

Maestría en Psicología Cognitiva y  
Aprendizaje (FLACSO - UAM) Cohorte:  
(2015-2017)



**“La motivación por aprender en estudiantes  
con retraso mental leve. Estudio a través del  
Habla Privada”**

Maestranda: Prof. y Lic. María Cecilia Pandelo

Directora: Dra. María Elisa Cattaneo

Co Director: Dr. Juan Antonio Huertas

Marzo de 2020

## **Dedicatoria**

*“Todos tenemos un tiempo y un ritmo al caminar  
acomodamos el paso para no desentonar...”*

Sánchez, E.; 2017

A los y las diferentes, a quienes caminan orgullosamente a su ritmo y respetan el ritmo de los demás, pero sobre todo, a quienes se ven obligados a acomodar el paso, en un mundo poco tolerante a las diferencias.

## Agradecimientos

Como un triunfo tantas veces deseado, esta Tesis está completa. Tanto llevarla, tanto pensarla, tanto ponerle el cuerpo, los pensamientos y el alma, no son motivo suficiente para adjudicarme todo el crédito. La presente Tesis, que es fruto de mi labor, también es resultado del trabajo y la colaboración de muchas personas cuyos aportes se integran en la misma. A continuación expreso mi agradecimiento a todos ellos que, de una u otra manera, han aportado a este proceso de construcción colectiva de conocimiento.

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a todo el equipo de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO, Argentina), por la formación de excelencia brindada, por su dedicación y compromiso. Especialmente a Soledad Sanseau Savary por el acompañamiento, la orientación, el seguimiento y el apoyo permanentes. En segundo lugar agradezco al Ministerio de Educación de la República Argentina, por el otorgamiento de la Beca del Programa de Formación y Capacitación para el sector Educación (PROFOR), que me permitió acceder a mis estudios de posgrado. También quiero agradecer a mis compañeros y compañeras de la cohorte 2015, con quienes compartimos horas de cursada, recreos, intercambios, y discusiones que nos enriquecieron a todos. Especialmente a Fiorella Gandini, Melina Cytryn, Daniela Liberman, Millis Pereira, y Judit Gonzales que fueron el andamiaje tanto académico como emocional que me sostuvo toda la Maestría. Con ellas supimos forjar una hermosa amistad, que logró que los espacios de cursada sean aún más motivantes. Quiero agradecer muy especialmente a mi directora, la Dra. María Elisa Cattaneo, que confió en mí y me acompañó desde el principio de este proyecto ayudando, aconsejando y sosteniendo, a pesar de las dificultades, con una inmensa generosidad, profesionalismo y calidez. También a mi co director, el Dr. Juan Antonio Huertas que confió en este proyecto y le sumó un valor incalculable. Cada una de las reuniones compartidas se constituyó en un espacio de aprendizaje donde se conjugaban la experticia profesional y la calidad humana. A ambos les agradezco el inmenso crecimiento que significó para mí aprender de, y con ellos. Agradezco sinceramente a las autoridades de Colegio de la Salle, especialmente a la Lic. Cecilia Negro que me permitió llevar adelante el trabajo de campo de mi investigación en esa institución. Agradezco muy especialmente a los alumnos que participaron de las actividades del

trabajo de campo, por ofrecerme su tiempo, por la excelente predisposición y el compromiso con que colaboraron. Con ellos aprendí mucho acerca de la motivación hacia el aprendizaje, pero más me han enseñado de la calidad humana y del afecto. También a los preceptores del colegio que me cedieron su espacio de trabajo cotidiano para llevar adelante esta tarea. Agradezco a mis amigas, amigos y colegas egresados del Instituto Romero Brest que siempre me apoyaron en mis proyectos académicos. Agradezco inmensa y eternamente a mis padres porque siempre me apoyaron y me hicieron saber que yo puedo, y eso se constituyó en una gran motivación para no dejar de perseguir mis metas. A mi padre, que desde donde este, sé que está orgulloso de mí. A mi madre que cotidianamente me hace saber que lo está. A mi tía Fanny, que sigue preguntando cuestiones de “la tesis”, aunque no entienda nada de lo que le cuento. A mis hermanos, por la comprensión y el cariño. A mi compañero, Jere, por el apoyo incondicional, por impulsar mis metas como si fueran suyas, por sostener mis expectativas cuando yo perdía un poco el ánimo. Y, finalmente, a mis hijos Uli y Nica por la paciencia y la generosidad en permitirme destinar gran parte de nuestro tiempo a esta tarea, por ser la mayor motivación de mi vida, y porque sin ellos nada tendría sentido. A todos ustedes,

¡Gracias Totales!

## Listado de abreviaturas

ACE: Atribución causal de éxito

ACF: Atribución causal de fracaso

APR: orientación hacia el aprendizaje

APR1: Orientación hacia el aprendizaje en actividad uno

APR2: Orientación hacia el aprendizaje en actividad dos.

CIE10: Clasificación internacional de enfermedades volumen 10

CIE11: Clasificación internacional de enfermedades volumen 11

DIL: Discapacidad intelectual leve

DSMIV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (en inglés, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, abreviado *DSM*), volumen 4

DSMV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (en inglés, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, abreviado *DSM*), volumen 5

EEEC: atribuciones causales de éxito externas estables y controlables

EEENC: atribuciones causales de éxito externas estables y no controlables

EEVC: atribuciones causales de éxito externas variables y controlables

EEVNC: atribuciones causales de éxito externas variables y no controlables

EIEC: atribuciones causales de éxito internas estables y controlables

EIENC: atribuciones causales de éxito internas estables y no controlables

EIVC: atribuciones causales de éxito internas variables y controlables

EIVNC: atribuciones causales de éxito internas variables y no controlables

EMNEU: emociones neutras

EMOCNEG: emociones negativas

EMOCP: emociones positivas

EVN: evaluaciones negativas

EVP: evaluaciones positivas

EXN: expectativas negativas

EXP: expectativas positivas

FEEC: atribuciones causales de fracaso externas estables y controlables

FEENC: atribuciones causales de fracaso externas estables y no controlables

FEVC: atribuciones causales de éxito externas variables y controlables

FEVNC: atribuciones causales de fracaso externas variables y no controlables

FIEC: atribuciones causales de fracaso internas estables y controlables

FIENC: atribuciones causales de fracaso internas estables y no controlables

FIVC: atribuciones causales de fracaso internas variables y controlables

FIVNC: atribuciones causales de fracaso internas variables y no controlables

HP: Habla privada

HPCM: Habla privada con contenido motivacional

HPIRREL: Habla privada irrelevante

HPRRT: Habla privada relevante para la tarea

IA: indefensión aprendida

MA: orientación hacia el aprendizaje

MF: orientación por miedo al fracaso

MF1: Orientación hacia el miedo al fracaso en actividad uno

MF2: Orientación hacia el miedo al fracaso en actividad dos

MFR: orientación por miedo al fracaso

MR: orientación hacia el resultado

NT: Neurotípicos

OA: Orientación hacia el aprendizaje en MAPE

OA1: dimensión orientación hacia el aprendizaje en adaptación uno

OA2: dimensión orientación hacia el aprendizaje en adaptación dos

OA3: dimensión orientación hacia el aprendizaje en adaptación tres

OL: dimensión orientación hacia el lucimiento en MAPEII

OL1: dimensión orientación hacia el lucimiento en adaptación uno

OL2: dimensión orientación hacia el lucimiento en adaptación dos

OL3: dimensión orientación hacia el lucimiento en adaptación tres

OL: Orientación hacia el resultado/lucimiento en MAPE

OMF: Orientación hacia miedo al fracaso en MAPE

OMF1: dimensión orientación por miedo al fracaso en adaptación uno

OMF2: dimensión orientación por miedo al fracaso en adaptación dos

OMF3: dimensión orientación por miedo al fracaso en adaptación tres.

RES: orientación hacia el resultado

RES1 Orientación hacia el resultado en actividad uno

RES2: Orientación hacia el resultado en actividad dos

RES/L: orientación al resultado/ lucimiento

RML: Retraso mental leve

TDIL: Trastorno del desarrollo intelectual leve

TIDIN: consideración del tipo de inteligencia dinámica

TIEST: consideración del tipo de inteligencia estática

## Resumen

Esta tesis estudia la orientación motivacional hacia el aprendizaje en bachilleres con RML de una escuela privada de CABA. Pretende probar la utilidad de los estudios de HP para obtener información sobre las características motivacionales de los<sup>1</sup> participantes. Describe y analiza el contenido motivacional que aparece en las emisiones de HP, y compara las orientaciones motivacionales de los participantes con RML, con la de sujetos NT de la misma institución, de escolaridad común. Sus hipótesis postulan que a través de estudios de HP, es posible obtener información y establecer comparaciones sobre la motivación de los participantes. Afirma que los adolescentes con RML podrían presentar patrones motivacionales diferentes al de IA, con características similares y diferentes a las de adolescentes NT. Propone un diseño metodológico mixto (cualitativo- cuantitativo), descriptivo-explicativo, cuasi experimental, que describe las características motivacionales de los participantes, a partir del análisis del HP durante la resolución de dos tareas. Compara los resultados del cuestionario MAPE entre adolescentes con RML y adolescentes NT (grupo control). Revela que los estudios de HP son una herramienta potente para conocer las características motivacionales de adolescentes con RML. El análisis de las orientaciones motivacionales muestra que los patrones motivacionales que se activan dependen de las características de la actividad. Concluye que no todos los adolescentes con RML desarrollan IA.

---

<sup>1</sup> En conocimiento de los actos del lenguaje sexista, usaremos el genérico masculino de los términos para designar ambos sexos, al solo efecto de facilitar la lectura de las estructuras lingüísticas.

## Índice

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Listado de abreviaturas.....	5
Resumen.....	8
Introducción.....	11
Capítulo I. Antecedentes.....	14
Capítulo II. La motivación.....	19
2.1 La motivación y la motivación por aprender.....	19
2.2 Principales modelos teóricos de la motivación.....	20
2.2.1 Enfoques de la motivación a través del tiempo.....	21
2.2.5 Enfoque cognitivo y sus teorías.....	24
2.3. El desarrollo de la motivación desde la perspectiva sociocultural.....	28
2.4 Adolescentes con retraso mental leve.....	32
Capítulo III. El Habla privada.....	33
3.1 Lenguaje y autorregulación.....	33
3.2 Habla Privada una estrategia cognitiva para toda la vida.....	35
3.3 Habla privada y motivación.....	35
Capítulo IV. Decisiones metodológicas.....	38
4.1. Objetivos.....	38
4.2. Hipótesis.....	39
4.3 Diseño de la investigación.....	39
4.3.1 Población, muestra y unidades de análisis.....	39

4.3.2 Procedimientos y técnicas de recolección de datos.....	40
4.3.3. Técnicas de procesamiento de la información.....	41
4.3.4. Aspectos éticos.....	41
4.3.5. Relevancia y viabilidad del proyecto.....	41
Capítulo V. Resultados.....	43
5.1 Síntesis de la metodología empleada.....	43
5.2 Análisis de resultados y discusiones.....	44
5.3 Conclusiones.....	76
5.4 Perspectivas a futuro y límites del estudio.....	83
VI. Referencias bibliográficas.....	85
VII. Anexos.....	94
7.1 K-Bit.....	95
7.2 Emisiones de HP.....	96
7.3 Rush Hour.....	97
7.4 MAT.....	98
7.5 Sistema de codificación de Montero y Huertas (1999).....	99
7.6 MAPE I (Alonso-Tapia y Sánchez Ferrer, 1992).....	101
7.7 MAPE II (Alonzo Tapia Y Montero, 1992, 1992).....	113

## Introducción

La motivación es un proceso psicológico que direcciona la planificación y acción del sujeto, se trata de un proceso dinámico y no un estado fijo. Motivación es una de las palabras que más suenan en los entornos educativos desde ya hace un tiempo. En el plano de la educación, es considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma (Huertas y Ardura, 2004), y se trata de una variable fundamental para la construcción de conocimientos, siendo un elemento sustancial en el logro de aprendizajes en contextos áulicos (Aguilera, 2008). La problemática de la motivación por el aprendizaje es de innegable vigencia en las aulas, y constituye para algunos un problema no resuelto (Aguilera, 2015). En la escuela secundaria, muchos docentes plantean la falta de motivación de sus estudiantes como un problema cotidiano para el aprendizaje (Rodríguez Moneo, 2009). Es importante distinguir la diferencia que existe entre la motivación por aprender en contextos escolares y en contextos cotidianos. Los mismos estudiantes que no están motivados por aprender los contenidos curriculares, suelen tener motivación por aprender gran cantidad de cosas en contextos cotidianos. “(...) *con más frecuencia de la que sería deseable, nuestros alumnos no están motivados por conocer lo que les enseñamos en clase y no quieren esforzarse para aprender*” (Rodríguez Moneo, 2009: S.P.). En el caso de los alumnos con retraso mental leve (RML) que concurren a escuelas especiales, sufren por añadidura un fuerte fracaso escolar.

