

De la motivación y del síndrome de fracaso

Compilación *Miriam Sánchez Hernández*
Marcela López Fernández

3

DE LA MOTIVACIÓN Y DEL SÍNDROME DE FRACASO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
Fray Servando Teresa de Mier núm. 99, Col. Centro,
Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06080 México, DF
Tel: 51 34 98 04

DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Fray Servando Teresa de Mier núm. 92, 2do. piso, Col. Centro,
Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06080 México, DF
Tel: 51 34 98 04 exts. 1416, 1502, 1616 y 1628

colección  Galatea

De la motivación y del síndrome de fracaso

Miriam Sánchez Hernández

Marcela López Fernández

Compilación

Pilar Castro Gómez

Traducción

3

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Maestría en Educación

COLECCIÓN: GALATEA

© *De la motivación y del síndrome de fracaso*, primera edición, 2005.

© Miriam Sánchez Hernández y Marcela López Fernández

© Pilar Castro Gómez (por la traducción)

D.R. Universidad de la Ciudad de México
Fray Servando Teresa de Mier núm. 99
Col. Centro, Delegación Cuauhtémoc
C.P. 06080, México, D.F.

Publicaciones: Eduardo Mosches

Diseño gráfico: Alejandra Galicia

Marco Kim

Cuidado de la edición: Felipe Vázquez

Distribución gratuita

Hecho e impreso en México/*Printed in Mexico*

editorial_uacm@yahoo.com.mx

PRESENTACIÓN

Galatea es el nombre que el escultor Pygmalión da a la más maravillosa escultura que haya cincelado. Observa la piedra, imagina la figura, talla, pule, revisa, corrige, detalla. En ella deposita amor, anhelo, deseo y esperanza. Finalmente concluye la efigie, que se convertirá en la compañera de su vida.

Galatea representa el proyecto y la realización, la aspiración y el logro, el esfuerzo, la tenacidad, la perseverancia, la expectativa y la consumación de la misma: el cumplimiento de la profecía.

Este mito griego es lo que da la clave para elegir Galatea como nombre del Proyecto.

La *Colección Galatea. Cuadernos de educación*, está dedicada a estudiantes y profesores, que se encuentran en el proceso de aprender. Se dirige también a las personas que participan en las distintas áreas que conforman una institución educativa y que la hacen posible. Es indispensable que los responsables de la gestión, la administración, la planeación y la organización de las escuelas dialoguen y busquen la coincidencia en los principios educativos, los objetivos y las maneras de hacer las cosas.

Esta Colección pertenece al Proyecto Galatea, que comprende la producción editorial, un sitio en la red con un foro de debate e intercambio, y espacios de encuentro de la comunidad educativa.

La Colección Galatea surge con la pretensión de ser un material vivo. En este sentido los escritos que se ofrecen no se consideran acabados sino en constante progreso.

Queremos que cada documento, cada idea, sea motivo para el encuentro, la discusión y la construcción educativa. Se propone una lectura reflexiva sobre las ideas impresas y se ofrece un espacio para que el lector plasme sus reflexiones y construya un nuevo texto y que con él acuda a las sesiones de discusión presenciales o virtuales.

El contenido de las sesiones se apoyará en las ideas de los autores pero principalmente en las de los lectores, los hacedores de la educación. El fruto de la reflexión será a su vez el material que podrá discutirse en los espacios que creativamente construyamos todos.

DE LA MOTIVACIÓN Y DEL SÍNDROME DE FRACASO

Miriam Sánchez Hernández

UNA DE LAS MAYORES PREOCUPACIONES en torno de los sistemas educativos es su eficacia. En todo el mundo se observan altos índices de deserción y baja eficiencia terminal. Es decir, un número importante de estudiantes no logra adquirir los aprendizajes esperados ni cumple los plazos previstos. A este fenómeno se le llama fracaso escolar.

Las ciencias de la educación han investigado y teorizado sobre este hecho tratando de explicar las causas y de buscar soluciones.

Estudios iniciales sobre el fracaso identificaban como algunas de sus variables determinantes la capacidad de los estudiantes y sus condiciones socioeconómicas y de vida. Esta forma de abordar el problema dejaba en la indefensión tanto a los estudiantes como a los profesores, pues parecía que a menos que se modificaran las condiciones socioeconómicas y de vida, no sería posible que los estudiantes obtuvieran mejores resultados.

Por medio de estudios posteriores, se ha observado que los métodos pedagógicos y la intervención adecuada y oportuna de los profesores pueden ser relevantes para modificar lo que se ha identificado en algunos estudiantes como síndrome del fracaso.

