

Motivar para aprender

Monique Boekaerts



CENEVAL®



Cinvestav
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

SERIE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - 10

Motivar
para aprender

Monique Boekaerts

Instituciones participantes

Oficina Internacional de Educación

Academia Internacional de Educación

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Publicada originalmente en 2002, esta guía fue producida por la Academia Internacional de Educación, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211, Ginebra 20, Suiza.

La presente traducción al español corrió a cargo del Ceneval y fue supervisada por la doctora María de Ibarrola, miembro de dicha academia e investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas.

Este material puede ser traducido libremente a otros idiomas. Favor de enviar una copia de cualquier publicación que reproduzca parcial o totalmente este texto a la IAE y el IBE. La publicación también está disponible en internet en su forma impresa en <http://www.ibe.unesco.org>

Los autores son responsables por la elección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación y por las opiniones expresadas en ella, las cuales no necesariamente son compartidas por la IBE-UNESCO y de ningún modo comprometen a este organismo. Las denominaciones empleadas y la presentación del material de esta publicación no implican la expresión de cualquier opinión de parte de IBE-UNESCO concerniente al estatuto legal de cualquier país, ciudad o área, de sus autoridades, fronteras o límites. Ciudad de México, agosto de 2006.

Distribución gratuita

Contenido

Prefacio	5
Introducción	7
1. Creencias motivadoras	9
2. Las creencias motivadoras desfavorables obstaculizan el aprendizaje	13
3. Las creencias motivadoras favorables propician el aprendizaje	17
4. Las creencias de los estudiantes relativas a la orientación de objetivos	21
5. Diferentes creencias acerca del efecto del esfuerzo en las intenciones de aprendizaje	25
6. Establecimiento de objetivos y evaluación	29
7. La fuerza de voluntad y el esfuerzo por alcanzar objetivos ...	33
8. El manejo armónico de diferentes objetivos	37
Conclusiones	41
Referencias	42



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

Prefacio

Este folleto expone los principios que motivan el aprendizaje en los niños. Ha sido elaborado para formar parte de la serie *Prácticas educativas*, desarrollada y distribuida por la Academia Internacional de Educación y la Oficina Internacional de Educación. Como parte de su misión, la Academia proporciona síntesis oportunas de investigaciones en temas educativos de importancia internacional. Este es el décimo folleto de una serie que aborda prácticas educativas que mejoran el aprendizaje. Además, abre una puerta nueva al ocuparse más del comportamiento que del aprendizaje académico.

La autora de este folleto, Monique Boekaerts, comenzó su carrera como maestra y decidió estudiar psicología para comprender mejor lo que pasaba en la mente de sus alumnos. Es profesora de tiempo completo de la Universidad de Leiden en los Países Bajos y ha publicado alrededor de 120 ensayos y capítulos de libros acerca de la motivación y el autocontrol. Estableció programas innovadores de cooperación con administradores escolares y docentes de escuelas de formación profesional y centros de capacitación para el trabajo. Conjuntamente con los Asesores de Enseñanza y Administración Escolar, está al frente de los procesos de cambio que actualmente se llevan a cabo en el campo de la educación para la capacitación del trabajo. La profesora Boekaerts ha sido presidenta de la Asociación Europea para la Investigación del Aprendizaje y la Capacitación para el Trabajo.

Los funcionarios de la Academia Internacional de Educación están conscientes de que este folleto se basa en la investigación realizada, predominantemente, en países económicamente desarrollados. Sin embargo, el folleto se centra en aspectos del aprendizaje y del comportamiento que pueden ocurrir, en un menor o mayor grado, en la mayoría de las culturas. Las prácticas que aquí presentamos, probablemente pueden aplicarse en todo el mundo. Esperamos que las prácticas, tal y como se explican, sean de gran utilidad. Aún así, los principios deberán evaluarse con base en las condiciones locales y adaptarlos de manera concomitante. En cualquier escenario educativo o contexto cultural, es necesario que las sugerencias y

las directrices sean aplicadas con sensibilidad, sensatez y una evaluación continua.

HERBERT J. WALBERG

Editor de la serie *Prácticas educativas*

Universidad de Illinois, Chicago

Introducción

Durante los últimos cuarenta años, los investigadores han estudiado la motivación de los estudiantes y han podido aprender bastante respecto a puntos como:

- Qué es lo que motiva a los estudiantes a aprender, así como la cantidad y la calidad del esfuerzo que invierten en ello;
- Las elecciones que hacen los estudiantes;
- Qué es lo que los hace persistir ante las dificultades;
- La manera en que las prácticas docentes y el comportamiento de los compañeros afectan la motivación del estudiante.
- Cómo se desarrolla la motivación.
- La manera en que el ambiente escolar afecta a la motivación.

Gran parte de la investigación acerca de la motivación se ha enfocado en estudiantes estables con buen aprovechamiento escolar. Sin embargo, los estudiantes sobresalientes difieren en mucho de sus compañeros menos aventajados. Por ejemplo, este tipo de estudiante generalmente tiene ideas muy claras de lo que quiere y de lo que no quiere lograr en la vida. Más aún, considera diferentes escenarios de enseñanza como un apoyo a sus propios deseos, objetivos y necesidades y, además, reacciona positivamente a las prácticas de motivación del maestro.

Este folleto es una síntesis de los principios de motivación que han surgido de la investigación, así como el efecto que éstos tienen en las prácticas de motivación en el aprendizaje escolar. Aborda aspectos más tradicionales como la motivación para el logro, la motivación intrínseca, la orientación por objetivos, el efecto de las prácticas docentes que fomentan creencias y estrategias de motivación, así como la fuerza de voluntad. Hace énfasis también en los objetivos de aprendizaje y el efecto de la motivación para alcanzarlos, reconociendo la necesidad de prácticas docentes dirigidas también a objetivos socio-emocionales.

Gran parte de la investigación que sirve de base a los principios específicos de este folleto tiene origen en estudios que han analizado la relación entre la motivación (considerada como una característica del estudiante) y los resultados del aprendizaje. Otros princi-

pios tienen origen en la teoría del yo, que niños y adolescentes desarrollan a lo largo de los años. Otros principios se basan en investigaciones que han demostrado cómo las oportunidades que ofrecen profesores y escuelas para el aprendizaje y el desarrollo personal (procesos de instrucción, conducta del profesor y el ambiente del salón de clases) son congruentes o entran en conflicto con las necesidades y objetivos de los estudiantes. Se ha dado prioridad a aquellos principios que los profesores pueden aplicar en el salón de clase. El propósito de esta breve introducción acerca de la motivación es que los maestros tomen conciencia de que las necesidades psicológicas de los jóvenes cambian constantemente. Cambian no sólo como una función de su conocimiento y habilidad en desarrollo en una asignatura en particular, sino también en relación a su emergente teoría del yo, con relación a dicha asignatura.