Algunos autores sostienen (Dwek, Davidson, Enna y Nelson, 1978 y Montero Viejo, 1994), que el modelo de socialización en el que suelen desarrollarse tiene efectos sobre la motivación, haciendo que se despliegue un patrón de comportamientos identificable con la indefensión aprendida (IA). La teoría de la IA o “learned helplessness”, se apoya en la teoría de las atribuciones, y afirma que cuando los sujetos son enfrentados con eventos incontrolables perciben que sus respuestas no controlan las consecuencias. Esto les lleva a generar una atribución acerca de la causa de su impotencia, y la naturaleza de esta atribución de causalidad determinará, la formación o no, de una expectación de incontrolabilidad, así como la intensidad y generalidad de los déficits de indefensión (Weiner, 1974). Se trata de un patrón de comportamiento en el que se atribuyen el éxito académico a causas externas, cambiantes y fuera de su control; *señalan autocogniciones negativas y manifiestan que su inteligencia, memoria o su capacidad para resolver problemas son deficientes; experimentan aburrimiento o*

*ansiedad frente a las actividades educativas y a medida que aumentan las situaciones en que fracasan, disminuye su participación académica, produciendo expectativas de éxito cada vez menores* (Huertas y Ardura, 2004: p.23). Asimismo, se experimentan expectativas de fracaso más altas, autoconcepto y competencia percibida más bajas, atribuciones causales desfavorables. Por ello, en este patrón no se podría pensar que los estudiantes desarrollen una alta motivación por el aprendizaje, ni por el lucimiento, ya que los resultados a obtener no se atribuyen a sus esfuerzos por lograrlos sino a factores no controlables, generando un “*déficit motivacional que se manifiesta en un deterioro de la ejecución*” (Huertas y Rodríguez Moneo citado en Huertas, 1997: p.186). Pese a todo lo dicho, la experiencia repetida de fracaso no siempre lleva a pensar que uno no es capaz (Huertas y Rodríguez Moneo, 1997). Si nos enfocamos desde la perspectiva socio histórica de la motivación, podremos entender a la motivación como un proceso desde el análisis del contexto al sujeto, a la activación de un patrón personal. La motivación no es, entonces, un constructo fijo, sino un proceso en donde la construcción de patrones motivacionales se lleva a cabo a partir de la actividad del sujeto en su contexto social, y se va actualizando en cada situación.

Existe una inconsistencia en los resultados de las investigaciones al comparar patrones motivacionales de sujetos con retraso mental. Algunos Autores (Balla y Ziegler, 1982; Brengelman, 1975; Crowel, 1963; Fine y Kaldwell, 1967; Floor y Rosen, 1975; Gibson, 1980; Gruen y Zigler, 1968; Harret y Zigler, 1974; Keogh, Cahill y MacMillan, 1972; Kier y Zigler, 1975; Leahy, MacMillan, 1975; MacMillan, 1977; MacMillan y Keogh, 1971; Weisz, 1979 y Ziegler et al., 1972) describen un patrón motivacional con menores expectativas de éxito y mayores expectativas de fracaso, marcada tendencia de evitación del fracaso, menor motivación intrínseca, autoconcepto bajo o irrealmente alto, atribuciones internas del fracaso e IA. Otros autores (Horai y Guarnaccia, 1975; Jordan y De Charm, 1959; Montero Viejo, 1988; y Reber y Weisz 1981) refieren indefensión solo parcial o ausencia de ella, atribuciones sin diferencias significativas, y ausencia de patrones desadaptativos. Los estudios cuantitativos a través del uso de escalas presentan problemas metodológicos aún no resueltos, por lo que es posible utilizar el habla privada (HP) como una ventana para investigar los procesos motivacionales en esta población.

Hace ya algunos años, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid se inicia una línea de investigación en la que confluyen dos áreas de estudio: la motivación en el contexto escolar y los estudios sobre el HP (desde la perspectiva

socio-histórica), conducida por Ignacio Montero y Juan Antonio Huertas. Dentro de esta perspectiva ocupa un lugar primordial el estudio del HP como elemento para el análisis de la motivación de logro. En este sentido, el HP, supone para nuestra investigación el “instrumento” que facilitará el acceso al estudio motivacional. Desde las primeras aproximaciones al estudio del HP aparecen muestras de que en este fenómeno se manifiestan elementos motivacionales. Y los trabajos realizados en esta línea dan cuenta de la potencialidad del análisis del HP para identificar factores motivacionales que se manifiestan dentro del contexto escolar; además ofrece un procedimiento de análisis y evaluación de la motivación aplicable a sujetos de cualquier edad, y en especial respecto a sujetos con RML en donde resulta complejo aplicar otros instrumentos de medida. Por ello, consideramos que esta investigación aportaría un primer acercamiento a la temática y los resultados obtenidos podrían ser aplicados en el campo educativo a fin de enriquecer procesos de aprendizaje de esta población.

Nos preguntamos entonces ¿qué contenido motivacional aparece en las emisiones de HP de adolescentes con RML que concurren a escuela especial? ¿Qué porcentaje de las emisiones corresponde a HP con contenido motivacional y cual a HP cognitiva? ¿Qué categorías de HP con contenido motivacional predominan y con qué patrones motivacionales se relacionan? ¿Existen diferencias en el contenido de HP motivacional según la actividad? ¿Existen regularidades en el contenido de las emisiones de HP en la población? ¿Qué vinculación existe entre los patrones motivacionales de adolescentes con RML y el de adolescentes neuro típicos (NT) que concurren a la misma institución?

En este trabajo partimos de la hipótesis de que, los estudios del HP con adolescentes con RML, nos brindaran información relevante para analizar las características de sus patrones motivacionales preponderantes, y que posicionándonos desde el enfoque socio histórico entendemos, que no necesariamente coincidirán con el patrón de IA.

## Capítulo I

### Antecedentes

Existe un amplio desarrollo de trabajos sobre motivación de alumnos en el nivel secundario a través del abordaje cuantitativo y el uso de escalas. Particularmente en Argentina podemos encontrar estudios que describen, que las metas de aprendizaje que los sujetos eligen dependen de los diferentes componentes y las relaciones puestas en juego en el aula. Entre las metas, las más elegidas fueron las de aprendizaje, las de no complicarse la vida y la de la desesperanza aprendida (Aguilera, 2015). Un 40% de los alumnos muestra motivación por el miedo al fracaso, un 34% motivación por el logro o búsqueda de juicios positivos, y un 26% del total se orienta hacia la motivación por el aprendizaje (Amadeo, 2010). Otros estudios muestran diferencias significativas en las metas, en las atribuciones y en las expectativas de control sobre la consecución de las metas, según el grupo socioeconómico y cultural de pertenencia de los sujetos (Cattaneo, Huertas y De la Cruz, 2004).

Asimismo, algunas investigaciones sobre patrones motivacionales de sujetos con discapacidad intelectual señalan que, se muestra un patrón motivacional diferenciado del resto de los alumnos. Estos patrones se caracterizan por expectativas de éxito bajas y de fracaso más altas (Crowel, 1963; Keogh, Cahill y MacMillan, 1972; MacMillan, 1975; MacMillan y Keogh, 1971), mayor tendencia de evitación del fracaso que de consecución del éxito (Gruen y Zigler, 1968), autoconcepto ideal y real más bajos (Leahy, Balla y Ziegler, 1982 y Ziegler et al., 1972), autoconcepto y autopercepción de habilidad y expectativas de éxito irrealmente altos (Brenkelman, 1975 y Fine y Kaldwell, 1967), lugar de control externo (MacMillan, 1977) y menor motivación intrínseca (Harter, 1978; Harter y Zigler, 1974 y 1983; Haywood y Burke, 1977 y Silón y Harter, 1985). Dichos estudios indican que los niños con desarrollo típico demuestran más motivación de logro que aquellos con retraso mental, en referencia a los cuatro componentes de la motivación de logro (Harter y Zigler, 1974). Respecto a las atribuciones causales se describen que los sujetos con retraso mental que se culpan de sus fracasos lo aprenden evolutivamente (Harter y Zigler, 1974; Keogh, Cahill y MacMillan, 1972 y MacMillan y Keogh, 1971), encuentran IA, también de manera evolutiva (Floor y Rosen, 1975; Gibson, 1980 y Weisz, 1979), e IA solo parcial (Reber

y Weisz, 1981). En cambio, otros autores no encuentran IA (Horai y Guarnaccia, 1975; Jordan y De Charm 1859 y Montero Viejo, L., Mendieta Fernández, R., García Agius, D., Pérez Díaz-Flor, C., 1988), y plantean que no hay diferencias significativas entre el grupo de sujetos con desarrollo típico y el grupo de sujetos con retraso mental, respecto de las atribuciones causales en condiciones de éxito o de fracaso (Montero Viejo, et al., 1988). Además, describen una correlación alta entre autoconcepto y rendimiento en sujetos con RML (Guthrie, G.; Butler, A.; Gorlow, L., 1963). Otros trabajos, ponen a prueba el entrenamiento motivacional con un resultado significativo, concluyendo que una estructura cooperativa apunta un resultado positivo sobre el rendimiento (Montero Viejo y Alonzo Tapia, 1996). Es importante destacar que se ha puesto el énfasis en los problemas de medición y la necesidad de construir índices adecuados de desarrollo de la motivación de logro (Harter y Zigler, 1974).

En referencia a los instrumentos de medición de la motivación para diferentes grupos etarios, encontramos que el desarrollo y la validación para la población española de los cuestionarios MAPE I, EAT, ECO, MAPE II, EMA II y MAT aportan herramientas válidas y fiables a los fines de investigar índices adecuados en la motivación y demuestran la potencia de dichos cuestionarios para estudiar la temática (Alonzo Tapia, 1987). Los trabajos realizados por Alonzo Tapia y equipo demuestran la fertilidad de los métodos cuantitativos para describir y analizar los procesos motivacionales (Alonzo Tapia, 1987 y Alonzo Tapia 2014). En Argentina han sido utilizados en numerosas investigaciones con sujetos con desarrollo típico (Aisenson, Valenzuela, Celeiro, Bailac y Legaspi, 2010; Aguilera, 2015; Amadeo, 2010; y Cattaneo, Huertas y de la Cruz, 2004; entre otras). Sin embargo, no se encontraron escalas validadas para investigar con población de sujetos con RML.