Se denomina síndrome a un conjunto de síntomas, en este caso, el conjunto de actitudes y conductas que conforman un patrón que conduce a los estudiantes al abandono o a la no concreción del éxito escolar. Las causas son múltiples.

Existen casos de estudiantes que padecen algún problema físico o intelectual que puede exigir mayor apoyo y recursos para enfrentar tareas relativas al aprendizaje; otros sufren impedimentos sociales o económicos para permanecer en la escuela. Pero también se ha observado que algunos estudiantes que no enfrentan las problemáticas anteriores tampoco tienen éxito escolar.

Una de las causas de fracaso escolar que se ha identificado en algunos estudiantes es que aprenden que “no pueden” y que a pesar de los esfuerzos que realicen no lo lograrán, por lo que prefieren suspender sus intentos. Tal situación frecuentemente es resultado de malas experiencias, reforzadas en ocasiones por opiniones de padres o de profesores. A este patrón de conducta se le llama: “inhabilidad aprendida”, es decir, los alumnos aprenden a evitar las tareas porque “saben” que no las podrán realizar o “seguramente lo harán mal”.

Estas ideas están sustentadas en las creencias y en la opinión que el estudiante tiene de sí mismo pero, dado que los estudiantes no tienen otro tipo de limitaciones que impidan realmente su aprendizaje, es posible modificar ese patrón si se les ayuda a ganar confianza en sí mismos y a desarrollar habilidades para aprender.

Jere Brophy hace una propuesta, con base en investigaciones diversas, para entrenar a los estudiantes en estrategias que les permitan enfrentar y organizar las tareas académicas de manera que obtengan resultados inmediatos y positivos y adquieran confianza en su capacidad.

Las estrategias y acciones que propone en su artículo “Estudiantes con síndrome de fracaso”, son el entrenamiento para identificar las causas del fracaso, el establecimiento de metas susceptibles de alcanzar y estrategias para la resolución de problemas. A partir de ellas, hace sugerencias sobre cómo pueden ayudar los maestros a los estudiantes en esta condición de fracaso.

Adicional al síndrome de fracaso escolar, el factor de la motivación juega un papel central en el empeño que ponen los estudiantes en su proyecto académico. Quienes experimentan la escuela y sus contenidos como algo impuesto y no una decisión que han tomado, encuentran más difícil aplicarse en la tarea. Por otra parte, la efectividad y permanencia de los aprendizajes se ve afectada cuando parece que el esfuerzo realizado está orientado al logro de metas inmediatas relacionadas con reconocimientos externos como calificaciones, premios o castigos y no con el aprendizaje.

Éste es el tema del artículo “Motivación de los estudiantes para aprender”, escrito por Linda S. Lumsden, en el que discute el valor de la motivación en el aprendizaje y su origen: motivación intrínseca y extrínseca.

Para el profesor es relevante saber que la motivación no es algo dado e inmodificable sino que se aprende a partir de la actividad y las experiencias escolares y domésticas.

En general, los estudiantes disfrutan el aprendizaje y emprenden tareas elegidas por ellos mismos con mayor entusiasmo que el que cualquier profesor podría pedir.

En cambio, cuando las tareas son consideradas ajenas o no se les ha despertado el interés por las mismas, aplicarán el menor esfuerzo para realizarlas o las harán si existe alguna recompensa o para evitar consecuencias indeseadas.

La autora de este texto discute el término “motivación para aprender” y analiza los factores que influyen en su desarrollo y fomento con el fin de ayudar a los estudiantes que no se sienten motivados en la escuela.

Es cierto también que hay muchos profesores que indagan sobre el interés de los estudiantes e inciden en su motivación hacia ciertas tareas. Pero estos profesores y estudiantes no logran modificar la problemática de los sistemas educativos porque son trabajos y experiencias que, si bien pueden ser abundantes, son aún insuficientes. Por ello, la reflexión debe orientarse a conseguir que esta forma de trabajo sea una constante en los sistemas educativos, es decir, que se convierta en una característica inherente del trabajo de los docentes en su función de profesores y de tutores.

Las recomendaciones de los artículos referidos deben formar parte de amplias estrategias de atención a los estudiantes, porque ninguna acción aislada es suficiente para que el complejo proceso educativo cristalice.

Este tipo de documentos ayuda al profesor en su calidad de tutor, ya que el sentido de la tutoría es dar una atención cercana a cada estudiante y parte del conocimiento que se tenga de éste, de sus inquietudes, intereses, problemáticas y de crear con él maneras de mejorar su trabajo, lo que precisamente da contenido a la tutoría. Conocer al estudiante permite construir conjuntamente el programa de apoyo tutorial que mejor le convenga, así como diseñar su proyecto y ruta curricular.

ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE FRACASO¹

Jere Brophy

EL SÍNDROME DE FRACASO es uno de los muchos términos que los maestros utilizan (otros son: baja autoestima, derrotado o frustrado) para describir a los estudiantes que emprenden las tareas con expectativas de éxito muy bajas y tienden a renunciar a las primeras señales de dificultad. Los psicólogos han descrito este fenómeno como “inhabilidad aprendida”. Esta definición es ligeramente más técnica pero se refiere a un patrón similar de conducta. A diferencia de los estudiantes con capacidades limitadas, que siempre fracasan a pesar de sus mejores esfuerzos, los estudiantes con síndrome de fracaso muy seguido, e innecesariamente, fallan porque no hacen su mejor esfuerzo; empiezan las tareas con mucho entusiasmo y simplemente renuncian cuando se topan con dificultades. Este resumen delinea la naturaleza del problema, sugiere estrategias para tratar a los estudiantes con síndrome de fracaso y discute cómo pueden ayudar los maestros.

¹ Jere Brophy, “Failure syndrome students”, *ERIC Digest*, mayo de 1998. Educational Resources Information Center. <www.eric.ed.gov>. ERIC Identifier: ED419625.

¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE FRACASO?

Algunos estudiantes, especialmente en los primeros grados, muestran tendencias al síndrome de fracaso como parte de patrones de inmadurez emocional más amplios (por ejemplo: reacciones al estrés, poca tolerancia a la frustración o al rechazo, inhibición, o dependencia de los adultos); los estudiantes podrían estarse enfocando más en tratar de lograr la atención del maestro que en el contenido de la actividad académica diseñada para enseñarles. Este patrón puede ser un mecanismo de defensa mostrado por algunos niños que se sienten incapaces de competir con sus hermanos exitosos, que no tienen confianza en sus propias habilidades o que han adquirido expectativas de fracaso de sus padres o maestros. Los padres y los maestros pueden comunicar expectativas bajas a través de varios medios, directa o indirectamente, especialmente a los estudiantes que han sido etiquetados como “personas con dificultades para aprender”.

Sin embargo, la mayoría de los síntomas del síndrome de fracaso se desarrolla por medio de mecanismos aprendidos socialmente, y se centra en experiencias con el fracaso. Casi todos los niños comienzan la escuela con entusiasmo, pero con el tiempo algunos descubren que la experiencia les provoca ansiedad y se sienten amenazados psicológicamente. A muchos de ellos se les hace difícil que su desempeño sea supervisado en el salón de clases donde el fracaso conlleva la humillación pública.

Por lo tanto no es sorprendente que algunos estudiantes, especialmente los que han experimentado una historia o un ciclo reciente de fracasos, empiecen a creer que carecen de aptitudes para tener éxito. Con el tiempo, estos estudiantes abandonan cualquier intento serio para

hacer bien las tareas y empiezan a concentrarse en preservar su autoestima ante sus propios ojos y su reputación a los ojos de otros (Ames, 1987; Rohrkemper y Corno, 1988).

¿QUÉ ESTRATEGIAS AYUDAN A LOS ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE FRACASO?

Estos estudiantes necesitan ayuda para recobrar la confianza en sus habilidades académicas, desarrollar estrategias que los ayuden a enfrentarse al fracaso y persistir en los esfuerzos para la resolución de problemas cuando se presenten. Hay varias sugerencias específicas que han surgido de la investigación de conceptos teóricos particulares o de la manera de abordar el tratamiento. Muchas de éstas incluyen lo que Ames (1987) ha llamado “reentrenamiento cognitivo”. Tres de las propuestas más destacadas son reentrenamiento para identificar los orígenes del fracaso, entrenamiento para establecer metas alcanzables y entrenamiento para aprender estrategias destinadas a la resolución de problemas.

Reentrenamiento para identificar los orígenes del fracaso

Esta estrategia provoca cambios en las tendencias de los estudiantes a atribuir el fracaso a la falta de aptitudes en lugar de atribuirlo a una causa remediable, como podría ser la falta de esfuerzo o el uso de una estrategia inapropiada. Comúnmente, implica exponer a los estudiantes a una serie de experiencias planeadas, cuyo diseño asegura la experiencia de logro, en las cuales el modelaje,² la

² Se entiende por modelaje una estrategia que consiste en que el profesor muestra al estudiante paso a paso el proceso completo que

socialización, la práctica y la realimentación son utilizados para enseñarles a: 1) concentrarse en la tarea por realizar en lugar de preocuparse por fallar; 2) enfrentar los fracasos revisando lo que han hecho para encontrar errores o analizar el problema desde otra perspectiva; y 3) atribuir sus fallas al esfuerzo insuficiente, a la falta de información o al uso de estrategias ineficaces en lugar de atribuirlo a la carencia de aptitudes.