En este folleto, el lector conocerá a dos jóvenes de 11 años de edad, Stefano y Sandra. Ambos tienen once años de edad y asisten a la escuela en distintos lugares del mundo. Stefano es hijo de un mecánico automotriz y va a la escuela en un área rural del sur de Europa. Sandra es hija de un constructor de caminos y su escuela se encuentra en una gran ciudad de Sudamérica. Mi intención es describir los pensamientos, sentimientos y acciones de estos dos niños con el fin de ilustrar los diferentes componentes descritos en las secciones de la investigación. Espero que los profesores perciban los cambios de valores, intereses y objetivos de estos estudiantes, así como la manera en que se conducen en sus propios salones de clase.

Ojalá que los ocho principios que se abordan en este folleto se consideren como las piezas de un rompecabezas: al encajar, proporcionan una idea coherente y exhaustiva de cómo se puede ofrecer un ambiente poderoso para el desarrollo de estrategias de motivación.

Si desea profundizar más en los ocho principios que abordamos aquí o en algún principio específico, consulte las referencias bibliográficas sobre motivación que se proporcionan al final de cada capítulo.

I. Creencias motivadoras

Los conceptos acerca de la motivación actúan favorablemente en el contexto de la enseñanza.

Resultados de la investigación

En el salón de clases el contenido que se estudia y el contexto social cambian constantemente. Por esa razón, los niños se ven inmersos en situaciones de aprendizaje desconocidas, lo que provoca ambigüedad e incertidumbre en algunos estudiantes y constituye un reto para otros. Los estudiantes intentan comprender las nuevas situaciones de aprendizaje recurriendo a sus propios conceptos de motivación, los cuales se basan en opiniones, juicios y valores que ellos tienen de los objetos, acontecimientos y contenidos de las asignaturas. Los investigadores han descrito los conceptos que utilizan los estudiantes para dar significado a situaciones de aprendizaje. Una serie específica de conceptos de motivación pertenece al valor que los estudiantes adjudican a una asignatura. Por ejemplo, Stefano señala con frecuencia: “No entiendo para qué leemos poesía”, mientras que Sandra considera: “Leer poemas es la actividad más bonita de la escuela”.

Los conceptos de motivación se relacionan también con la opinión del estudiante acerca de la eficiencia o la efectividad de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Stefano comenta: “¿Por qué siempre tenemos que trabajar en equipos? Aprendo más cuando estudio solo”.

Los conceptos respecto al autocontrol se distinguen como conceptos de confianza en sus propias habilidades y expectativas de resultados. Los conceptos de confianza en las habilidades propias son criterios que el estudiante tiene respecto a su propia capacidad en relación con una asignatura específica. Stefano dice: “Creo que soy bueno para resolver este problema de matemáticas”. Sandra contrasta: “No soy la estrella de las matemáticas, pero sé cómo analizar un texto”.

Las expectativas de los resultados son conceptos relativos al éxito o fracaso de acciones específicas. Stefano comenta: “He estado

demasiado tiempo con esta tarea de gramática y sigo sin entender nada. Estoy seguro de que no voy a encontrar la solución correcta”.

La investigación ha demostrado que los conceptos de motivación son el resultado directo de las experiencias del aprendizaje; (por ejemplo, Sandra dice: “Me cuesta mucho trabajo entender a la primera la mayoría de los problemas de matemáticas, pero si alguien me da una pista, puedo resolver muchos”). Aprendizaje por observación (por ejemplo, Stefano: “El maestro de matemáticas se enoja cuando los alumnos no se ayudan entre sí”). Opiniones de maestros, padres o compañeros; (por ejemplo, Sandra: “Mi papá piensa que no tiene caso estudiar poesía y que las matemáticas son más importantes”). Y por último, las comparaciones sociales (por ejemplo, Stefano: “¿Por qué el maestro siempre me regaña a mí y a los demás nunca les dice nada?”).

Los conceptos de motivación trazan un marco de referencia que sirve de guía para la forma de pensar, sentir y actuar de los estudiantes respecto a una materia específica. Por ejemplo, las creencias motivadoras respecto a las matemáticas determinan las estrategias que los estudiantes consideran adecuadas para hacer tareas específicas. Los creencias de un estudiante respecto a una asignatura pueden ser predominantemente favorables (optimistas) o desfavorables (pesimistas), lo que propicia un contexto positivo o negativo de enseñanza. Una vez que las creencias motivadoras favorables o desfavorables se han formado, es muy difícil que se modifiquen.

Motive a sus alumnos

Como profesor, usted deberá tener una idea muy concreta de los conceptos de motivación que los estudiantes llevan consigo al salón de clases. Es importante que esté consciente de que los estudiantes probablemente se hayan formado ya creencias favorables o desfavorables acerca de un tema antes de llegar a la clase. Conocer las creencias motivadoras de los estudiantes, permitirá al maestro planear actividades de aprendizaje utilizando las creencias de motivación favorables, y promover que se reconsideren las creencias desfavorables. Los estudiantes son muy hábiles para ocultar lo que piensan y lo que sienten, lo que causa malentendidos acerca de sus valores, de creencias de confianza en las propias habilidades y de las expectativas de resultados.

Esperamos que los principios que se abordan en este folleto proporcionen una mejor percepción de las creencias motivadoras en los estudiantes y de la manera en que éstos afectan su participación, compromiso y entrega en el salón de clases. Esperamos que el conocimiento de estos principios ayude a formar directrices que contribuyan a establecer creencias motivadoras favorables en los estudiantes y que les permitan externar las creencias desfavorables.

Referencias: Pintrich (2001), Skinner (1995), Stipek (1988) y Vermeer, Boekaerts y Seegers (2000).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

2. Las creencias motivadoras desfavorables obstaculizan el aprendizaje

Ante el fracaso, los estudiantes pierden la motivación por aprender.