En otra línea de investigación, los estudios a través del HP hacen posible conocer procesos cognitivos y metacognitivos como el de la motivación, y ofrecen un proceso de análisis en sujetos en donde no se puede aplicar otros instrumentos de medida. Subrayamos que los primeros trabajos empíricos sobre habla privada (HP) enfocados desde la teoría socio histórica fueron realizados por el mismo Vygotsky. Luego, inspirados en su teoría, numerosos autores han seguido realizando estudios sobre el tema. En las últimas tres décadas se han realizado un gran número de trabajos que investigan la relación entre HP y autorregulación (Berk y Spuhl, 1995; Fernández y Fradley, 2005; Méndez Sánchez, 2012; Montero, de Dios y Huertas, 2001; Winsler, De

León, Wallace, Carlton, y Willson Quayle, 2003). Los mismos, informan una incidencia de aparición de HP del 100% de los casos (Berck y Landau, 1993; Patrick y Abravel, 2000). Algunos estudios sobre el HP en adolescentes y adultos confirman que la mayoría, en ambos casos, utilizan HP para resolver tareas con fines similares a los niños, y se encuentra una correlación directa entre HP y desempeño. Se observa que el uso de HP surge frente a tareas cognitivamente demandantes. Si bien el campo de estudios sobre esta temática es más abundante en la niñez, se trata de una estrategia cognitiva utilizada durante todo el desarrollo. En tal sentido, diversos autores (Duncan y Cheyne 1999; Duncan y Tarulli, 2009; Hontou y Moreira, 2015; John-Steiner, 1992; Kronk, 1992; Sanchez y De la Mata 2006; Winsler, y Naglieri, 2003) afirman que el HP continúa siendo una herramienta para la solución de problemas durante la juventud y la adultez. Además, se encontró que el HP emitida es mayor cuando el sujeto se encuentra con pares o solo con un adulto, demostrando que la influencia social favorece su aparición (Díaz, 1995). Respecto a la relación entre HP y dificultad de la tarea, diferentes trabajos (Azmitia, 1992; Behrend et al., 1987; Berk y Spuhl, 1995; Díaz, Neal y Amaya-Williams, 1993; Duncan y Pratt, 1997; Winsler y Diaz, 1995), concluyeron que la dificultad de la tarea afecta la emisión de HP, y ésta, es mayor en tareas de dificultad moderada, que en las de muy alta o muy baja dificultad.

Las investigaciones que estudiaron la relación entre HP y CI en niños encontraron que la misma no es lineal sino cambiante en diferentes momentos del desarrollo, y se basa en el desarrollo cognitivo, de modo que, en las diferentes edades, resulta de una interacción significativa entre edad y CI. Un CI alto en edades tempranas (4 a 6 años) se relaciona con mayor cantidad de emisiones de HP que en los niños con CI estándar. Sin embargo, un CI alto en edades mayores (7 a 10 años) se relaciona con menor cantidad de emisiones de HP que en niños con CI estándar (Berk, 1986; Burnnet, 1996; Frauenglass y Díaz, 1985 y 1987; Kohlberg, Yaeger y Hjertholm, 1968; y Montealegre, 1994). Confirmando, de este modo, que la hipótesis vygotskyana del desarrollo curvilíneo del HP sigue la edad mental y no la edad cronológica. Respecto a la relación entre HP y CI en jóvenes y adultos, Glenn y Cunningham (2000), realizaron un estudio indagando la misma, en jóvenes con Síndrome de Down, cuyas edades mentales comprenden entre los 2 y 12 años. Las conclusiones son similares a los trabajos anteriores en el sentido que confirman un desarrollo curvilíneo de HP siguiendo

la edad mental y no la cronológica. No encontramos estudios que indaguen la relación entre HP y CI en edades mentales adultas.

En trabajos acerca de la función motivacional del HP existen algunas líneas de investigación centradas en el estudio del HP, su función motivacional, y su importancia en la internalización y autorregulación de los procesos motivacionales (Chiu y Alexander, 2000; Méndez Sánchez, 2012; Montero et al. 1998, Montero, de Dios y Huertas 2001; Montero y Huertas, 1995 y 1999). En un estudio realizado con niños en contexto natural de aula, se encontró que entre un 15% y un 18% de las emisiones de HP, corresponde a HP motivacional. En situación de laboratorio la emisión de HP con contenido motivacional se incrementa y alcanza el 28%. Estos porcentajes refieren al HP con contenido motivacional de logro, y confirman que la presencia del contenido motivacional del HP en niños es relativamente estable. También encontraron una relación significativa entre HP motivacional (evaluaciones y con contenido emocional) e indicadores motivacionales como el rendimiento y la persistencia (Montero y Huertas, 1999). Además, se encontraron relaciones entre emisión de HP autorreforzadora y conductas de motivación de logro, de persistencia y búsqueda de independencia en la tarea (Chiu y Alexander, 2000).

En esta misma línea de investigación, Montero y de Dios (2004 y 2003) realizaron un exhaustivo trabajo sobre la función motivacional del HP en niños. La primera parte del mismo está destinada a superar problemas de la investigación sobre el HP. El trabajo muestra presencia de HP en casi la totalidad de la muestra y destacan la necesidad de trabajar la familiarización del sujeto con el investigador previamente al experimento. Además, demuestra la utilidad de la calibración del nivel de dificultad, en la actividad del experimento para cada sujeto; logrando así que cada uno realice la actividad en su nivel moderado de dificultad, lo que favorece la emisión de HP. También, informan mayor producción de HP en condiciones normales que con indicación de no hablar o con música (obstaculizada), y mayor cantidad de emisiones en nivel medio de dificultad. Además, afirman que el HP favorece el rendimiento en tareas de dificultad media (más en emisiones libres que obstaculizadas), y en dificultad alta o baja no hay efectos sobre el rendimiento. Afirman que el nivel de instrucción no produce un efecto significativo sobre las emisiones de HP y no se detecta descenso de HP con el desarrollo. Se descarta que el HP cognitiva sea más numerosa que el HP motivacional y afirman que el HP cumple una función reguladora de la motivación.

Las conclusiones enuncian que el contenido motivacional de logro tiene un peso importante dentro de las emisiones. En síntesis, El HP permite observar los componentes motivacionales: expectativas de resultado, atribuciones causales de los resultados, evaluaciones del resultado con un contenido emocional neutro, evaluaciones del resultado con carga emocional asociada, reacciones emocionales, y mensajes orientados a la búsqueda de juicios positivos de competencia o lucimiento.

Estudios posteriores, relatan que, en niños entre 5 y 10 años, hay 3 tipos de discurso estadísticamente diferentes en su contenido motivacional y emocional dependiendo del nivel de dificultad de la tarea (Montero y de Dios, 2014). Además, analizan la aparición y evolución del HP con contenido motivacional, informando que todos los sujetos de la muestra emitieron HP independientemente de su edad. Los resultados muestran diferencias en la frecuencia de aparición de cada elemento motivacional en función de la edad indicando que aparecen desde el inicio de la escolaridad algunos elementos que configuran la motivación por el aprendizaje en las primeras fases de desarrollo, mientras que los elementos ligados a patrones de motivación por el lucimiento presentan una adquisición más tardía en el desarrollo (Montero, de Dios y Huertas, 2014).

Cabe destacar que, a pesar de los progresos en estas líneas de investigación orientadas al estudio de los avances en la comprensión del papel del lenguaje en la autorregulación cognitiva, no encontramos trabajos sobre la motivación hacia el aprendizaje de adolescentes con RML a través de estudios del HP.

## Capítulo II

### La Motivación

La problemática de la motivación por el aprendizaje continúa vigente en las aulas, y constituye para algunos un problema no resuelto (Aguilera, 2015). Se trata de una variable fundamental para la adquisición de conocimientos, siendo un elemento sustancial en el logro de aprendizajes en contextos áulicos (Aguilera, 2008).

#### 2.1 La motivación y la motivación por aprender

La palabra motivación proviene de la expresión del latín “movere”, que significa mover. Motivación significa moverse hacia. Se asocia la motivación con la forma en que la conducta se inicia, se energiza, se sostiene, se dirige y con el tipo de reacción subjetiva que entra en juego cuando se realiza una actividad. Podría decirse que está relacionada con la energía de activación necesaria para involucrarse en una tarea. La motivación es “un proceso psicológico (no meramente cognitivo, la energía que proporciona la motivación tiene un alto componente afectivo, emocional) que determina la planificación y la actuación del sujeto” (Huertas, 1997, p. 65). El concepto “motivación” aplica al acto voluntario y se trata de un proceso dinámico y no un estado fijo; para que el acto sea motivado debe tener un carácter activo y voluntario, persistir en el tiempo, vincularse con necesidades adaptativas, involucrar componentes afectivo-emocionales y dirigirse a una meta (Huertas y Ardura, 2004). McClelland define la motivación como la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Afirma que estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y además somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiera, y durante el tiempo necesario hasta lograr el objetivo propuesto. La motivación es el “por qué” del comportamiento y se relaciona con la capacidad y el poder de llevar a cabo proyectos.

En la segunda mitad del Siglo XX, se comienza a vincular el constructo Motivación con el de Aprendizaje. Gage y Berliner (1988) describieron tres maneras en que la motivación afecta al aprendizaje. La primera destaca cómo la motivación instituye un refuerzo, ya que las personas considerarán como valiosas diversas

cuestiones que dependerán de sus intereses y motivos. La segunda se relaciona con orientación a objetivos, al explicar la razón por la cual una persona lleva a cabo una secuencia de conductas dirigida a un fin. En tercer lugar se subraya su relación con la persistencia, ya que será la motivación la que determine la cantidad de tiempo que se dedique a una actividad. Este factor se considera de suma importancia, al demostrar cómo el tiempo sumado al esfuerzo destinado a una tarea predice el desempeño en la misma (Ciacciulli, Mazza y Soto, 2013). Existen numerosos factores cognitivos y afectivos que inciden en el proceso.

Según Huertas y Ardura (2004) motivación es una de las palabras que más suenan en los entornos educativos desde ya hace un tiempo, y en el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma. La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso (Ospina Rodríguez, 2006). Cuando se habla de la motivación por aprender de alumnos se suele hacer alusión al interés por conocer los contenidos que se enseñan en los contextos académicos, desatendiéndose la motivación por aprender que se produce en los contextos cotidianos (Rodríguez Moneo, 2009). Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden.

## **2.2 Principales modelos teóricos de la motivación**

El panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados. Si revisamos su evolución histórica, podemos encontrar que la motivación ha sido abordada desde numerosos y variados enfoques, que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto. Los principales son la tradición del instinto al motivo, la perspectiva psicoanalítica, el enfoque conductista, el enfoque humanista, y el enfoque cognitivo.

### 2.2.1 Enfoques de la motivación a través del tiempo

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, el enfoque evolucionista de teorías como la del Instinto-Motivo condujo a pensar la conducta humana en términos instintivos, a partir del comportamiento animal. Así, se afirmaba la existencia de instintos básicos, heredados, comunes a todos los seres humanos, que predisponen a realizar ciertas conductas automáticas dirigidas hacia la concreción de fines. (Ciacciulli, Mazza y Soto, 2013). A la luz de la teoría Darwiniana, se plantea que el origen de todas las propensiones humanas debe surgir de instintos heredados, establecidos para adaptarse al entorno (Huertas, 1992). La concepción de que las conductas humanas tenían una base instintiva fue adoptada por muchos de los primeros psicólogos, como Herbert Spencer y William James, quienes, en 1890, llegaron a popularizar una teoría instintiva de la motivación. Sin embargo, la formulación más difundida y de inevitable referencia es la de William McDougall (1871-1938), ya en los comienzos del siglo XX. McDougall plantea que las metas o propósitos que dirigen nuestras acciones derivan de instintos o de preferencias básicas (Huertas, 1992). Entendía que el organismo no era capaz de realizar ninguna actividad sin los instintos, que éstos eran los únicos motores de la conducta, responsables de su activación y direccionalidad hacia objetos determinados. Señalaba que la motivación se trataba de factores internos desencadenantes de la conducta (Mayor y Tortosa, 2005). Así, planteaba una lista de instintos que fueron creciendo llegando a 6000 (aunque nunca contaron con comprobación científica) (Huertas, 1992). Esto provocó numerosas críticas y llevó a la desaparición del instinto en la literatura científica a partir de la década del veinte, lo que provocó la decadencia de las grandes teorías instintivas (Mayor y Tortosa, 2005).