Entrenamiento para establecer metas alcanzables

Estos programas también exponen a los estudiantes a un conjunto de experiencias planeadas que aseguran el logro, acompañadas de modelaje, instrucción y realimentación. De cualquier manera, mientras que los programas de Re-entrenamiento para identificar los orígenes del fracaso fueron desarrollados específicamente para ayudar a estudiantes con inhabilidad aprendida, y por lo tanto enfocados a la enseñanza de respuestas constructivas al fracaso, estos programas se hicieron principalmente para los que logran poco, se han acostumbrado al fracaso y han desarrollado conceptos negativos generalizados sobre sus aptitudes. Consecuentemente, estos programas ayudan a los estudiantes a fijarse objetivos realistas y a perseguirlos, reconociendo que ellos tienen la habilidad necesaria para alcanzarlos si hacen un esfuerzo razonable.

se sigue para realizar determinada tarea. Por ejemplo, los profesores pueden verbalizar los procesos de pensamiento que utilizan para elaborar una hipótesis, resumir ideas en un párrafo, representar y resolver un problema, etcétera.

Entrenamiento para aprender estrategias destinadas a la resolución de problemas

En esta propuesta, el modelaje y la instrucción son utilizados para enseñar estrategias en la solución de problemas y el diálogo interno³ que los estudiantes necesitan para manejar las tareas con éxito. Es parte de una buena instrucción de habilidades cognitivas para todos los estudiantes, no es propiamente una técnica de corrección. De cualquier manera, es importante para utilizarla con estudiantes frustrados que no han desarrollado un aprendizaje efectivo ni estrategias para la resolución de problemas por sí mismos, pero que pueden aprenderlos por medio del modelaje y la instrucción explícita.

Ames (1987) observó que las propuestas de reentrenamiento cognitivo no toman en cuenta los aspectos sociales del salón de clases ni las estructuras de recompensa que tienen lugar en éste. Haciendo alusión al hallazgo de que el énfasis en la competencia y la comparación social dentro del salón de clases tiene como consecuencia el incremento de la ansiedad respecto al propio desempeño, Ames recomienda poner mayor énfasis en la realimentación en privado en vez de hacerlo públicamente, expresarla en términos del progreso en la trayectoria del propio individuo en vez de hacer comparaciones con sus condiscípulos, y evitar prácticas como la evaluación pública en gráficas o exponer en pizarrones los resultados de los logros de los estudiantes.

³ Aquí el diálogo interno se refiere a la revisión que el estudiante necesita hacer para corroborar que ha entendido la instrucción, realizar la tarea e identificar las causas del éxito o el fracaso en la misma.

¿CÓMO PUEDEN AYUDAR LOS MAESTROS?

Brophy (1995) concluyó que los maestros estaban muy seguros de su habilidad para intervenir exitosamente con los estudiantes con síndrome de fracaso. Mencionaron estrategias similares de respuesta sin importar el grado, lugar o los índices de efectividad. Unos cuantos hablaron de dar apoyo y estímulos a esos estudiantes sin exigirles nada; otros dijeron que hay que exigirles sin darles apoyo especial; pero la mayoría sugirió una combinación de apoyo, estímulos y asistencia en las tareas para mejorar gradualmente los hábitos de trabajo.

Estos profesores aclararían a los estudiantes con síndrome de fracaso que se esperaba que trabajaran consciente y persistentemente de manera que el trabajo resultara completo y bien hecho; pero que también les darían apoyo si era necesario y que no se les asignarían tareas que no pudieran hacer; se supervisaría su progreso y tendrían la asistencia necesaria; se les reforzaría elogiando su aprovechamiento; poniendo atención a su progreso y proporcionándoles oportunidades para mostrar sus logros públicamente. Este tratamiento especial desaparecería gradualmente conforme los estudiantes recuperaran la confianza y empezaran a trabajar con más constancia e independencia. Estas estrategias están en la línea de lo que se conoce como reentrenamiento cognitivo.

Brophy (1998b) se dio cuenta de que los profesores muy eficaces —e incluso otros que no lo son— utilizan, por lo general, estrategias similares para ayudar a los estudiantes con síndrome de fracaso; incluyendo estímulos y delineando estrategias para las respuestas al estudiante, comprometiéndose con conductas de apoyo, dándoles seguridad y haciéndoles peticiones personales

para que mejoren su aprovechamiento. Pero los mejores profesores, los realmente eficaces, pusieron mayor énfasis en insistir en un mejor esfuerzo y parecieron tener más confianza en que el progreso que el estudiante pudiera lograr sería estable con el tiempo, y no meramente temporal. Estos profesores tienden a asumir que las exigencias a los estudiantes son las apropiadas (y por lo tanto los problemas del síndrome de fracaso son resultado de las atribuciones erróneamente pesimistas de los estudiantes y de las percepciones de autoeficacia),⁴ mientras que los profesores menos eficaces parecían temer que las exigencias de trabajo fueran demasiado grandes para que los estudiantes pudieran manejarlas.