Resultados de la investigación

El miedo al fracaso no conduce de manera automática a la pasividad o al aislamiento. Lo que importa son las creencias motivadoras que se han atribuido al tema de una asignatura. Por ejemplo, Stefano tiene creencias predominantemente favorables acerca de las matemáticas y desfavorables acerca del aprendizaje de la lengua. La especificidad de las creencias motivadoras respecto a una asignatura supone que un estudiante puede tener la tendencia al fracaso en algunas asignaturas, pero no en todas. Stefano ha dejado de percibir una relación entre lo que puede hacer (sus acciones) y los resultados de sus acciones (logro o fracaso) en la asignatura de lenguaje. Se siente inseguro cuando dice que es incapaz de hacer adecuadamente las tareas. Los estudiantes dan diferentes razones en cuanto su logro o fracaso en diferentes asignaturas escolares, y dichas razones concuerdan con su propio concepto de competencia en alguna asignatura. La razón principal que Stefano adjudica a su bajo desempeño es su falta de competencia o capacidad. Para justificar un bajo rendimiento Sandra esgrime la falta de esfuerzo: “Me fue mal en historia porque no me esforcé lo suficiente”. La mala suerte, Stefano: “Tuve mala suerte de que me preguntaran a mí primero”. El uso inadecuado de estrategia, Stefano: “Resolví bien el problema de matemáticas, pero no sabía que también tenía que escribir el procedimiento”. Y las características de la tarea, Sandra: “El problema de matemáticas estaba demasiado difícil”. Los niños que consideran que el bajo rendimiento es resultado de una capacidad pobre, esperan que el fracaso ocurra una y otra vez. Estos estudiantes experimentan pensamientos y sentimientos negativos, por ejemplo Sandra: “Soy la única que tuvo siete errores. El maestro va a pensar que soy “burra”.

Los pensamientos negativos asociados constantemente a una tarea o actividad también se vinculan a situaciones de aprendizaje similares. Cuando las creencias motivadoras desfavorables se vuelven parte de la teoría del yo de los estudiantes, éstas se activarán una y otra vez, lo que provoca duda y ansiedad. Las creencias desfavorables impiden el proceso de aprendizaje, porque desvían la atención de los estudiantes de la actividad misma de aprendizaje al enfocarse solamente en su baja competencia. A pesar de que el concepto de causalidad cambia, sus creencias respecto a las causas de sus logros y fracasos en una asignatura en particular son muy resistentes al cambio.

Motive a sus alumnos

Cuando los estudiantes consideran que nunca serán capaces de concluir una tarea o actividad con éxito, esto indica que ya no perciben la relación entre sus acciones y un resultado positivo. Usted puede ayudarlos a reestablecer esa relación al proporcionar situaciones de aprendizaje en las que puedan obtener logros. Sin embargo, no bastará con que contesten correctamente, sino que también deberán comprender por qué la estrategia de solución fue correcta, además de todo lo que puedan hacer para mejorar aún más su competencia. La atención de sus alumnos tendrá que ser dirigida claramente a la relación entre sus acciones y el resultado de éstas, gracias a preguntas como: “¿Cómo llegaste a esa solución? ¿Cómo supiste que la estrategia que usaste fue la correcta? ¿Esa estrategia servirá también para el siguiente problema? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?”.

Curiosamente, los estudiantes que han establecido creencias motivadoras favorables no se interesan en el proceso de retroalimentación descrito, ya que lo único que quieren saber es si su respuesta fue correcta o si están en el camino correcto. Trate de estar atento a las necesidades de sus alumnos cuando necesiten retroalimentación. Enfóquese a lo que ya dominan, por ejemplo: “Stefano, tienes tres respuestas correctas. Estás mucho mejor que ayer”, en vez de enfatizar sus deficiencias. Mejor aún, señale la solidez de la estrategia de solución de los alumnos, ya que la retroalimentación orientada a los procesos les da un sentido de progreso, necesario para construir una identidad positiva como estudiante con logros. Poco a poco, estimule la reflexión en su propio desempeño (auto-

evaluación). Por ejemplo, motive al estudiante a explicar por qué una frase corregida expresa mejor su mensaje.

Referencias: Covington (1992), Stipek (1988), Turner y Meyer (1998), Vermeer *et al.* (2000) y Ryam, Gheen y Midgley (1998).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

3. Las creencias motivadoras favorables propician el aprendizaje

Los estudiantes que valoran las actividades de aprendizaje dependen menos del estímulo, los incentivos y la recompensa.

Resultados de la investigación

Los estudiantes se interesan más en actividades para las que consideran tener la competencia necesaria o para las que valoran más; por ejemplo, Stefano: “Me gustan las matemáticas porque son fáciles y porque quiero ser ingeniero espacial”. Sandra: “No me gustan las matemáticas, pero hago lo que puedo, porque mi papá dice que son importantes”. Los estudiantes que valoran las capacidades nuevas, establecen creencias motivadoras favorables y es muy probable que se interesen en oportunidades para practicarlas. Es importante distinguir entre el compromiso y la mera obligación por cumplir los objetivos establecidos por el maestro. Muchos estudiantes cumplen con tareas o actividades a las que no dan valor alguno, porque simplemente esperan algún tipo de recompensa, por ejemplo, obtener calificaciones altas, pasar la asignatura o ser aceptados socialmente. Para aquellos estudiantes que emprenden tareas o actividades de aprendizaje tan sólo para obtener un premio o para esquivar un castigo, su motivación es de carácter extrínseco; por ejemplo, Stefano: “Odio los ejercicios de gramática, pero mi mamá me hace mi comida favorita cuando tengo que estudiar para un examen”. Una actividad se considera intrínsecamente motivadora si la recompensa externa no es necesaria para que los estudiantes inicien y continúen dicha actividad. Las creencias motivadoras favorables son parte de la actividad misma. Los estudiantes intrínsecamente motivados señalan que no tienen que esforzarse por llevar a cabo una actividad gratificante; por ejemplo, Sandra: “Cuando escribo poemas o cuentos para el boletín escolar, se me va el tiempo”. Si se presentan dificultades, este tipo de estudiantes persistirán en su actividad, porque experimentan un sentimiento de autodeterminación.

Motive a sus estudiantes

Desafortunadamente, no todos los estudiantes están motivados intrínsecamente, por lo que será necesario atender también a aquellos estudiantes que no estén tan motivados a aprender. Es importante tomar en cuenta que el ambiente en el salón de clases y la manera en que el maestro interactúe con los estudiantes facilita o impide su motivación. Trate de que las tareas y actividades sean significativas para sus estudiantes, relacionándolas con el valor intrínseco de la tarea y con aplicaciones potenciales en otras asignaturas o en el ámbito extraescolar.

