (PTP; Ryff & Singer 2008). El Bienestar Psicológico comprende seis características: auto-aceptación, el crecimiento personal, la autonomía, relaciones positivas, el dominio del entorno, y el propósito en la vida. Todas estas características ya sea directa o indirectamente, hacen referencia a las teorías de la motivación descritas anteriormente. El bienestar es visto como un proceso de desarrollo y crecimiento cuyas principales características son la regulación autónoma (autonomía), relaciones (relaciones positiva), la persecución de objetivos (propósito en la vida) a través de los recursos que la persona tiene (maestría) y puede seguir adquirir (crecimiento personal), y autopercepción positiva y constructiva (auto-aceptación).

Por lo tanto, con el fin de fomentar el bienestar psicológico y el desarrollo personal en las y los estudiantes, se deben tener en cuenta seriamente los procesos motivacionales. En particular, se debe prestar atención a las barreras o factores facilitadores que pueden influir en este tipo de procesos. La calidad de la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje, su nivel de concentración y atención durante las clases, su rendimiento y la eficacia de su aprendizaje se basan en los procesos motivacionales. De forma análoga, la calidad de la participación del profesorado en actividades de la escuela depende de la motivación. Es por eso que maestros/as y estudiantes deben trabajar juntos para potenciar la motivación de acuerdo a las teorías mencionados en este documento.

Más información



Artículo “La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar” Ryan y Deci



Entrevista a la psicóloga Carol Dweck, en relación a las inteligencias implícitas



Professor Edward Deci on Self-Determination Theory



Carol Dweck: Mindset interview



Referencias

- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113–125.
- Blackwell, L. A., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Theories of intelligence and achievement across the junior high school transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246–263.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies, 9*:1-11.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. New York, NY: Random House
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.
- Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science, 196*, 129-136.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. NY: 2nd ed. Van Nostrand,.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. NY: Harper.
- Massimini F, Delle Fave A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist, 55*, 24-33.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist 55*, pp. 68–78.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226-249.
- Ryff, C.D., & Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*, 13-39.
- Yeager, D. S., Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302-314.