Dweck y Elliot (1983) argumentan que los estudiantes que han desarrollado una visión de la habilidad como “entidad” (es decir, la ven como algo fijo y limitado) pueden beneficiarse del entrenamiento directo diseñado para que cambien a una percepción “de incremento” (es decir, ver la habilidad como algo que puede desarrollarse con la práctica).

Las conductas del profesor que promueven la visión de incremento de la habilidad incluyen:

- actuar como personas de apoyo más que como jueces,
- centrar la atención de los estudiantes en los procesos de aprendizaje más que en los resultados,
- reaccionar a los errores como parte natural y útil del proceso de aprendizaje y no como una evidencia de fracaso,

⁴ Autoeficacia, se refiere a las creencias o expectativas de una persona acerca de su capacidad para lograr éxito en ciertas tareas o demostrar ciertas habilidades.

- al dar realimentación, poner mayor énfasis en el esfuerzo que en la habilidad, en los estándares personales más que en los normativos, e
- intentar estimular los esfuerzos para el logro a través de estrategias intrínsecas primarias en lugar de utilizar estrategias extrínsecas motivadoras.

CONCLUSIÓN

En resumen, los estudiantes con síndrome de fracaso abordan las tareas con muy bajas expectativas de éxito y tienden a renunciar a los primeros signos de dificultad. Muchos profesores usan tácticas con estos estudiantes que están en la línea de las estrategias del reentrenamiento cognitivo, como el reentrenamiento para identificar los orígenes del fracaso, entrenamiento para establecer metas factibles y entrenamiento para aprender estrategias dirigidas a la resolución de problemas. La eficiencia de los profesores puede incrementarse si usan el modelaje para enseñar estrategias destinadas a enfrentar problemas, especialmente estrategias técnicas para persistir frente a la frustración o fracaso.

MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA APRENDER¹

Linda S. Lumsden

LOS BEBÉS Y LOS NIÑOS pequeños parecen estar movidos por la curiosidad, empujados por una necesidad intensa de explorar, interactuar y buscarle un sentido a su entorno. Como lo señala un autor: “Rara vez se escucha a los padres quejarse de que su hijo preescolar no esté motivado” (James Raffini, 1993).

Desafortunadamente, cuando los niños crecen, su pasión por aprender, con frecuencia, parece que disminuye. El aprendizaje, a menudo, se asocia con trabajo penoso en lugar de asociarse con placer. Una gran cantidad de estudiantes —más de uno de cada cuatro— abandona la escuela antes de terminar. Muchos más están físicamente presentes en el salón de clases pero mentalmente ausentes; no se involucran completamente en la experiencia del aprendizaje.

Se puede reducir la apatía de los estudiantes si los educadores están conscientes de cómo se desarrollan las actitudes y creencias de los estudiantes acerca del aprendizaje y qué facilita el aprendizaje *per se*.

¹ Linda S. Lumsden, “Student motivation to learn”, *ERIC Digest*, núm. 92, junio de 1994. Educational Resources Information Center. <www.eric.ed.gov>. ERIC Identifier: ED370200.

¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE?

La motivación de los estudiantes naturalmente tiene que ver con su deseo de participar en el proceso de aprendizaje, pero también en lo que atañe a las razones u objetivos que subyacen en su participación o no en las actividades académicas. Aunque los estudiantes pueden estar igualmente motivados para desarrollar una tarea, las fuentes de su motivación pueden diferir.

Un estudiante que está motivado intrínsecamente lleva a cabo una actividad “por sí misma, por el disfrute que le brinda, por lo que aprende o por el sentimiento que el logro evoca” (Mark Lepper, 1988). Un estudiante motivado extrínsecamente actúa “para obtener una recompensa o evitar un castigo externo a la actividad”, por ejemplo las calificaciones, las etiquetas o la aprobación del maestro (Lepper).

El término *motivación para aprender* tiene un significado ligeramente diferente. Un autor lo define como “la significación, el valor y los beneficios de las tareas académicas para el aprendiz; sin importar si son o no intrínsecamente interesantes” (Hermine Marshall, 1987). Otro señala que la motivación para aprender se caracteriza por el involucramiento en el aprendizaje a largo plazo y el compromiso en el proceso (Carol Ames, 1990).