En el transcurso del Siglo XX, la Tradición Psicoanalítica, de la mano de Freud, retomará el concepto de instinto, y lo distinguirá de otro de sus conceptos fundamentales: la pulsión; situada en la obra de Freud como estructurante del aparato psíquico (Ciacciulli, Mazza y Soto, 2013). El psicoanálisis explicará entonces que estamos gobernados por el deseo (que surge de nuestro inconsciente). Esa fuerza energética se vehiculiza en las pulsiones. El psicoanálisis organiza las fuerzas motivacionales en dos grandes grupos: pulsión de vida y pulsión de muerte (Huertas 1992). La pulsión es, entonces, el motor motivacional en el ser humano. Freud no entiende la pulsión como anteriormente se entiende al instinto. Concretamente Freud instala la diferencia entre instinto y pulsión. Se trata de un proceso dinámico cargado de

energía cuyo origen está en una zona del cuerpo. Llama necesidad al estímulo pulsional; y lo que cancela esa necesidad es la satisfacción. La meta de la pulsión en todos los casos es la satisfacción. Los caminos hacia la satisfacción pueden ser diversos y presentar múltiples metas. Se trata de un concepto límite entre el plano mental y el biológico (Freud, 1914). Un contraste destacable con el período precedente es el hecho de que ya no se estudian la conducta animal y la humana como homólogas, sino que se culturiza la motivación, cuando se la ubica dentro de los parámetros de la pulsión, pasando a la esfera de lo propiamente humano (Ciacciulli, Mazza y Soto, 2013).

Durante la segunda parte del Siglo XX, desde el conductismo se buscará la objetividad de una manera diferente a como lo hicieron los enfoques contemporáneos. Se dejará de lado la dimensión subjetiva y la introspección, y se retomará el concepto de impulso como protagonista en el estudio de la motivación. (Ciacciulli, Mazza y Soto, 2013). La perspectiva subraya el papel de las recompensas y los castigos en la motivación y parte del supuesto de que las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Se trata de eventos positivos o negativos que pueden motivar el comportamiento. En cuanto a la modificación de las conductas, el conductismo propone diferentes métodos: el reforzamiento, la extinción y el castigo. El reforzamiento consiste en generar un estímulo (refuerzo), posterior a una situación, para que la persona repita o elimine la conducta desarrollada en condiciones similares. Los refuerzos pueden ser positivos o negativos. Los positivos (recompensas) se destinan a aumentar la posibilidad de que una respuesta determinada se lleve adelante, el principio del mismo establece que: si una persona desarrolla una conducta que inmediatamente es seguida por un reforzador positivo, es más probable que esa persona repita la conducta cuando se enfrente a una situación similar. El refuerzo negativo, se utiliza, para eliminar una conducta, pero en este caso se utiliza un estímulo considerado aversivo. En lo que respecta al castigo, se advierte que se administra una consecuencia aversiva a la aparición de una conducta no deseada, para que la persona aprenda lo que no tiene que hacer. La extinción, consiste en dejar de reforzar una conducta. Se produce la extinción de una conducta cuando no se presenta el estímulo reforzador para mantenerla, de modo que el comportamiento se va debilitando. (Naranjo Pereyra, 2009).

También en la segunda mitad del siglo XX, y en contraste con las investigaciones conductistas, basadas en la conducta animal, y a las teorías psicoanalíticas, preocupadas principalmente por la psicopatología, el enfoque humanista subraya la radical especificidad de los motivos humanos (Mayor y Tolosa 2005) y pone el acento en las capacidades del ser humano para desarrollarse. Entiende al ser humano como un sistema en el cual, cuando un motivo afecta una parte, afecta a toda la persona. Dentro de este enfoque podemos encontrar la “Teoría de la jerarquía de las necesidades”, propuesta por Abraham H. Maslow, (1943) que desarrolla una teoría en la cual las necesidades se organizan jerárquicamente, donde unas son prioritarias y solo cuando estas están cubiertas, se puede ascender a necesidades de orden superior. Una vez satisfechas una serie de necesidades, estas dejan de fungir como motivadores. De acuerdo con la teoría de Maslow las necesidades se satisfacen en el siguiente orden, primero las necesidades básicas y luego las necesidades más altas: Necesidades fisiológicas (necesidades básicas: alimento, abrigo, descanso), necesidades de seguridad (asegurar la sobrevivencia), necesidades de amor y pertenencia (sociales y relacionadas con el deseo de recibir el afecto de familiares, amigos y de una pareja), necesidades de estima (relacionadas con el sentirse bien acerca de sí mismo), necesidades de autorrealización (necesidades de crecimiento, de realización del propio potencial, la autonomía, la independencia y el autocontrol), necesidades de conocer y entender el mundo que rodea a la persona y la naturaleza, y necesidad de satisfacción estética, referida a las necesidades de belleza, simetría y arte en general (Naranjo Pereira, 2009). Más adelante, Clayton Alderfer se fundamenta en la Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow, y agrupa las necesidades en tres tipos: existencia (son aquellas necesidades básicas y materiales: necesidades fisiológicas y de seguridad), relación (necesidades sociales y de aceptación), y crecimiento (incluyen el reconocimiento, la autoestima y la autorrealización), (Trechera, 2005).

La teoría de los constructos personales es presentada por Kelly en 1955, y constituye un antecedente para la posterior formulación de la teoría atributiva de Weiner en 1974 dentro del cognitivismo. Según la teoría de Kelly, los individuos son activos de forma continua y los conocimientos determinan la conducta. Con frecuencia su teoría se asocia más al modelo cognitivo que al humanista. Aunque acarrea importantes problemas en orden a la verificación empírica de sus hipótesis (Mayor y Tolosa 2005).

## 2.2.2 Enfoque cognitivo y sus teorías

Hacia la segunda mitad del Siglo XX, la Tradición Cognitiva, instala el análisis del procesamiento de la información y de los estados centrales en el centro de la escena, y rompe con el conductismo. Weiner, considerado un importante exponente de esta tradición, define la motivación como el deseo de recabar información válida con el fin de posibilitar una buena autoevaluación. Plantea que, cómo comprendamos nuestras propias acciones y las de nuestro entorno determinará nuestro accionar subsiguiente (Ciacciulli, Mazza y Soto, 2013). El enfoque cognitivo enfatiza que aquello que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir, es importante para determinar lo que efectivamente sucede (Naranjo Pereira, 2009). Las personas tienen creencias y planifican muchas de sus acciones en base a ellas. Las creencias afectan las motivaciones y están modeladas según el contexto sociocultural (Cattaneo, 2004). Por otra parte, las personas no sólo construyen creencias sobre el mundo, sino también sobre sí mismas, y ambas, se encuentran interrelacionadas (Guidano, 1991). Las teorías más relevantes dentro de este enfoque son: la Teoría clásica de la Motivación de Logro, las Teorías de Metas, la Teoría de la Motivación Intrínseca, la Teoría de las Atribuciones, la Teoría de expectativa valor, y la Teoría de la valía personal.

La teoría clásica de la motivación de logro es la primera y más robusta teoría sobre la motivación. El autor que le dio origen, Henry Murray (1938), propuso crear una clasificación de necesidades o motivos humanos que explicasen la conducta: necesidad de afiliación, necesidad de dominancia y necesidad de logro. Atkinson (1964) y McClelland (1985) continuaron con esas ideas centrándose en el motivo de logro, definido como el interés creciente por conseguir estándares de excelencia, una tendencia a buscar el éxito en tareas que implican un desafío. Atkinson y Feather (1966, 1992) consideran que los determinantes principales de la motivación de logro son tres: el motivo de logro que se desarrolla con la socialización y proviene de enfrentar el conflicto entre dos tendencias (conseguir el éxito y evitar el fracaso), las expectativas de éxito (se refiere a la anticipación y estimación que el sujeto hace sobre las tareas), y el grado de incentivo que supone conseguir el éxito en un momento determinado y que se deriva del desafío que supone la tarea (Cattaneo, 2004). McClelland refuerza la idea de que la fuerza del motivo depende más del aprendizaje social que de la necesidad. El autor afirma que los seres humanos vienen predeterminados a responder a ciertos incentivos o estímulos naturales. Estos se combinan formando una red compleja de

situaciones, emociones, metas, expectativas o cogniciones. Este proceso se articula en la interacción social, con la intervención de valores culturales y sociales y el propio desarrollo cognitivo, que al incrementar la capacidad hace variar los motivos (Huertas, 1997).

En la actualidad la teoría clásica ha tenido cierta continuidad bajo el amparo de lo que se denomina teoría de las metas. (Curione y Huertas, 2011). La teoría de Metas postula como principio básico que los seres humanos organizan sus actividades dirigiéndolas a determinados objetivos, los cuales pueden variar. Existen diferentes tipologías de metas. Por un lado, Dweck y Elliot (1983) plantean que las metas son representaciones cognitivas de los propósitos que los sujetos pueden adoptar en diferentes situaciones en las que intentan lograr algo. Estos autores clasifican a las metas aludiendo al nivel de dificultad de las mismas, y las distingue en: fáciles, de dificultad moderada, y difíciles. Además, establecen dos grandes grupos de metas: metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento y desarrollan un modelo que organiza las maneras de orientarse hacia una meta educativa.

En lo específico de los contextos escolares o de tareas que se relacionen con el aprendizaje, las personas pueden adoptar dos tipos de orientaciones hacia las metas: intrínsecas y extrínsecas (López Frutos et al., 2005). En la mayoría de las situaciones, los sujetos, no optamos por una meta simple, generalmente seguimos la combinación de más de una meta (Huertas y Ardura, 2004). Esta idea de patrones motivacionales que incluyen el efecto combinado de múltiples metas permite comprender mejor nuestros modos cotidianos de plantearnos una actividad compleja o de larga duración (Curione y Huertas, 2011).

La motivación intrínseca hace referencia a situaciones donde la persona efectúa actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de que obtenga o no una recompensa por eso. La motivación extrínseca se trata, en cambio, de situaciones donde la persona realiza actividades con fines básicamente instrumentales o por motivos externos a la propia actividad, como obtener un beneficio. La motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas aumentan cuando la persona puede elegir y tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, instaurar sus propias metas, planear cómo llegar a ellas y monitorear su progreso. Por otra parte, cuando sus habilidades son altas, pero las actividades no representan un desafío, el resultado es el

aburrimiento. Cuando el nivel de desafío de la actividad y los niveles de habilidad son bajos, se experimenta apatía. En cambio, cuando se enfrenta una tarea desafiante para la que no se cree tener las habilidades necesarias, se experimenta ansiedad (Naranjo Pereira, 2009). La orientación a metas intrínsecas se relaciona con la orientación del sujeto hacia tareas centradas en el aprendizaje, es decir, su patrón motivacional se caracteriza por una alta motivación por aprender. (Huertas y Rodríguez Moneo, 1997). Por el contrario, la orientación a metas extrínsecas se caracteriza por estar orientada hacia metas de ejecución, se aproximan a la tarea fijándose en el resultado material y en los juicios que se emiten sobre ella (Huertas, 1997). Este tipo de metas dan lugar a un patrón motivacional llamado motivación por ejecución, que presenta dos variantes: aproximación (motivación por el lucimiento) en donde el sujeto se encuentra interesado en la búsqueda de juicios positivos, de proporcionar una buena imagen de sí mismos; y evitación (motivación por el miedo al fracaso), es decir, la evitación de juicios negativos. Se genera una pauta de actuación semejante a la IA (Huertas y Rodríguez Moneo, 1997).