¿Cómo puede ayudar a sus alumnos a desarrollar creencias motivadoras favorables? Presente el programa en términos de las competencias que sus estudiantes consideren importantes e interesantes. Averigüe cuáles son sus intereses actuales y sus objetivos futuros respecto a sus carreras (por ejemplo, Sandra quiere ser enfermera y Stefano quiere ser ingeniero espacial). Utilice un video, un recorte de periódico o una historia que subraye la importancia funcional de nuevos contenidos y competencias. Pida a los estudiantes que ya estén motivados que expliquen por qué valoran las nuevas competencias. Pida a sus estudiantes que entrevisten a sus padres, a otros maestros o a estudiantes de más edad para averiguar cómo y de qué manera utilizan nuevos contenidos y nuevas competencias. Estas actividades llamarán la atención y la curiosidad de los estudiantes. Hasta aquí vamos a la mitad del tema de la motivación. La otra mitad es mantener el interés. Es importante que los estudiantes distingan una combinación óptima entre las exigencias percibidas y sus actuales competencias. Por ejemplo, Stefano se aburre cuando los problemas de matemáticas son demasiado fáciles. No fuerce a un alumno como Stefano a abarcar los contenidos de una lección de la misma manera o al mismo ritmo que los estudiantes que necesitan más tiempo. Si sus alumnos consideran un problema de matemáticas demasiado difícil, motívelos a reformularlo de una manera que lo haga menos amenazador; por ejemplo, Sandra: “¿Puedo hacer este problema con Claudia?”. Permita que los alumnos adapten una actividad de aprendizaje a partir de sus propias necesidades psicológicas, lo que les da un sentimiento de autonomía y autodeterminación.

Negarles este derecho podría interpretarse como una presión externa para cumplir.

Referencias: Bruning y Horn (2000); Guthrie y Solomon (1997); Ryan y Deci (2000); Stipek (1988); Turner y Meyer (1998) y Wlodkowski y Jaynes (1990).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

4. Las creencias motivadoras relativas a la orientación de objetivos

Los estudiantes que se orientan hacia el dominio de competencias aprenden más que los estudiantes orientados por el ego.

Resultados de la investigación

La creencia motivadora que no se ha abordado hasta ahora es la orientación de los objetivos. El hecho de que los estudiantes emprendan por sí mismos tareas o actividades de aprendizaje para una asignatura, es un indicador importante de su compromiso y desempeño. Los alumnos que estudian porque quieren dominar una nueva destreza, utilizan estrategias de aprendizaje más efectivas, a diferencia de los alumnos orientados por su ego. Estos últimos llevan a cabo tareas de aprendizaje con la intención de demostrar su logro (enfoque motivado por el ego) o de encubrir el fracaso (eludir la motivación de ego). El proceso de motivación de los estudiantes que buscan dominar una nueva competencia es muy diferente al de los estudiantes motivados por el ego. Por ejemplo, Stefano se concentra en el dominio de nuevas competencias en matemáticas, y muestra una motivación de ego en la asignatura de lengua. En casa, antes de cenar, comienza primero con la tarea de matemáticas porque quiere enterarse si puede o no resolver los problemas. Está dispuesto a hacer un mayor esfuerzo, porque considera que las matemáticas son valiosas y disfruta perfeccionando sus competencias en esa asignatura. Cuando se encuentra con algún obstáculo, se pregunta a sí mismo: “¿Cómo podré resolver esto?”. Si los demás se dan cuenta de sus errores, no le importa, al contrario, está dispuesto a proponer su estrategia de solución porque valora la retroalimentación que recibe. A diferencia de las matemáticas, Stefano no quiere que los demás sepan acerca de sus faltas de ortografía y errores de gramática al escribir un texto.

Sandra también considera que las matemáticas son valiosas, pero por razones diferentes. Su orientación al ego ocurre con las matemáticas. A ella le importa demostrar sus logros, con el fin de cambiar la

opinión de quienes la rodean en cuanto a su habilidad en matemáticas. Sandra pone bastante empeño en matemáticas, siempre y cuando tenga la confianza de que será capaz de encontrar la solución correcta. Sin embargo, se da por vencida cuando identifica errores, pues considera que sólo existe una manera correcta de llegar a la solución. Este tipo de opiniones incrementan su temor de que otros vean en sus errores una prueba de su habilidad en matemáticas.

Debemos mencionar dos resultados de la investigación. En primer lugar, los estudiantes muestran una orientación predominante a los objetivos (ego o dominio de competencias) cuando cursan el segundo grado, mientras que los objetivos orientados hacia el ego predominan a medida que los niños avanzan en su educación primaria. Cada vez se preocupan más por su autoestima, expresan preocupación por su condición respecto a sus compañeros y evitan llevar a cabo acciones que el resto del grupo rechace (temor al aislamiento). Alrededor del cuarto año, toma una posición predominante evitar los objetivos orientados por el ego, por ejemplo, querer esconder los errores. Un segundo hallazgo muestra que los profesores establecen entornos de aprendizaje eminentemente competitivos o de cooperación. Los profesores que dan importancia a los procedimientos de evaluación, que dan retroalimentación abierta, que con frecuencia hacen comparaciones sociales y que toman en cuenta las habilidades individuales crean una atmósfera competitiva y producen pensamientos y sentimientos orientados por el ego.

Motive a sus alumnos

En la medida en que usted logre crear un ambiente de aprendizaje orientado a la adquisición de competencias, éste será un indicador de su dominio profesional. Usted puede disminuir la orientación del ego explicando a sus alumnos que su interés como profesor no es el resultado correcto, sino su intento por deducir estrategias de solución. Los estudiantes sólo se convencerán de que “tratar es más importante que el resultado”, si usted es congruente con lo que predica. En otras palabras, dé retroalimentación a un plan de solución, motive a los alumnos a intercambiar información acerca de las estrategias que hayan utilizado y permita que aprendan de sus errores. Esta es una tarea difícil ya que aquellos estudiantes que se orientan por el ego, se molestan cuando deben reflexionar acerca de sus erro-

res. Mediante el uso de comentarios de apoyo que subrayen su participación, progreso y esfuerzo, logrará convencerlos de que usted valora sus intentos por resolver problemas, en particular cuando reflexionan acerca de lo que no funcionó bien y por qué. La orientación hacia la adquisición de competencias se desarrollará cuando estos estudiantes sientan orgullo por encontrar los pasos del proceso de alguna solución y por identificar errores en el momento que éstos surjan.

Referencias: Elliot (1999), Niemivirta (1999), Pintrich (2001), Turner y Meyer (1998) y Vermeer *et al.* (2000).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

5. Diferentes creencias acerca del efecto del esfuerzo en las intenciones de aprendizaje

Los estudiantes esperan que su esfuerzo sea valorado.