¿QUÉ FACTORES INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES?

Según Jere Brophy (1987) la motivación para aprender es una competencia adquirida “a través de la experiencia general, pero estimulada de forma más directa median-

te el modelaje, la comunicación de expectativas, la instrucción directa o la socialización por medio de otras personas significativas (especialmente por padres y maestros)”.

El entorno familiar modela la constelación inicial de actitudes que los niños desarrollan hacia el aprendizaje. Cuando los padres alimentan la curiosidad natural de los niños acogiendo bien sus preguntas, alentando el estudio y familiarizándolos con recursos que pueden ampliar su mundo, les están mandando el mensaje de que el aprendizaje vale la pena y que muchas veces es divertido y satisfactorio.

Cuando los niños crecen en un hogar donde se les cultiva la autoestima, competencia, autonomía y autoeficacia, serán más aptos para aceptar los riesgos inherentes al aprendizaje. Por el contrario, cuando los niños no se ven a sí mismos básicamente competentes y capaces, su libertad para involucrarse en búsquedas académicamente desafiantes y su capacidad para tolerar y enfrentar el fracaso se ven sumamente disminuidas.

Cuando los niños entran a la escuela comienzan a formarse opiniones de sus logros y fracasos. Las causas a las que los niños atribuyen sus logros (normalmente esfuerzo, habilidad, suerte o nivel de dificultad de la tarea) y fracasos (muy a menudo, falta de habilidad o de esfuerzo) tienen implicaciones importantes en cómo ellos abordan y enfrentan las situaciones de aprendizaje.

Las opiniones que los maestros tienen acerca de la enseñanza, del aprendizaje y la naturaleza de sus expectativas hacia los estudiantes también ejercen una influencia poderosa (Raffini). Como señala Deborah Stipek (1988), “a un nivel muy alto, los estudiantes esperan aprender si sus maestros esperan que lo hagan”.

Los objetivos generales de la escuela, las políticas y los procedimientos también interactúan con el ambiente del salón de clases y las prácticas para afirmar o cambiar las actitudes y opiniones cada vez más complejas relacionadas con el aprendizaje.

Los cambios en el desarrollo son un hilo más de la red motivadora. Por ejemplo, los niños pequeños se inclinan a tener altas expectativas de éxito aun cuando hayan tenido repetidos fracasos, no así los estudiantes más grandes. Y a pesar de que los niños más pequeños suelen ver el esfuerzo como positivo, los más grandes lo ven como “una navaja de doble filo” (Ames). Para estos últimos el fracaso que viene después de mucho esfuerzo parece que tiene muchas más implicaciones negativas —especialmente para sus autoconceptos de habilidad— que el fracaso resultante de un esfuerzo mínimo o de ninguno.

¿HAY VENTAJAS POR LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA?

¿Importa realmente si los estudiantes son orientados extrínseca o intrínsecamente hacia el aprendizaje? Una creciente cantidad de evidencia sugiere que sí.

Cuando los estudiantes son motivados intrínsecamente tienden a emplear estrategias que demandan más esfuerzo y que les permiten procesar la información con más profundidad (Lepper).

J. Condry y J. Chambers (1978) concluyeron que cuando los estudiantes fueron confrontados con tareas intelectuales complejas, los de orientación intrínseca usaron estrategias más lógicas de recopilación de información y de toma de decisiones, que los estudiantes que estaban extrínsecamente orientados.

Los estudiantes con una orientación intrínseca también prefieren tareas que sean moderadamente desafiantes, mientras que los estudiantes extrínsecamente orientados se ven atraídos hacia tareas que tienen un grado bajo de dificultad, y suelen poner la mínima cantidad de esfuerzo necesario para obtener la máxima recompensa (Lepper).

Aunque cada actividad educativa no puede y quizá no debería ser intrínsecamente motivadora, estas conclusiones sugieren que cuando los maestros pueden capitalizar la motivación intrínseca existente, se generan varios beneficios potenciales.

¿CÓMO PUEDE FOMENTARSE LA MOTIVACIÓN PARA APRENDER EN LA ESCUELA?

Aunque las historias de motivación de los estudiantes los acompañan en cada nuevo salón de clases, es esencial que los maestros se vean a sí mismos como “Agentes de socialización activa capaces de estimular... la motivación de los estudiantes para aprender” (Brophy, 1987).

El ambiente del salón de clases es importante. Si los estudiantes lo sienten como un lugar de apoyo y de protección; donde hay un sentido de pertenencia y todos son apreciados y respetados, se inclinarán a participar más de lleno en el proceso de aprendizaje.