La teoría de las atribuciones no aporta un análisis conceptual de la causalidad, interesándose por la asignación de la responsabilidad de un hecho. Sino que propone que las personas realizan atribuciones de causalidad que tienen efectos sobre las emociones, el pensamiento, la motivación, el comportamiento y la autoestima. En esta teoría, las emociones se consideran el resultado de atribuciones causales que inciden sobre las expectativas de éxito y, por ende, en la motivación que activa el comportamiento. De este modo, las expectativas altas facilitan la motivación y las bajas la desmotivación. Las atribuciones se consideran como las causas percibidas de un comportamiento. Rotter (1954) es el primero en hablar de locus de control (lugar de control), que alude a la causalidad percibida por el individuo, de los resultados de la conducta. El individuo puede concebirse como responsable de su propio rendimiento (control interno) o puede ver como responsables a otros (control externo) (García López, 2006). Se pueden describir cuatro tipos de estilos atributivos: el externalista (tanto los éxitos como los fracasos se atribuyen a causas externas), el internalista (tanto los éxitos como los fracasos se atribuyen a causas internas de la persona-capacidad, esfuerzo), el egoísta (los éxitos se atribuyen a causas internas y los fracasos a causas externas), y el depresivo (los éxitos se atribuyen a causas externas y los fracasos a factores internos). Heider presenta también diversas dimensiones de la atribución

causal: situación, tiempo y control; estas se manifiestan así: situación (global o específica), tiempo (estable-inestable) y control (incontrolable o controlable) (Bisquerra, 2000). Weiner (1974) proporcionó la base empírica para elaborar una teoría de la atribución de las conductas orientadas al logro, que afirmó que las manifestaciones de la motivación por el rendimiento también están influenciadas por los procesos inferenciales y cognitivos. Entre ellos, los que afectan principalmente la conducta relacionada con el logro, son las atribuciones causales. Estas, hacen referencia a causas percibidas de fracaso y de éxito (los alumnos atribuyen sus éxitos y sus fracasos sobre todo a la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte). Por otra parte las necesidades de logro pueden ser consideradas como disposiciones cognitivo causales. Develándose allí la importancia de los niveles (alto y bajo) de necesidad de logro. Para el autor las atribuciones son las explicaciones acerca de las causas de los resultados (éxitos o fracasos) de nuestra conducta. Las causas a las que se suele recurrir están influidas por múltiples factores, tales como el mismo resultado, el papel que se juega, la edad, la naturaleza de la tarea, las demandas e incluso la cultura a la que se pertenezca (Mendez Sánchez, 2012). Weiner combinó los factores de influencia (externos e internos) de Heider con el locus de causalidad de Rotter obteniendo una clasificación de determinantes percibidos de la conducta del rendimiento. (García López, 2006). Estos determinantes se clasifican del siguiente modo: 1- Internas o externas al individuo. 2- Estables o inestables a lo largo del tiempo. La primer dimensión, distingue entre las “causas internas”, localizadas dentro de una persona, tales como inteligencia, esfuerzo o atractivo físico, y “causas externas” como la dificultad de la tarea o suerte. Una la segunda dimensión, las causas difieren en “estabilidad” a lo largo del tiempo. La capacidad, por ejemplo, es percibida como relativamente duradera, en oposición al esfuerzo, el cual puede variar de manera considerable dentro de un periodo corto. Por tanto los resultados percibidos como causados por la capacidad predicen el desempeño en el futuro con mayor precisión que los resultados atribuidos al esfuerzo. Una tercera dimensión, consiste en la “controlabilidad” y se relaciona mucho con la evaluación de las consecuencias de la conducta. Se asume que una persona tiene más control sobre el esfuerzo que sobre la capacidad. Weiner resume lo anterior en la siguiente tabla:

LUGAR DE CONTROL	ESTABILIDAD	CONTROLABILIDAD
INTERNAS	ESTABLES	NO CONTROLABLES
		CONTROLABLES
	VARIABLES	NO CONTROLABLES
		CONTROLABLES
EXTERNAS	ESTABLES	NO CONTROLABLES
		CONTROLABLES
	VARIABLES	NO CONTROLABLES
		CONTROLABLES

La teoría de las expectativas de Vroom, postula que las personas se motivan a llevar adelante una tarea y esforzarse para alcanzar una meta si creen en su valor, si tienen certeza de que su conducta contribuirá a lograr esa meta y si saben que una vez que alcancen la meta recibirán una recompensa, de tal manera que el esfuerzo valga la pena. Para Vroom, la motivación es el resultado de tres variables: valencia, expectativas e instrumentalidad. La valencia se refiere al valor que la persona aporta a cierta actividad, el deseo o interés que tiene en realizarla. Las expectativas se definen como las creencias sobre la probabilidad de que un acto irá seguido de un determinado resultado. La instrumentalidad se refiere a la consideración que la persona hace respecto de que si logra un determinado resultado, este servirá de algo (Naranjo Pereira 2009).

### **2.3. El desarrollo de la motivación desde la perspectiva sociocultural**

Entre los estudios más recientes que derivan de la perspectiva cognitiva, se subraya el papel de la motivación de los sujetos, la interpretación y las creencias sobre las situaciones, y se considera que dichas creencias son específicas del contexto. En esta línea, Huertas (2003), incluye la variable sociocultural en el estudio de la motivación y propone un cambio de perspectiva, para entender la motivación como un proceso desde el análisis del contexto al sujeto, a la activación de un patrón personal. El proceso de construcción de patrones motivacionales se lleva a cabo a partir de la actividad del sujeto en su contexto social, donde interioriza motivos y patrones en su intercambio con los otros.

Pero, ¿qué son los patrones motivacionales? Una persona al motivarse decide cómo activarse y orientarse después de haber interpretado cada contexto cotidiano y optado por una forma de proceder y por una meta de entre las que dispone en su repertorio personal y ha aprendido de forma implícita o explícita de su actividad con los demás. Las tendencias motivacionales no serían entonces rasgos que tienden a estabilizarse en la personalidad de cada uno. Sería la actualización de uno de los muchos patrones motivacionales que tenemos y están en ese entorno concreto. Esta posición nos sitúa ante la necesidad de conocer ese repertorio de patrones motivacionales más o menos típicos que cada estudiante tiene y la conveniencia de saber cómo los actualiza y define en un momento y en un lugar, determinados. (Huertas y Ardura 2004).

El desarrollo teórico de Huertas y Agudo (2003), incluye la variable sociocultural en el estudio de la motivación y es desde esta perspectiva, que los autores denominan “motivación situada”, ya que el proceso de construcción de patrones motivacionales se lleva a cabo a partir de la actividad del sujeto en su contexto social. Uno de los principales aportes del enfoque sociohistórico al estudio de la motivación reside en una concepción del desarrollo ontogenético que aporta un modelo explicativo de las razones por las cuales se produce dicho desarrollo. En este proceso se le adjudica al sujeto un papel activo dentro del mismo. Entonces el desarrollo de los factores motivacionales se entiende como un proceso de construcción del sujeto, influido por su interacción con la sociedad, fuertemente influenciada por el contexto. Desde la perspectiva sociohistórica se entiende que la motivación se construye e internaliza desde muy temprana edad y luego va modificándose a través del tiempo. La adquisición y apropiación de los elementos motivacionales presentes en la cultura y sociedad se llevan a cabo en un proceso de internalización, a través de elementos mediadores como el lenguaje (Montero y de Dios, 2004).

La forma de construir y delimitar los primeros patrones motivacionales viene de la mano del proceso de socialización. Los padres son los principales agentes en este proceso, especialmente en los primeros momentos de la vida. Ellos transmiten sus valores, metas y propósitos a largo plazo. Esta transmisión no se produce de forma explícita y congruente, salvo cuando le amonestan, corrigen o explicitan una meta social altamente relevante. La mayoría de las veces muchos de esos valores se transmiten de forma implícita en los comentarios y gestos del día a día y también a través de cuentos

morales o de juegos (Huertas y Ardura, 2004). Las narraciones dispuestas por una cultura para transmitir modelos culturales, tienen un papel destacado para proporcionar fuerza directiva. Los cuentos evidencian roles sociales, muestran metas y pautas de acción, los personajes de la narración brindan modos de percibir el mundo, de comprender las necesidades y las obligaciones inherentes al papel de cada uno en la trama. Quienes relatan el cuento (padres o docentes), actúan introduciendo el sentido de la acción y de sus pensamientos y motivos en los niños, con el objetivo implícito o explícito de que aprendan el guión cultural de la acción humana con sus metas y emociones. En síntesis, los cuentos enseñan esquemas motivacionales, no sólo porque muestran metas apropiadas e inapropiadas, sino también porque proporcionan ejemplos de acciones humanas meritorias. Los niños, captan los mensajes y los prueban en la vida cotidiana. Entre los tres y cuatro años, ya han aprendido a usar sus narraciones, ya saben halagar, justificar, obtener lo que pretenden, engañar, inventar, imaginar etc. Es decir, ya usan sus patrones motivacionales con cierta eficacia. En este proceso, hay que señalar otras actividades de los niños que constituyen una práctica social trascendente a la hora de transmitir modelos. Se destaca la importancia de juegos para generar modelos motivacionales, sobre todo en situaciones que requieren resolver conflictos. Por ejemplo, los juegos físicos que incluye competición, enseñan pautas de acción relacionadas con el logro. Otros juegos de estrategias, permiten ejercitarse con aspectos relacionados con el poder y la obediencia. Y los juegos que demandan adaptarse a factores no controlables, con cierto carácter azaroso, inciden en la formación de patrones de responsabilidad y toma de decisiones (Cattaneo, 2004). De este modo a partir de la interacción con el medio los niños van construyendo patrones motivacionales que se van actualizando en cada situación.

Se considera que la mayoría de los patrones motivacionales, se generan antes de la adolescencia. A partir de los 11, 12 años comienzan a consolidarse las diferencias entre los adolescentes en cuanto a las metas que persiguen, las atribuciones de éxitos o fracasos, y las expectativas y valores, (Alonzo Tapia, 1992 y Alonzo Tapia y Montero, 1990). En la secundaria ya aparecen establecidos en mayor o menor medida en cada adolescente los patrones motivacionales típicos en la edad adulta. Algunos trabajos recogidos por Veroff (1969) y Stipek (1984) ponen de manifiesto un declive paulatino a lo largo de la vida escolar de las expectativas de éxito y una mayor tendencia a atribuir los éxitos a características personales inmutables, como la inteligencia. En ellos

aparecen expresiones de tipo derrotista con más frecuencia, empiezan a poner menos esfuerzo en la realización de las tareas, buscan sobre todo la rentabilidad de sus acciones para el beneficio buscado, además parece que ya no hay tanta voluntariedad a la hora de participar en las tareas académicas. Muchos autores han denominado este camino que aparece en la secundaria como desesperanza aprendida (Alonso Tapia, 1987 y Alonso Tapia y Montero, 1990). Se trata de un proceso mediante el cual los sujetos tienden a ver sus propias dificultades como fracasos insuperables, debido a sus limitadas habilidades. No importa si obtienen logros académicos, piensan y sienten que están destinadas a fracasar. (Alonso Tapia, 1992) Al aumentar las exigencias y la competitividad, se desarrollan pautas motivacionales derivadas de esta nueva situación y que llevan, por ejemplo a que sean más frecuentes las tendencias hacia el lucimiento o al miedo al fracaso (Alonso Tapia, 1987 y Alonso Tapia y Montero, 1990).