Resultados de la investigación

Los estudiantes deciden la cantidad de esfuerzo que dedicarán al aprendizaje basándose en el concepto que tienen de sí mismos y de sus capacidades, así como de sus conceptos de esfuerzo. Los niños pequeños sobervaloran o subestiman de manera importante su propio desempeño; incluso pueden considerarse a sí mismos entre los mejores de la clase, aunque su desempeño esté muy por debajo de la calificación aprobatoria. Los niños tienen una teoría bastante inocente respecto al esfuerzo. Piensan que por querer algo con todas sus fuerzas y poner todo su empeño en conseguirlo, serán valorados por su esfuerzo. Piensan que tienen el control de la situación de aprendizaje, por lo que sus expectativas de logro siguen siendo altas a pesar de una repetición de fracasos. Su concepto de esfuerzo como el factor más importante de sus logros y fracasos es un fuerte motivador para seguir practicando. Sin embargo, a medida que los estudiantes crecen, el mensaje que reciben de sus padres y maestros cambia poco a poco, pues le dan más importancia a su capacidad que a su propio esfuerzo, como una mejor fuente de logro o fracaso. Los niños aprenden a tomar en cuenta sus experiencias reales y la retroalimentación evaluativa de los demás. Les gusta compararse socialmente con sus compañeros, lo que implica que sus de confianza en su habilidad para una asignatura específica cada vez son más exactas y realistas. Al mismo tiempo, establecen una relación entre estas creencias y su incipiente teoría del esfuerzo. A la edad de nueve años, los niños parecen haber perdido la confianza en el esfuerzo, entendido como la única fuente de logro. El resultado de la investigación es claro: las creencias acerca de la confianza en la habilidad en una asignatura específica influyen en el esfuerzo inver-

tido y no a la inversa. Los estudiantes como Stefano, que creen que son buenos en matemáticas, están dispuestos a esforzarse más por adquirir habilidades en esa asignatura, aunque no necesariamente empleen un esfuerzo más visible. Su compromiso hacia las tareas es fundamentalmente diferente del de los estudiantes que se consideran faltos de rendimiento. De manera más específica, estos estudiantes utilizan estrategias cognitivas adecuadas que producen buenos resultados. Los estudiantes como Sandra, que piensan que sus habilidades en matemáticas son deficientes, pueden invertir esfuerzos en dicha asignatura. Sin embargo, llevan a cabo muchas cosas inútiles, como sentarse frente a sus libros y suspirar, copiar muchos ejercicios o releer varias páginas. Este tipo de esfuerzo crea ansiedad, frustración y produce un desempeño precario. La investigación ha demostrado que los maestros pueden preparar a sus alumnos en el desarrollo de creencias de esfuerzo. Curiosamente, los maestros que preparan a sus alumnos para el esfuerzo, obtienen como recompensa una motivación intrínseca mayor.

Motive a sus alumnos

Las observaciones de los maestros confirman que los estudiantes desarrollan un umbral para externar si han hecho un esfuerzo suficiente o no para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Así pues, utilizan reglas específicas para fijarse límites. Por ejemplo, Sandra podría decir: “Ya llevo estudiando más de una hora. Creo que ya es suficiente para mi tarea de matemáticas”, o “He estudiado mucho más para matemáticas que para historia”. Stefano se podría justificar así: “No tengo que estudiar tanto para matemáticas, sólo tengo que hacer los ejercicios y por lo general con eso es suficiente”, o “He estudiado mucho más que cualquiera de mis compañeros para entregar un texto bien escrito, con esto debe ser suficiente”.

En general, la teoría del esfuerzo de los estudiantes no está del todo desarrollada, pues ellos necesitan tareas para fortalecer sus creencias del esfuerzo en asignaturas específicas, así como ser motivados a actualizarlos a medida que sus habilidades se despliegan. Si el maestro motiva y valora los esfuerzos de sus alumnos, entonces comenzarán a considerarse a sí mismos como responsables de su propio aprendizaje. Sin embargo, es esencial que proporcione a sus estudiantes una retroalimentación adecuada. Un buen comienzo es

asignar tareas en las que los alumnos tengan que prever el esfuerzo necesario para realizarlas. Cuando las concluyan, pida a sus alumnos que reflexionen en torno al esfuerzo empleado. ¿Fue suficiente, superfluo, sí, no y por qué? Una vez que los estudiantes adquieran el hábito de reflexionar sobre su esfuerzo, estarán mejor equipados para autorregular su propio aprendizaje.

Referencias: Boekaerts (1997); Covington (1992), Pintrich (2001), Wlodkowski y Jaynes (1990) y Ryan y Deci (2000).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

6. Establecimiento de objetivos y evaluación

Los estudiantes necesitan estímulo y retroalimentación para desarrollar estrategias de motivación.

Resultados de la investigación

Los estudiantes que consideran los objetivos establecidos por el maestro como sus propias razones para aprender, se obligan a alcanzar un fin deseado. El proceso que siguen para fijarse objetivos es muy distinto al de aquellos estudiantes que únicamente cumplen con las expectativas del profesor. Recientemente se descubrió que los objetivos de aprendizaje de común acuerdo entre el profesor y sus alumnos tienen mucho más probabilidades de cumplirse. Dicho acuerdo refleja la intención de ambas partes por emprender un esfuerzo.

Fijar una meta de aprendizaje atañe a la selección de una estrategia de motivación que se ajuste a una situación de aprendizaje concreta. Dicha estrategia consiste en que el estudiante haga un intento plausible para desencadenar una creencia de motivación favorable; ponga atención en indicaciones importantes en el ambiente de aprendizaje, e ignore los distractores. Los estudiantes que toman su tiempo al evaluar las situaciones de aprendizaje en relación con sus propios objetivos, descubren fines deseables o indeseables. Por ejemplo, Stefano odiaba todos los ejercicios en los que tenía que utilizar un diccionario; sin embargo, el reconocimiento de resultados deseables en una actividad de la asignatura de lenguaje fue un momento decisivo en su actitud. Su profesor le recomendó escribir una carta amistosa a un niño escocés que quería convertirse en ingeniero espacial. La valoración favorable de Stefano acerca del contexto de los amigos por correspondencia y los resultados deseables (obtener una respuesta), lo convirtieron de un estudiante de lenguaje pasivo a uno activo. Aprendió a poner atención en los resultados positivos y a ignorar fines no deseados (errores de ortografía); además, descubrió el poder de la escritura como herramienta de comunicación.

Los estudiantes que inician el proceso de aprendizaje al activar creencias favorables –en particular creencias de adquisición de competencias y de confianza en sus habilidades– necesitan menos estímulos para comenzar que los demás. Además, las creencias motivadoras favorables dirigen la atención de los estudiantes a indicadores en el ambiente que desencadenan un interés y confianza mayores respecto a su propia capacidad para realizar una tarea.