Las diversas dimensiones de las tareas pueden también fomentar la motivación para aprender; idealmente, las tareas deberán ser desafiantes pero accesibles. La relevancia también promueve la motivación como lo hace el aprendizaje “contextualizado”, esto es, ayudar a los estudiantes a ver cómo las habilidades pueden ser usadas en el mundo real (Lepper). Las tareas que implican “una

cantidad moderada de incongruencia o discrepancia” son benéficas porque estimulan la curiosidad (un motivador intrínseco) de los estudiantes (Lepper).

Además, si se definen las tareas en términos de objetivos específicos y a corto plazo puede ayudar a los estudiantes a asociar esfuerzo con éxito (Stipek). Es también benéfico mencionarles los propósitos específicos de las tareas (Brophy, 1986).

Las recompensas extrínsecas, por otro lado, deben utilizarse con cuidado, pues tienen el potencial de disminuir la motivación intrínseca existente.

Lo que sucede en el salón de clases es crítico, pero “éste no es una isla” (Martin Maehr y Carol Midgley, 1991). Dependiendo de su grado de congruencia con los objetivos del salón de clases y las prácticas, los objetivos de toda la escuela diluyen o intensifican los esfuerzos del salón de clases. Con la finalidad de apoyar la motivación para aprender, el nivel de las políticas escolares y las prácticas deberían enfatizar “el aprendizaje, el dominio de las tareas y el esfuerzo” (Maehr y Midgley), en lugar de enfocarse al desempeño relativo y la competencia.

¿QUÉ PUEDE HACERSE PARA AYUDAR A LOS ESTUDIANTES QUE NO ESTÁN MOTIVADOS?

El primer paso para los educadores es reconocer que aun cuando los estudiantes usen estrategias que son finalmente contraproducentes (como no hacer esfuerzo, llegar tarde, copiar en los exámenes y demás), su objetivo es, en realidad, proteger su autoestima (Raffini).

Un proceso llamado Reentrenamiento para identificar los orígenes del fracaso, que implica el modelaje, la socia-

lización y ejercicios prácticos, se utiliza algunas veces con los estudiantes desanimados. El objetivo es ayudarlos a 1) concentrarse en las tareas en lugar de distraerse con el miedo a fallar, 2) responder a la frustración revisando lo que han hecho para encontrar errores o buscar alternativas para abordar el problema en lugar de rendirse y 3) atribuir sus fracasos al esfuerzo insuficiente, a la falta de información o a la confianza en estrategias ineficaces en lugar de atribuirlo a la carencia de aptitudes (Brophy, 1986).

Otras estrategias potencialmente útiles incluyen: ver el esfuerzo como una inversión, no como un riesgo; interpretar el desarrollo de las habilidades como crecientes y de dominio específico y concentrarse en lograr maestría o dominio (Brophy, 1986).

Debido a que la recompensa potencial —tener estudiantes que valoran el aprendizaje por sí mismo— no tiene precio, es de vital importancia que los padres, maestros y directores de las escuelas se dediquen completamente a propiciar, mantener y reavivar la motivación de los estudiantes para aprender.



BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. (1987) "The enhancement of student motivation", en *Advances in Motivation and Achievement: Enhancing Motivation*, M. Maehr y D. Kleiber, eds., vol. 5. Greenwich, CT., Jai Press, pp. 123-148.
- AMES, Carole A. (1990) "Motivation: what teachers need to know", *Teachers College Record*, 91, 3, pp. 409-421.
- BROPHY, Jere (1998a) "Failure syndrome students", *ERIC Digest*, mayo. Educational Resources Information Center. <www.eric.ed.gov>. ERIC Identifier: ED419625.
- _____, (1998b) *Motivating Students to Learn*. Nueva York, McGraw Hill.
- _____, (1995) "Elementary teachers' perception of and reported strategies for coping with twelve types of problem students", *ERIC Digest*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University. ERIC Identifier: ED389390.
- _____, (1987) "Synthesis of research on strategies for motivating students to learn", *Educational Leadership*, octubre, pp. 40-48. ERIC Identifier: EJ36226.