#### **2.4 Adolescentes con retraso mental leve**

En el caso de los alumnos con RML que concurren a escuelas especiales, sufren por añadidura un fuerte fracaso escolar. El concepto que denomina a la población con RML ha ido variando a través del tiempo. El CIE10, al igual que el DSMIV lo denominaban retraso mental leve. EL DSMV en cambio, utiliza el término Discapacidad Intelectual leve (DIL). El RML se caracteriza, según la Clasificación Internacional de enfermedades de la OMS en su décima edición (1992), por la adquisición tardía del lenguaje, con la capacidad de expresarse en la actividad cotidiana y de mantener una conversación. La mayoría llegan a alcanzar una independencia completa para el cuidado de su persona, para actividades prácticas y para las propias de la vida doméstica, aunque el desarrollo tenga lugar de un modo considerablemente más lento. Las mayores dificultades se presentan en las actividades escolares, muchos tienen problemas específicos en lectura y escritura, y el rango de CI en general es de 50 al 69. En el año 2019 el CIE11 reemplaza el término RML por trastorno del desarrollo intelectual leve (TDIL) con criterios diagnósticos similares. Lo describe como

*“una afección que se origina durante el período de desarrollo y se caracteriza por un funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo significativamente inferiores al promedio, que son aproximadamente de dos o*

*más desviaciones típicas por debajo de la media, de acuerdo con pruebas estandarizadas debidamente normalizadas, administradas individualmente, o por indicadores de comportamiento comparables cuando las pruebas estandarizadas no están disponibles...” (CIE11, 2019).*

Algunos autores sostienen, que el modelo de socialización en el que suelen desarrollarse estos adolescentes tiene efectos sobre la motivación, haciendo que se despliegue un patrón de comportamientos identificable con la IA (Brenghman, 1975; Crowel, 1963; Fine y Kaldwell, 1967; Floor y Rosen, 1975; Gibson, 1980; Gruen y Zigler, 1968; Harter, 1978; Harter y Zigler, 1974 y 1983; Haywood y Burke, 1977; Keogh, Cahill y MacMillan, 1972; Leahy, Balla y Ziegler, 1982; MacMillan, 1977; MacMillan, 1975; MacMillan y Keogh, 1971; Silón y Harter, 1985; Weisz, 1979 y Ziegler et al., 1972). Se trata de un patrón en el que se atribuyen el éxito académico a causas externas, cambiantes y fuera de su control; y se experimenta aburrimiento y ansiedad frente a las actividades educativas. En la medida que aumentan las situaciones de fracaso, disminuye la participación académica, produciendo cada vez menores expectativas de éxito. Así mismo, se experimentan expectativas de fracaso más altas, autoconcepto, competencias percibida más bajas y atribuciones causales desfavorables. (Huertas y Ardura, 2004). Los resultados a obtener no se atribuyen a sus esfuerzos por lograrlo sino a otros factores no controlables, generando un déficit motivacional que se manifiesta en el deterioro de la ejecución. En este patrón se presentan una alta motivación por el miedo al fracaso y una fuerte tendencia de evitación. (Huertas y Rodríguez Moneo, 1997).

Pese a todo lo dicho, la experiencia repetida de fracaso no siempre lleva a pensar que uno no es capaz (Huertas & Rodríguez Moneo, 1997). Y existen otros trabajos que no encuentran IA en los adolescentes con RML (Horai y Guarnaccia, 1975; Jordan y De Charm, 1959 y Montero Viejo, Mendieta Fernández, García Agius y Pérez Díaz-Flor, 1988), plantean que no hay diferencias significativas entre el grupo de sujetos con desarrollo típico y el grupo de sujetos con retraso mental, respecto de las atribuciones causales en condiciones de éxito o de fracaso (Montero Viejo et al., 1988).

## Capítulo III

### El Habla privada

El HP le permite al niño comunicarse consigo mismo. Se trata emisiones de verbalización que no están expresamente dirigidas a un interlocutor (Vigotsky 1934/1942). Este discurso auto-dirigido, frecuentemente autorregulador, se ha conocido como discurso o HP (Diaz y Berk, 1992 y Flavell, 1966).

#### 3.1 Lenguaje y autorregulación

Las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento han sido de interés para lingüistas, psicólogos y científicos cognitivos. La psicología histórico-cultural estudia la génesis de las funciones psicológicas superiores. Vigotky (Ed.1973) descubre que para entender este desarrollo de las funciones superiores, había que analizar un problema central: las relaciones entre pensamiento y lenguaje, como un complejo unitario, donde las funciones psíquicas encuentran un punto nodal de apoyo para estructurarse. El autor, quien plantea que el lenguaje desempeña un papel fundamental en la organización de los procesos psicológicos superiores, propone que una transformación fundamental de los procesos cognitivos del niño comienza hacia el final del segundo año de vida, cuando el lenguaje preintelectual y el pensamiento prelingüístico se fusionan para crear un pensamiento mediado verbalmente. En este enfoque, el lenguaje es generador de las funciones psicológicas superiores del sujeto. La comprensión de la génesis social del desarrollo psicológico significa que los procesos psicológicos pasan por una fase social o interpsicológica, que se manifiesta en la actividad exterior con los individuos o con los objetos, así como por una fase individual o intrapsicológica. El pasaje de una fase a otra se denomina “proceso de internalización”. Así como sucede con el lenguaje, que pasa por dos momentos, en principio por una fase social (al cumplir una función de comunicación con los otros), que solo gradualmente se transforma en una fase individual adquiriendo la “función intelectual o representacional”.

La adquisición y apropiación de los elementos motivacionales presentes en la cultura y sociedad también se llevan a cabo en un proceso de internalización, a través de

elementos mediadores como el lenguaje, que al mismo tiempo, conlleva su proceso de internalización. Es en dicho proceso en donde aparece el HP. Vigotsky afirma que el habla interna (o el pensamiento verbal) se origina en intercambios lingüísticos con otros y pasa por un estado intermedio de habla autodirigida antes de internalizarse completamente. Este discurso auto-dirigido, frecuentemente autorregulador, se ha conocido como discurso o habla privada (Diaz y Berk, 1992 y Flavell, 1966) y proporciona una ventana al proceso de internalización que, para Vigotsky, es crucial en la formación de formas más altas de cognición (Winsler, Fernyhough y Montero, 2009).

Podemos definir al HP como aquellas emisiones de verbalización que no están expresamente dirigidas a un interlocutor. Y según explica Vigotsky (1934/1942), ésta le permite al niño comunicarse consigo mismo. Se trata de una fase de transición entre la función comunicativa y el pensamiento verbal. A medida que este proceso va consolidándose el HP se convierte en habla interna y deja de ser perceptible para el observador externo. La misma, no es solo un fenómeno de internalización del lenguaje, sino que posee además la función de mediador instrumental (Montero y de Dios, 2004). Actualmente es ampliamente aceptado que los niños utilizan el HP en la transición del habla social externa en habla interna (Vigotsky 1979 y 1995), como una herramienta de pensamiento y como un mediador metacognitivo de la función de autorregulación (Winsler, Diaz y Montero, 1997; Winsler y Naglieri, 2003 y Atencio y Montero, 2009). Esta capacidad del niño de mediar verbalmente sus propios pensamientos y acciones es social en su origen (Berk y Spuhl, 1995; Berk y Winsler, 1995 y Atencio y Montero 2009). Según Vigotsky el HP disminuye y desaparece con la edad, no porque se ha socializado (como Piaget suponía) sino porque es internalizada para constituir el habla interna o pensamiento verbal. Para este autor, el HP representa el intento del niño por usar el lenguaje no sólo como el instrumento de pensamiento que es, sino también como una herramienta de planificación, guía y dirección de la actividad en la solución de problemas. Vigotsky observó que el HP es emitida primero como un acompañamiento posterior de la acción realizada. Con el aumento de la edad cambia el momento de su emisión, primero acompañando y más tarde precediendo a las acciones infantiles. Según esto, el HP adquiere gradualmente las funciones de orientar, planificar, y guiar las acciones infantiles, funciones que caracterizan el pensamiento verbal humano (Frauenglass y Diaz, 1987).

### **3.2 Habla Privada una estrategia cognitiva para toda la vida**

Si bien el campo más abundante de estudios de HP es la niñez, el HP es una estrategia cognitiva utilizada durante todo el ciclo vital (Hontou y Moreira, 2015). Las personas continúan utilizando el HP a través del tiempo. Existen investigaciones que evidencian HP en la adolescencia (Kronk, 1994 y Winsler y Naglieri, 2003) y en la adultez (Duncan y Cheyne, 1994; Duncan y Tarulli, 2009; Kronk, 1992; John-Steiner, 1992 y Winsler y Naglieri, 2003). La misma comparte las características y patrones del HP infantil (Winsler, 2006). Por lo tanto, el HP continúa siendo una estrategia cognitiva durante todo el desarrollo humano (Duncan y Tarulli, 2009; John-Steiner 1992). Tal como había propuesto Díaz (1992), el HP en la adolescencia o en la adultez surge cuando el sujeto está enfrentado a una demanda cognitiva o una tarea nueva, con el objetivo de alcanzar mayor dominio de la misma, y a su vez, su función es de autorregulación (Sánchez-Medina et al, 2009). El HP aparece cuando la demanda cognitiva de la tarea supera las habilidades automatizadas de la persona. Atencio y Montero (2009) nos proponen que, para entender realmente la manera en que el HP media el desarrollo de la función de autorregulación, debemos entenderla como una unión entre el desarrollo intelectual y afectivo. La función del HP de búsqueda y planificación en la resolución de problemas implica procesos cognitivos superiores, como la atención selectiva, memoria voluntaria, planificación, formación de conceptos y autorreflexión (Berk, 1992)

Un estudio sobre HP, realizado con adolescentes con Síndrome de Down, confirma la universalidad del HP y de sus patrones de desarrollo. El mismo no encontró asociación entre el HP y problemas de conducta, dificultades de comunicación, o el aislamiento social (Glenn y Cunningham, 2000).

### **3.3 Habla privada y motivación**

El HP adquiere una función autorreguladora en el plano cognitivo del sujeto y se pone al servicio del pensamiento. Vigotky demostró la importancia de los instrumentos mediadores en la configuración de los procesos cognitivos, ya que a través de los procesos de internalización, permite el desarrollo y formación de dichos procesos. Esta perspectiva aplicada al estudio de la motivación, supondría que el lenguaje actúa, también, como instrumento mediador de su proceso de internalización y formación, convirtiéndose en un vehículo de transmisión de los procesos

motivacionales (Montero y Huertas 1999). Los diálogos con nosotros mismos son la base para formar nuestros motivos. Vigotsky creía que uno de los estados finales de la autorregulación mediada verbalmente era la formulación de la motivación (Vygotsky, 1934/1987). El HP media los procesos motivacionales y metamotivacionales. Pero, además, el HP es una herramienta, que media los procesos cognitivos y metacognitivos. Nuestros diálogos internos impactan nuestros sistemas intelectuales y afectivos, y determinan el grado en el que nos motivamos y autorregulamos en el curso de nuestras acciones. Esta regulación abarca la propensión a motivar el curso de la acción desde adentro y la capacidad de promulgar procesos afectivos para mantener la vigilancia hacia una meta (Montero, 2009).