Motive a sus estudiantes

En el contexto del salón de clases, la meta principal de los profesores es cumplir con los objetivos. La mayoría de los maestros aún sobreestiman la capacidad de sus estudiantes para fijar sus propias tareas de aprendizaje. Es poco probable dedicar tiempo o esfuerzo en obtener la opinión de los estudiantes acerca de la importancia y el valor de las tareas de aprendizaje. En consecuencia, los estudiantes pueden motivarse a sí mismos para hacer tareas extracurriculares, aunque no tengan idea de cómo motivarse cuando se trata de tareas escolares. Aun así, durante la fase en la que se fijan objetivos, los estudiantes sientan las bases para un aprendizaje más extenso y para fortalecer el interés. ¿Qué se puede hacer para estimular a los estudiantes a que desarrollen estrategias de motivación? El proceso para fijar objetivos puede ser más fácil si se pregunta a los estudiantes que se detengan por un momento a pensar por qué una tarea de aprendizaje es importante, relevante, divertida, aburrida, exigente, difícil o fácil. ¿Qué los hace sentirse confiados o con dudas? Una vez que los estudiantes hayan terminado una tarea, podrán reflexionar acerca de lo que opinaban de ella antes de comenzarla.

Pídales que formulen en sus propias palabras si su opinión cambió y por qué. Al pedir a sus estudiantes que reflexionen sobre su competencia inicial y sus juicios de lo que es relevante en las diferentes tareas de aprendizaje y sus expectativas de resultados iniciales, usted propiciará un clima favorable para fijar objetivos en el salón de clase. Sus estudiantes se sentirán con la libertad de hacer explícitas sus valoraciones, debatir abiertamente, hacer preguntas acerca de la motivación para el aprendizaje tanto de sí mismos como de sus compañeros, así como aprender unos de los otros. Si usted muestra interés en las razones por las cuales sus alumnos consideran algunos temas como sus favoritos, o por qué otros los consideran

aburridos, tanto usted como sus estudiantes obtendrán información sobre lo que hace funcionar a las estrategias de motivación.

Referencias: Boekaerts (1997), Boekaerts (2001), Niemivirta (1999), Turner y Meyer (1998) y Vermeer *et al.* (2000).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

7. La fuerza de voluntad y el esfuerzo por alcanzar objetivos

Los estudiantes necesitan estímulos y retroalimentación para desarrollar la fuerza de voluntad.

Resultados de la investigación

Las buenas intenciones que tenían fuerza en la fase de definición de objetivos, no necesariamente conducen automáticamente al cumplimiento de éstos. Gran parte de los objetivos de aprendizaje necesitan de un esfuerzo del estudiante con el fin de que se cumplan. Esto significa invertir esfuerzos. El esfuerzo se refiere a un acto intencional que incrementa el compromiso en relación con una tarea, como aumentar la atención, la concentración y la cantidad de tiempo invertido en una tarea específica (por ejemplo, releer, ensayar, subrayar, parafrasear o copiar). Sin embargo, el esfuerzo disminuye cuando una tarea se vuelve más compleja o deja de ser interesante, cuando se encuentran obstáculos o cuando los estudiantes se distraen con actividades competitivas. En este punto, es necesaria la fuerza de voluntad para sostener la atención y el esfuerzo.

Padres y maestros consideran que la persistencia es un aspecto importante de la fuerza de voluntad. Aun así, la investigación ha demostrado que la persistencia no necesariamente es una virtud. Algunos estudiantes utilizan la misma estrategia una y otra vez para terminar una tarea (alta persistencia), mientras que otros hacen de lado una estrategia al primer signo de fracaso (baja persistencia). Los resultados de recientes estudios sugieren implementar dos estrategias de aprendizaje. La primera concierne a la capacidad de los estudiantes para iniciar un plan de solución sin demasiados titubeos. La segunda consiste en la capacidad de los estudiantes para juzgar si es productivo continuar con un plan de solución (persistencia), o si es mejor rendirse por no llegar a ningún resultado (abandono).

Antes de iniciar una actividad de aprendizaje los estudiantes deben concentrarse en la tarea de aprendizaje con base en los pro-

pósitos y posibles planes de solución de la misma. Las decisiones efectivas para continuar en el estado de procuración de objetivos se basan en este conocimiento. Los estudiantes que poseen un buen concepto del objetivo de aprendizaje y que también tienen acceso a un repertorio de estrategias para diseñar un plan de solución adecuado, utilizan su esfuerzo de manera constructiva. Son capaces de juzgar las estrategias que serán útiles y también pueden observar si las estrategias seleccionadas son efectivas para alcanzar dicho objetivo. Si notan que una estrategia no es efectiva, pueden seleccionar otra y probar si es más efectiva, aunque pueden abandonar la tarea por considerar que el esfuerzo no es fructífero (por ejemplo, por falta de tiempo o de recursos). Los estudiantes cuyo concepto del objetivo es erróneo o que carecen de las estrategias adecuadas también pueden persistir, pero su esfuerzo no tiene dirección. Por ejemplo, Sandra acostumbra intentar diferentes soluciones a ciegas cuando hace su tarea de matemáticas con la esperanza de que alguna funcione.

Motive a sus alumnos

¿Cómo ayudar a sus estudiantes a desarrollar fuerza de voluntad? En primer lugar, no hay que dejarse llevar por el esfuerzo demostrado. Cuando se invierte demasiado (o muy poco) en el esfuerzo, es necesario saber el porqué. Para ser capaces de interpretar la iniciativa del estudiante de manera significativa, es necesario que usted tenga una idea acertada de cómo perciben sus alumnos el objetivo de aprendizaje y también cuánto esfuerzo necesitan invertir para alcanzarlo. Los estudiantes deben recibir una amplia gama de oportunidades para practicar la procuración de objetivos. Usted puede guiar este proceso al recordarles que es necesario fijar una serie de subobjetivos y hacer una lista que les permitirá monitorearlos, evaluarlos y reflexionar acerca de la calidad de su compromiso y obligación durante el proceso de solución.

Reflexionar acerca del proceso de procuración de objetivos implica que los estudiantes deberán formular preguntas sobre los recursos necesarios y suficientes para alcanzar diferentes subobjetivos. Por ejemplo, Stefano puede preguntarse: “¿Tendré suficiente tiempo para terminar mi tarea de historia antes de cenar, si releo cada sección dos veces y hago un pequeño resumen?”. La reflexión del esfuerzo invertido después de la actividad realizada es esencial para

que los estudiantes tomen conciencia de sus intentos en cuanto al manejo del esfuerzo y el porqué se dejó de persistir en la fuerza de voluntad. Al pedir a sus estudiantes que comparen la cantidad y el tipo de esfuerzo invertido de diferentes tareas, usted podrá ayudarlos a desarrollar su teoría del esfuerzo y, al mismo tiempo, permitirles una mejor percepción de su fuerza de voluntad.