BIBLIOGRAFÍA

- _____. (1986) "On motivating students", *Occasional Paper*, núm. 101, octubre. Michigan State University, Institute for Research on Teaching. ERIC Identifier: ED276724.
- COLEY, Joan Develin y Dianne M. HOFFMAN (1990) "Overcoming learned helplessness in at-risk readers", *Journal of Reading*, 33(7), pp. 497-502. ERIC Identifier: EJ 406809.
- CONDRY, J. y J. CHAMBERS (1978) "Intrinsic motivation and the process of learning", *The Hidden Costs of Reward*, M.R. Lepper y D. Greene eds. Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- DESCHLER, Donald y Jean B. SCHUMAKER (1993) "Strategy mastery by at risk students: not a simple matter", *Elementary School Journal*, (2), pp. 153-167. ERIC Identifier: EJ474774.
- DWECK, C. y E. ELLIOTT (1983) "Achievement motivation", *Handbook of Chile Psychology*, vol. 4, Socialization, Personality, and Social Development. Nueva York, Editorial P. Mussen, pp. 643-691.
- LEPPER, Mark R. (1988) "Motivational considerations in the study of instruction", *Cognition and Instruction* 5, 4, pp. 289-309.
- LUMSDEN, Linda S. (1994) "Student motivation to learn", *ERIC Digest*, núm. 92, junio. Educational Resources Information Center. <www.eric.ed.gov>. ERIC Identifier: ED370200.
- MAEHR, Martin L., y Carol MIDGLEY (1991) "Enhancing student motivation: a schoolwide approach", *Educational Psychologist*, 26, 3 y 4, pp. 399-427.
- MARSHALL, Hermine H., (1987) "Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers", *The Elementary School Journal*, 88, 2, noviembre, pp. 135-50. ERIC Identifier: EJ362747.

- RAFFINI, James, (1993)** *Winners Without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation to Learn*. Boston, Allyn and Bacon.
- ROHKEMPER, Mary y Lyn CORNO (1988)** “Success and failure on classroom tasks: adaptive learning and classroom teaching”, *Elementary School Journal*, 88(3), pp 297-312. ERIC Identifier: EJ366495.
- ROSENSHINE, Barak y Carla Meister (1994)** “Reciprocal teaching: a review of the research”, *Review of Educational Research*, 64(4), pp. 479-530. ERIC Identifier: EJ500529.
- STIPEK, Deborah (1988)** *Motivation to Learn: from Theory to Practice*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- STRUTHERS, C. Ward y Perry P. RAYMUND (1996)** “Attributional style, attributional retraining, and inoculation against motivational deficits”, *Social Psychology of Education*, 1, pp. 171-187.
- VACCA, Richard T. y Nancy D. PADAK (1990)** “Who’s at risk in reading”, *Journal of Reading*, 33(7), pp. 486-488. ERIC Identifier: EJ 406807.
- YOUNG, Andrea C. (1997)** “Higher-order learning and thinking: what is it taught?”, *Educational Technology*, 37(4), pp. 38-41. ERIC Identifier: EJ547829.

ÍNDICE

Presentación	7
De la motivación y del síndrome de fracaso MÍRIAM SÁNCHEZ	9
Estudiantes con síndrome de fracaso JERE BROPHY	13
Motivación de los estudiantes para aprender LINDA S. LUMSDEN	21
Bibliografía	29

COLOFÓN EDITORIAL

La Colección Galatea. Cuadernos de Educación, pretende contribuir a la discusión de temas relativos al aprendizaje que se da dentro de la comunidad educativa y, a su vez, nutrirse de la misma. Su objetivo principal es la divulgación de estudios e investigaciones cuyas temáticas se correspondan con los intereses y las necesidades de la comunidad educativa. Por esta razón, interesa contar con los comentarios y sugerencias de nuestros lectores que, en especial para esta colección, representan una parte esencial del proceso de producción.

Para ello, invitamos a nuestros lectores a visitar la página web de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, www.uacm.df.gob.mx/galatea, en la que encontrarán un espacio dedicado a la Colección Galatea y donde, además, podrán participar en este proyecto e integrarse a un foro-debate sobre las temáticas abordadas en los textos de la colección, comentar las propuestas de cada número publicado y hacer sugerencias para futuras publicaciones.

De la motivación y del síndrome de fracaso
obra coordinada por Miriam Sánchez Hernández
y Marcela López Fernández
fue impresa en junio de 2005
en el Taller de Impresión de la UACM
con un tiraje de mil ejemplares.

¿A qué se debe que un estudiante tenga un bajo desempeño académico, deje algunos cursos inconclusos, y en algunos casos abandone sus estudios por completo? Este fenómeno, llamado fracaso escolar, se ha asociado con factores que escapan a la injerencia de las instituciones educativas, a los profesores y a los mismos estudiantes: condiciones de vida, factores socioeconómicos, las capacidades físicas e intelectuales del estudiante, etcétera. No obstante, Jere Brophy y Linda S. Lumsden, hacen referencia a ciertos obstáculos en el marco del fracaso escolar, que pueden ser salvados mediante el uso de algunas estrategias pedagógicas específicas. Aunque, ciertamente, para que la intervención del profesor sea la adecuada, éste debe conocer la situación particular de los estudiantes, sus necesidades y potencialidades.

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada funciona en el cielo