El HP supone un fenómeno a través del cual es posible conocer el proceso de desarrollo e internalización de funciones mentales, y en concreto de los procesos motivacionales, dado que se trata de un fenómeno observable, y fácilmente interpretable desde la perspectiva socio histórica. De este modo permite acceder a los procesos internos del sujeto sin necesidad de sesgar el acceso y, por tratarse de un fenómeno espontáneo permite que afloren los fenómenos motivacionales no asequibles a la consciencia (Montero y De Dios, 2004). El HP aplicada al estudio de la motivación, amplía la perspectiva de los otros modelos ya que permite estudiar el desarrollo de los factores motivacionales como un proceso de construcción individual y no sólo como un conjunto de fases predeterminadas, al mismo tiempo que proporciona herramientas metodológicas adecuadas, ya que dicha construcción es susceptible de observación en situaciones de espontaneidad. La observación del habla espontánea proporciona un camino para conocer cómo el sujeto adquiere el proceso de desarrollo de la motivación académica (Montero y Huertas 1999).

Las personas con RML se caracterizan por un funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo significativamente inferiores al promedio, de acuerdo con pruebas estandarizadas debidamente normalizadas (CI de 50 al 69), o por indicadores de comportamiento comparables cuando las pruebas no están disponibles.

El HP supone un fenómeno a través del cual es posible conocer el proceso de desarrollo e internalización de funciones mentales, y en concreto de los procesos motivacionales de estos, y de todos los sujetos. Estas verbalización, que no están expresamente dirigidas a un interlocutor (Vigotsky 1934/1942), sino a uno mismo, y

frecuentemente son autorreguladoras (Díaz y Berk, 1992 y Flavell, 1966), nos permiten conocer cuáles son los patrones motivacionales (cómo activar y orientar los procesos psicológicos que determinan la planificación y la actuación del sujeto) que se activan en estas personas.

## Capítulo IV

### Metodología y diseño de la investigación

#### 4.1. Objetivos

##### • **Objetivos generales**

- Probar la utilidad de los estudios de HP para obtener información acerca de las características motivacionales, de adolescentes con RML.
- Describir y analizar el contenido motivacional que aparece en las emisiones de HP de adolescentes con RML que concurren a escuela especial, durante la resolución de actividades de demanda cognitiva.
- Comparar las orientaciones motivacionales de adolescentes con RML que concurren a escuela especial, con las orientaciones motivacionales de adolescentes NT que cursan en la misma institución escolaridad común.

##### • **Objetivos específicos**

- Discriminar el porcentaje de las emisiones que corresponde a HP con contenido motivacional y cual a HP cognitiva.
- Codificar las emisiones de HP con contenido motivacional (sistema de clasificación de Montero y Huertas 1999), que aparecen durante la resolución de las actividades de adolescentes con RML, y describir la frecuencia de cada categoría.
- Vincular el contenido motivacional preponderante en las emisiones de HP de adolescentes con RML a patrones motivacionales.
- Comparar los patrones motivacionales que aparecen durante la resolución de las actividades de adolescentes con RML, con el patrón de indefensión aprendida
- Comparar el contenido motivacional que aparece en las emisiones de HP de adolescentes con RML en dos actividades diferentes.
- Comparar los patrones motivacionales que aparecen durante la resolución de las actividades de adolescentes con RML, con las orientaciones motivacionales que muestra el cuestionario MAPE.
- Comparar las orientaciones motivacionales que muestra el MAPE de adolescentes con RML, con el de adolescentes NT de la misma institución.

## **4.2. Hipótesis**

- A- A través de estudios del HP, es posible obtener información relevante y establecer comparaciones sobre las características motivacionales de adolescentes con RML.
- B- Se estima que los adolescentes con RML podrían presentar patrones motivacionales no necesariamente caracterizados por indefensión aprendida.
- C- Las orientaciones motivacionales de adolescentes con RML podrían presentar similitudes y diferencias con las orientaciones de adolescentes NT que concurren a la misma institución.

## **4.3. Diseño de la investigación**

La investigación realizada tiene un diseño mixto (cualitativo-cuantitativo) de tipo descriptivo-explicativo. Se trató de un estudio cuasi experimental (Hernández Sampieri et al., 2014). El estudio fue descriptivo ya que describe las características de la motivación para aprender de adolescentes con RML que concurren a escuelas de educación especial, a partir del análisis del contenido motivacional de las emisiones de HP durante la resolución de dos tareas de demanda cognitiva (un juego de lógica y un ejercicio matemático), y mediante la comparación de los resultados del cuestionario MAPE I (Alonso-Tapia y Sánchez Ferrer, 1992) y MAPE II (Alonzo Tapia y Montero, 1992) entre estos participantes con RML y un grupo control de participantes NT de la misma institución. Además establece ciertas hipótesis explicativas, relacionadas principalmente a los factores que determinan los estilos motivacionales de adolescentes con RML, aunque la muestra no es amplia, ni representativa de la población. Esta investigación adquirió un diseño transversal (Hernández Sampieri et al., 2014) ya que se recolectaron los datos en un solo momento, en un tiempo único, teniendo como objetivo describir variables.

### **4.3.1. Población, muestra y unidades de análisis**

La población a investigar fueron adolescentes que concurrían a escuela de nivel medio especial, con RML. La muestra fue de 12 sujetos, de 14 a 19 años, de ambos sexos (5 mujeres y 7 varones). La muestra se tomó en un colegio privado de la CABA.

Se trató de una muestra no probabilística. La selección de esta muestra estuvo guiada por sus particulares características que resultan de suma relevancia para este estudio. Se aplicó test K-BIT para comprobar CI 55 a 69. Ver Anexo I.

Las unidades de análisis fueron las emisiones de HP. Se consideró HP a toda emisión "que no está claramente y definitivamente dirigida a un oyente" (Berk, 1986, p. 673). Ver Anexo II.

El grupo control se trató de 12 adolescentes de ambos sexos (5 mujeres y 7 varones) NT concurrentes al bachillerato (nivel medio común) de la misma institución.

#### **4.3.2. Procedimientos y técnicas de recolección de datos**

Inicialmente se realizó una prueba de calibración de la dificultad de las actividades para cada sujeto, ya que las emisiones de HP son mayores en tareas de dificultad moderada (Azmitia, 1992; Behrend et al., 1987; Berk y Spuhl, 1995; Diaz, Neal y Amaya-Williams, 1993; Duncan y Pratt, 1997; Winsler y Dias, 1995). Para la recolección de datos se realizaron dos sesiones experimentales por participante, en las que se observó y videograbó las emisiones de HP emitidas durante la resolución de dos tareas de demanda cognitiva: (ejercicio matemático y Rush Hour). Luego se transcribieron para su codificación y análisis. En cada una de las sesiones experimentales, llevadas a cabo en días diferentes, cada participante realizó la tarea al nivel medio de dificultad, en un aula a solas con el investigador, ya que la influencia social favorece la aparición del HP, y esta es mayor cuando se encuentra con pares o solo con un adulto (Diaz, 1995). Se informó a los participantes que el objetivo era resolver la tarea con la mayor exactitud que logaran conseguir. Se les dijo que podían afrontar tantas como quisieran, sin límite de tiempo. Se les invitó a hablar, si lo desean, durante la realización de la tarea, en condiciones de libre emisión, ya que es cuando mayor frecuencia de emisiones de HP se registran (de Dios, 2004). En las instrucciones, también se les informó que tenían que realizar la tarea solos, sin recibir ayuda por parte del experimentador; en caso en que durante la ejecución de la tarea solicitaron ayuda, se les animó a resolverlo solos.

## **Tareas**

- Actividad 1, MATEM: Ejercicio matemático de sumas: 10 niveles de dificultad creciente. Cada nivel tiene un dígito más que el anterior en los números a sumar. Ver Anexo IV
- Actividad 2, Rush Hour: Juego de lógica, cuyo objetivo es poder sacar el auto rojo del embotellamiento de tráfico deslizando los autos que están bloqueando el paso. Ver Anexo III

Posteriormente el grupo de participantes con RML realizó el cuestionario MAPE (MAPEI o MAPE II según correspondiera por su edad) Además un grupo de participantes NT, pertenecientes a la misma institución pero al plan de bachillerato de nivel medio común también realizó el cuestionario MAPE (MAPEI o MAPE II según correspondiera por su edad). Ver anexo VI y VII.

### **4.3.3. Técnicas de procesamiento de la información**

Para codificar el contenido de las emisiones de HP se utilizó el sistema de codificación propuesto por Berk (1986) y desarrollado por Montero y Huertas (1999) Ver Anexo V, y ampliado por M.J. de Dios (2004).

Para el procesamiento de la información se utilizó el programa S.P.S.S versión 20 y Microsoft Office Excel 2013, para la elaboración de tablas.

### **4.3.4. Aspectos éticos**

Se contó con consentimiento de la escuela. Se envió una nota a los padres de los participantes pidiendo el consentimiento para observarlos y videograbarlos, donde se informó que serían invitados a participar de la investigación. Asimismo, se comunicó que los datos derivados de esta investigación se utilizarán con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales, manteniendo el anonimato de los participantes.

#### **4.3.5. Relevancia y viabilidad del proyecto**

Existe una contradicción entre algunos trabajos que asignan a los sujetos con RML de escuelas especiales patrones motivacionales específicos, y otros que niegan la existencia de patrones característicos. Este estudio buscó aportar información para echar luz sobre dicha contradicción. Los abordajes cualitativos a través de escalas presentaban dificultades metodológicas no resueltas, y el estudio a través del HP buscó un primer acercamiento a la temática. Además, los datos aportados pueden ser aplicados en el campo educativo a fin de enriquecer los procesos de aprendizaje de esta población. A pesar de los diversos estudios realizados, aún persiste el interés por profundizar y enriquecer las investigaciones acerca de la motivación hacia el aprendizaje (Aguilera, 2008).

Se contó con el consentimiento de la institución escolar para llevar adelante el estudio y con el material necesario.

## **Capítulo V**

### **Resultados y discusiones**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en los estudios a través del HP y de los cuestionarios MAPE y su procesamiento a través del SPSS.

#### **5.1. Síntesis de la metodología empleada**

Se estudiaron 12 participantes con RML, y se analizó su motivación hacia el aprendizaje a través del HP y de los resultados del cuestionario MAPE. Los 12 sujetos con RML participaron de dos actividades (Matem y Rush Hour), además de completar el cuestionario MAPE (12 sujetos NT completaron cuestionario MAPE para conformar grupo control). Cada actividad consistió en dos encuentros, uno de calibración y una situación experimental. Durante los encuentros de calibración se determinó el nivel moderado de dificultad de la tarea para cada sujeto. Las situaciones experimentales se videograbaron y luego se transcribieron para codificar y analizar las emisiones de HP. Estas emisiones fueron posteriormente categorizadas según el sistema de codificación propuesto por Berk (1986), desarrollado por Montero y Huertas (1999) y posteriormente ampliado por de Dios (2004). Se utilizó el programa S.P.S.S versión 20 para el análisis estadístico de los datos y Microsoft Office Excel 2013, para la elaboración de tablas.