Referencias: Boekaerts (1997), Boekaerts (2001), Corno y Randi (1997), Niemivirta (1999) y Skinner (1995).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

8. El manejo armónico de diferentes objetivos

Los estudiantes se comprometen más con el aprendizaje si los objetivos son compatibles con sus propios objetivos.

Resultados de la investigación

Los maestros, pedagogos y padres están convencidos de que adquirir nuevos conocimientos y habilidades es el objetivo más importante que los estudiantes deben procurar en el contexto escolar. La realidad es muy diferente. Los jóvenes no consideran que los objetivos de aprendizaje fijados por el maestro sean los más sobresalientes en su vida, pues se han fijado muchos otros objetivos más. Por ejemplo, buscan un trato justo, tejer una red de amigos, aprender más acerca de sus temas favoritos y hablar de sus relaciones de pareja. Dichos objetivos personales juegan un papel crucial en los procesos de motivación cuando se define su contenido, su dirección y su intensidad. La evidencia reciente sugiere que los trabajos escolares motivan más a los estudiantes, cuando los objetivos relacionados con la escuela están en armonía con sus propios deseos, necesidades y expectativas. Por ejemplo, Sandra adora a su maestro, quien la utiliza como ejemplo porque reconoce que Sandra quiere convertirse en enfermera y con frecuencia relaciona sus tareas con ese objetivo tan importante. Los estudiantes que notan que su profesor reconoce sus objetivos personales, aceptan con más facilidad los objetivos fijados por éste. Por el contrario, los estudiantes que notan que sus objetivos no son tomados en cuenta, o que éstos corren el riesgo de frustrarse, entonces se rebelan contra el sistema y consideran que el plan de estudios es extraño a su vida “real”.

Los maestros y los padres se quejan con frecuencia de que los estudiantes no adoptan los objetivos que se les fijan y que no siguen sus consejos bien intencionados. Por ejemplo, el padre de Stefano le impide hacer sus tareas con la radio encendida porque piensa que la música afecta negativamente su motivación y su desempeño. La investigación actual no apoya esta idea, pero aun así, este tipo de con-

flictos de interés frustran la necesidad de autonomía de Stefano. Con frecuencia, los maestros (y los padres) intentan imponer sus propios objetivos, lo que provoca una lucha en el niño por su autonomía. Durante décadas, las escuelas, los maestros y los investigadores redujeron los objetivos educativos al aprendizaje y al logro, lo que sólo contribuía a frustrar los objetivos sociales de los estudiantes.

Motive a sus estudiantes

Los estudiantes llevan consigo sus propios objetivos al salón de clase y buscan negociar con usted, respecto a cuándo y junto a quién les gustaría alcanzar los objetivos de aprendizaje. Es importante darse cuenta de que usted impone objetivos a sus estudiantes, incluso objetivos sociales (por ejemplo: “Tienes que trabajar individualmente, sin el apoyo de tus compañeros” o “Tienes que trabajar en equipo y asumir la responsabilidad del aprendizaje de los miembros de tu equipo”). Los compañeros también imponen objetivos a otros estudiantes (por ejemplo, ignorar al maestro cuando pide voluntarios). Cuando los estudiantes se dan cuenta de que sus propios objetivos no coinciden con los de usted, entonces hacen el intento por ajustar los objetivos del currículo con los suyos propios. Por ejemplo, Sandra podría preguntar: “¿Puedo entregar mi tarea mañana? No tengo material de consulta suficiente para hacerla bien”. De manera similar, Stefano podría pedir: “¿Puedo hacer esta tarea solo? Tengo una opinión diferente del resto de mi equipo”. Si usted accede a estas peticiones, sus estudiantes experimentarán una autodeterminación. Las percepciones y sentimientos que formen parte de esa experiencia contribuirán al proceso de aprendizaje. En cambio, si usted niega estas peticiones, entonces sus estudiantes experimentarían un conflicto de objetivos y es probable que no asuman ninguna responsabilidad por alcanzar los objetivos del plan de estudios. Muchas formas de mal comportamiento en la clase deben interpretarse en términos de conflicto de objetivos. Usted podrá manejar mejor el mal comportamiento, si lo ve como una señal de que un objetivo importante está siendo frustrado. Por ejemplo, Stefano podría decir: “¿Cómo puedo trabajar eficazmente en un problema de matemáticas si usted quiere que ayude a estudiantes que siempre se meten en problemas?”. De la misma manera, Sandra podría preguntar: “¿Por qué tenemos que hacer esta actividad juntos?”. Es importante darse

cuenta de que sus estudiantes quieren ser tratados con respeto, y por eso esperan una explicación de parte suya cuando usted no acepte sus peticiones.

Referencias: Boekaerts (1998), Boekaerts (1999), Maerh (1984) y Wentzel (1996).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

Conclusiones

Con frecuencia se ha dicho que la mala enseñanza mata la motivación y que una buena enseñanza hace aflorar lo mejor de los estudiantes de cualquier edad. Si usted quiere motivar a sus estudiantes para que se conviertan en sus propios maestros y desarrollen habilidades de aprendizaje independiente, es necesario que usted conozca los principios guía del aprendizaje motivado. Los ocho principios que se mencionan en este folleto son válidos para niños y adolescentes de diferentes países y culturas diversas. Hemos descrito los principios, de tal forma que usted posea una apreciación más clara de las razones por las cuales los estudiantes se motivan para aprender o no en el contexto del salón de clases. Sin embargo, es necesario que usted adapte estos principios al contexto local de su salón de clases. Me he enfocado en dos estudiantes de primaria, Stefano y Sandra, y me he referido a su forma de pensar y su sentir respecto a las matemáticas, si bien los principios no aluden a algún plan de estudios en particular o a grupos de edad específicos. Los principios hacen referencia a aspectos genéricos del aprendizaje motivado que tiene que ver con asignaturas escolares, grados y tipos de educación. Los principios se enfocan en las creencias, opiniones y valores de los estudiantes y cómo estas creencias motivadoras afectan el aprendizaje. El conocimiento de las creencias motivadoras de sus estudiantes le ayudará a crear ambientes de aprendizaje que se adapten mejor a sus necesidades psicológicas. La capacidad para escuchar a sus estudiantes y observar su comportamiento en el salón de clases le ayudará a obtener información de lo que consideran interesante, un reto, lo que les aburre o amenaza y por qué tienen dicha opinión. La disposición a negociar con sus alumnos y otorgarles autonomía los convencerá de que usted tiene un interés verdadero en cómo y por qué aprenden. Una buena manera de comenzar su observación es seleccionar a uno o más estudiantes de su grupo que piensen, sientan o se comporten como Stefano y Sandra. Obsérvelos en las siguientes semanas y descubra de qué manera los ocho principios guía de este folleto pueden funcionar en su salón de clases.

Referencias

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction* (Tarrytown, NY), vol. 7, núm. 2, 151–86.
- . (1998). Boosting students' capacity to promote their own learning: a goal theory perspective. *Research dialogue in learning and instruction* (Exeter, UK), vol. 1, no. 1, 13–22.
- . (1999). Coping in context: goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. En: Frydenberg, E., ed. *Learning to cope: developing as a person in complex societies*. 175–97. Oxford, UK, Oxford University Press.
- . (2001). Pro-active coping: meeting challenges and achieving goals. In: Frydenberg, E., ed. *Beyond coping: meeting goals, visions and challenges*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Bruning, R.; Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist* (Hillsdale, NJ), vol. 35, no. 1, 25–37.
- Corno, L.; Randi, J. (1997). Motivation, volition and collaborative innovation in classroom literacy. En: Guthrie, J.; Wigfield, A., eds. *Reading, engagement: motivating readers through integrated instruction*, 14–31. Newark, DE, International Reading Association.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, UK; New York, Cambridge University Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), vol. 34, no. 3, 169–89.
- Guthrie, J.T.; Solomon, A. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), vol. 32, no. 2, 95–103.
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: Ames, R.E.; Ames, C., eds. *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*, p. 115–44. San Diego, CA, Academic Press.
- Niemivirta, M. (1999). Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International journal of educational research* (Oxford, UK), vol. 31, 499–513.
- Pintrich, P.R. (2001). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P.R.; Zeidner, M., eds. *Handbook of self-regulation*, 451–502. San Diego, CA, Academic Press.

- Ryan, R.M.; Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* (Washington, DC), vol. 55, 68–78.
- Ryan, A.M.; Gheen, M.H.; Midgley, C. (1998). Why some students avoid asking for help: an examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' socialemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 90, núm. 3, 528–35.
- Skinner, E.A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Stipek, D.J. (1988). *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Turner, J.C.; Meyer, D.K. (1998). Integrating classroom context into motivation theory and research: rationales, methods, and implications. In: Urdan, T.; Maehr, M.; Pintrich, P., eds. *Advances in motivation and achievement: a research annual, vol. 11*, 87–121. Greenwich, CT, JAI Press.
- Vermeer, H.; Boekaerts, M.; Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 92, núm. 2, 308–15.
- Wentzel, K.R. (1996). Social and academic motivation in middle school: concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of early adolescence* (Thousand Oaks, CA), vol. 16, núm. 4, 390–406.
- Wlodkowski, R.J.; Jaynes, J.H. (1990). *Eager to learn*. San Francisco, CA, Jossey Bass Publishers. 26

La Oficina Internacional de Educación

La Oficina Internacional de Educación (International Bureau of Education, IBE), fundada en Ginebra en 1925, se convierte en 1929 en la primera organización privada intergubernamental en el campo de la educación y, en 1969, se integra a la UNESCO sin perder por ello su autonomía. Tres líneas principales rigen su acción: organización de las sesiones de la Conferencia Internacional sobre Educación, análisis y difusión de informes y documentos relacionados con la educación (en particular sobre innovaciones en los currículos y los métodos de enseñanza) y realización de estudios e investigaciones comparativos en el campo de la educación.

Actualmente, el IBE a) administra la base mundial de datos en educación, la cual compara información de los sistemas educativos de los países; b) organiza cursos sobre desarrollo curricular en naciones en vías de desarrollo; c) recopila y difunde innovaciones relevantes en educación mediante su banco de datos INNODATA; d) coordina la preparación de los reportes nacionales sobre el desarrollo de la educación; e) otorga la Medalla Comenius a maestros o docentes destacados y a investigadores educativos y f) publica la revista trimestral sobre el tema *Prospectiva*, el periódico trimestral *Información e innovación educativa* y la guía para estudiantes extranjeros *Estudios en el extranjero*, entre otras publicaciones.

En cuanto a sus cursos de capacitación en diseño curricular, el organismo ha establecido redes regionales y subregionales sobre la administración del cambio curricular y ofrece un nuevo servicio: una plataforma para el intercambio de información sobre contenidos.

La Oficina es regida por un Consejo conformado por representantes de 28 países miembros, elegidos durante la Conferencia General de la UNESCO.

Por último, el IBE se enorgullece de colaborar con la Academia Internacional de Educación en la publicación de este material para promover el intercambio de información sobre prácticas educativas.

La Academia Internacional de Educación

La Academia Internacional de Educación (AIE) es una asociación científica no lucrativa que promueve investigación educativa, su difusión y la aplicación de sus resultados. La Academia, fundada en 1986, está dedicada a la consolidación de las contribuciones de la investigación para resolver problemas críticos de educación en todas partes del mundo y a la promoción de una mejor comunicación entre los creadores de política, investigadores y profesionales. La base de la Academia se encuentra en la Academia Real de Ciencia, Literatura y Artes en Bruselas, Bélgica, y su centro de coordinación, en la Universidad Curtin de Tecnología en Perth, Australia.

El propósito general de la AIE es patrocinar la excelencia escolar en todos los campos de educación. Para este fin, la Academia provee síntesis oportunas de evidencia basada en investigación de importancia internacional. Los actuales miembros de la mesa directiva de la Academia son:

- Erik De Corte, Universidad de Leuven, Bélgica (presidente)
- Herbert Walberg, Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos (vicepresidente)
- Barry Fraser, Universidad Curtin de Tecnología, Australia (director ejecutivo)
- Jacques Hallak, UNESCO, París, Francia
- Michael Kirst, Universidad de Stanford, Estados Unidos
- Ulrich Teichler, Universidad de Kassel, Alemania
- Margaret Wang, Universidad Temple, Estados Unidos

<http://www.curtin.edu.au./curtin/dept/smec/iae>

Con motivo de la próxima celebración de la Asamblea General de la Academia Internacional de Educación, que se realizará en nuestro país en septiembre de 2006, cinco instituciones mexicanas acordaron traducir y publicar en español la serie *Prácticas educativas*, editada originalmente por la Oficina Internacional de Educación y la Academia Internacional de Educación.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval) ofrece servicios de evaluación a escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales del país y otras instancias particulares y gubernamentales del país y del extranjero.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) es un órgano descentralizado del gobierno federal que tiene como principales actividades la investigación, la enseñanza de posgrado y la difusión.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es una asociación civil cuyo propósito es impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo. Organiza cada dos años el Congreso Nacional de Investigación Educativa y edita la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como tarea ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior cuyos objetivos son contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y constituirse en institución de excelencia para la formación de los maestros.