Al iniciar el estudio se esperaba encontrar a través de los estudios de HP una herramienta para el análisis de la motivación de adolescentes con RML. Además se esperaba observar patrones motivacionales no necesariamente caracterizados por indefensión aprendida en los participantes con RML. Y que dichos patrones presenten características similares y diferentes a las de los patrones motivacionales de sujetos NT que concurren a la misma institución. En el relevamiento de antecedentes se encontraron informaciones contradictorias al respecto, pero una comprensión sociocultural de la motivación indicaba la importancia del contexto en la activación de las diferentes orientaciones motivacionales. Este trabajo puso en evidencia que la presencia de orientación hacia la indefensión aprendida depende de la tarea que se presenta a los alumnos. Es decir que la experiencia previa y los estereotipos generados sobre tareas más o menos académicas son lo que determina sus expectativas y

atribuciones. Para llegar a estos resultados se realizó análisis estadísticos de los datos utilizando SPSS.

Para los análisis estadísticos se consideró un nivel de confianza del 95%. Convencionalmente se afirma que existe una diferencia estadísticamente significativa cuando la probabilidad de error es inferior al 5% (.05), es decir que su nivel de confianza es del 95%. Ese es el valor  $p$  considerado en el presente trabajo excepto aquellas situaciones en que se explicita otro criterio.

## 5.2. Análisis de resultados

### 5.2.1. Comportamiento de emisiones de HP con contenido motivacional y HP relevante para la tarea y HP irrelevante en actividad uno y actividad dos

La tabla 1 muestra el porcentaje de aparición de cada tipo de HP en cada actividad.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos*

Tipos de HP	Actividad 1		Actividad 2	
	Media	DT	Media	DT
HPIRREL	14.09	9.48	19.10	16.73
HPRRT	63.56	16.23	45.65	15.16
HPCM	22.34	11.12	35.24	12.62

*HPIRREL, habla privada irrelevante; HPRRT, habla privada relevante para la tarea; HPCM, habla privada con contenido motivacional.*

Se comparó el comportamiento de los diferentes tipos de HP en la actividad uno y en la actividad dos. Se realizó la prueba de Friedman para comparar qué categoría de HP es mayor en cada actividad. El resultado de la prueba de Friedman dió un resultados significativo ( $X^2(2, N=12)= 13.16, p < .01$ ), ( $X^2(2, N=12)= 5.16, p > .05$ ). En la actividad uno el HP relevante para la tarea es mayor que el HP con contenido motivacional y el HP irrelevante. (ver tabla 2). Y que estas dos categorías no presentan diferencias significativas entre ellas. Mientras que en la actividad dos, no se encontró diferencia significativa en la aparición de las categorías de HP. Aunque podría pensarse que HPIRR es algo más baja que las otras dos (ver tabla 3).

Tabla 2

*Prueba de Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	13.16
Gl	2
Sig. asintót.	0.001

a. *Prueba de Friedman.*

Tabla 3

*Prueba de Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	5.16
Gl	2
Sig. asintót.	0.07

a. *Prueba de Friedman.*

Estos resultados revelan que los tipos de HP son sensibles a la actividad, ya que en las diferentes actividades prevalecen diferentes tipos de HP. Además demuestran que los estudios a través del HP pueden aportar información relevante (la predominancia de un tipo de HP sobre las otras o la sensibilidad de los tipos de HP en una actividad u otra) sobre las características motivacionales de sujetos adolescentes con RML.

También se realizó la prueba de Wilcoxon para comparar el comportamiento de los diferentes tipos de HP en la actividad uno comparativamente con la actividad dos (ver tabla 4). La comparación de muestras relacionadas, indica que el HP irrelevante para la tarea es igual en ambas actividades ( $Z = -.78, p > .05$ ). El HP relevante para la tarea es mayor en la actividad uno que en la actividad dos ( $Z = -2.19, p < .05$ ). El HP con contenido motivacional es mayor en la actividad dos que en la actividad uno ( $Z = -2.11, p < .05$ ).

Tabla 4

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	HPIRREL2 -	HPRRT2 -	HPCM2 -
	HPIRREL1	HPRRT1	HPCM1
Z	-.78 <sup>b</sup>	-2.19 <sup>c</sup>	-2.11 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.43	0.02	0.03

a. *Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.*b. *Basado en los rangos negativos.*c. *Basado en los rangos positivos.*

Los resultados parecieran indicar que la actividad de matemáticas provoca una mayor aparición de HP relevante para la tarea y el juego (Rush Hour) provoca una mayor aparición de HP con contenido motivacional. Confirmando que los tipos de HP son sensibles a la actividad.

### **5.2.2. Porcentaje de aparición de las categorías de emisiones de HP con contenido motivacional en participantes con RML en cada una de las actividades**

Las emisiones de HP con contenido motivacional fueron codificadas en ambas actividades según el sistema de codificación propuesto por Berk (1986) y desarrollado por Montero y Huertas (1999) y posteriormente ampliado por de Dios (2004) en cinco diferentes categorías:

- a- Atribuciones causales: Atribuciones causales de éxito (internas estables y controlables, internas estables y no controlables, internas variables y controlables, internas variables y no controlables, externas estables y controlables, externas estables y con controlables, externas variables y controlables y externas variables y no controlables), y atribuciones causales de fracaso (internas estables y controlables, internas estables y no controlables, internas variables y controlables, internas variables y no controlables, externas estables y controlables, externas estables y con controlables, externas variables y controlables y externas variables y no controlables),
- b- Emisiones con carga emocional: carga neutra, positiva y negativa.
- c- Expectativas: positivas y negativas.
- d- Evaluaciones: positivas y negativas.
- f- Teoría de inteligencia: estática o dinámica.

Los análisis realizados muestran cómo se distribuyen las subcategorías tanto en actividad uno, como en actividad dos.

### 5.2.2.1. Distribución de atribuciones causales

La tabla 5 muestra el porcentaje de aparición de cada subcategoría de atribuciones causales en actividad uno y dos.

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos*

Atribuciones causales	Actividad 1		Actividad 2	
	Media	D.T.	Media	D.T.
EIEC	3.07	7.28	0	0
EIENC	0.59	2.06	0	0
EIVC	6.07	8.76	6.77	6.23
EIVNC	0	0	0.57	1.98
EEEC	0.69	2.40	0	0
EEENC	0.64	2.21	0	0
EEVC	2.22	5.91	0.52	1.80
EEVNC	16.43	13.18	7.07	8.84
FIEC	0	0	0	0
FIENC	0	0	1.19	4.12
FIVC	0	0	4.04	6.38
FIVNC	8.86	15.41	10.76	14.07
FEEC	1.38	4.80	0	0
FEENC	1.39	3.27	1.89	3.10
FEVC	0	0	0	0
FEVNC	3.02	4.89	5.54	4.70

*Para las atribuciones causales la diferencia mínima significativa es mayor o igual a 9 EIEC, atribuciones causales de éxito internas estables y controlables; EIENC, atribuciones causales de éxito internas estables y no controlables; EIVC, atribuciones causales de éxito internas variables y controlables; EIVNC, atribuciones causales de éxito internas variables y no controlables; EEEC, atribuciones causales de éxito externas estables y controlables; EEENC, atribuciones causales de éxito externas estables y no controlables; EEVC, atribuciones causales de éxito externas variables y controlables; EEVNC, atribuciones causales de éxito externas variables y no controlables; FIEC, atribuciones causales de fracaso internas estables y controlables; FIENC, atribuciones causales de fracaso internas estables y no controlables; FIVC, atribuciones causales de fracaso internas variables y controlables; FIVNC, atribuciones causales de fracaso internas variables y no controlables; FEEC, atribuciones causales de fracaso externas estables y controlables; FEENC, atribuciones causales de fracaso externas estables y no controlables; FEVC,*

*atribuciones causales de éxito externas variables y controlables; FEVNC, atribuciones causales de fracaso externas variables y no controlables.*

Se utilizó la prueba de Friedman para comparar la aparición de las diferentes subcategorías de Atribuciones causales en éxito y en fracaso al interior de cada actividad. En la primera actividad se encontró diferencia significativa tanto en éxito como en fracaso, mostrando el predominio de un estilo atributivo sobre los demás ( $X^2(2, N=12) = 36.00, p < .05$ ), ( $X^2(2, N=12) = 23.02, p < .05$ ), (ver tablas 6 y 7).

Tabla 6

*Prueba de Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	36.009
Gl	7
Sig. asintót.	0

a. *Prueba de Friedman.*

Tablas 7

*Prueba de Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	23.02
Gl	7
Sig. asintót.	0.002

a. *Prueba de Friedman.*

En la primera actividad la categoría significativamente mayor son las atribuciones causales de éxito externas variables y no controlables (ACE EVNC), donde la media es de 16.43 y en el caso del fracaso la categoría más alta son las atribuciones causales de fracaso internas variables y no controlables (ACF IVNC) con una media de 8.86. Esto significa que el 16.43% de las emisiones en la actividad uno presentan un patrón atribucional del éxito de IA. Mostrando un patrón muy predominante sobre las demás atribuciones causales de éxito. En cambio en el fracaso el porcentaje que ocupa las emisiones de atribuciones de fracaso estilo IA es el 8.86%. Este porcentaje es significativamente menor que el que aparece en situación de éxito. En la actividad uno predominan las atribuciones de IA, pero estas son mayores ante el éxito que ante el fracaso (tabla 5).

En la actividad dos, la prueba de Friedman mostró diferencias significativas con predominio de dos estilos atributivos en situaciones de éxito ( $X^2(2, N=12) = 45.5, p < .05$ ) y dos estilos atributivos predominante en situación de fracaso ( $X^2(2, N=12) = 36.89, p < .05$ ) (ver tablas 8 y 9).

Tabla 8

*Prueba de Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	45.5
Gl	7
Sig. asintót.	0

a. *Prueba de Friedman.*

Tabla 9

*Prueba de Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	36.89
Gl	7
Sig. asintót.	0

a. *Prueba de Friedman.*

En la segunda actividad son significativamente mayores las atribuciones causales de éxito externas variables y no controlables (con una media de 7.07), y las internas variables y controlables (con una media de 6.77). En el fracaso predominan las atribuciones causales internas variables y no controlables (con una media de 4.04) y externas variables y no controlables (con una media de 10.76). Esto significa que en el 7.07% de las emisiones en actividad uno dan cuenta de un patrón atribucional del éxito de IA y el 6.77% da cuenta de un buen estilo atributivo. En situación de fracaso el 10.76% muestra un estilo atributivo que no se identifica con la IA y el 4.04% con un estilo atributivo cercano a la IA. En la actividad dos no existe predominio de estilo atributivo de IA ni en situación de éxito ni en situación de fracaso y las atribuciones estilo IA continúan siendo más bajas en situación de éxito que de fracaso. Ver tabla 5

Además se realizó prueba de Wilcoxon para comparar el comportamiento de cada subcategoría de atribuciones causales de éxito y de fracaso en actividad uno, comparativamente con actividad dos (ver tabla 10 y 11).

Tabla 10

*Wilcoxon.*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	EIEC2	EIENC2	EIVC2	EIVNC2	EEEC2	EEENC2	EEVC2	EEVNC2
	EIEC1	EIENC1	EIVC1	EIVNC1	EEEC1	EEENC1	EEVC1	EEVNC1
Z	-1.6 <sup>b</sup>	-1.00 <sup>b</sup>	-0.25 <sup>c</sup>	-1.00 <sup>c</sup>	-1.00 <sup>b</sup>	-1.00 <sup>b</sup>	-1.06 <sup>b</sup>	-2.66 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.10	0.31	0.79	0.31	0.31	0.31	0.28	0.00

a. *Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.*

b. *Basado en los rangos positivos.*

c. *Basado en los rangos negativos.*

Tabla 11

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	FIEC2	FIENC2	FIVC2	FIVNC2	FEEC2	FEENC2	FEVC2	FEVNC2
	FIEC1	FIENC1	FIVC1	FIVNC1	FEEC1	FEENC1	FEVC1	FEVNC1
Z	.00 <sup>b</sup>	-1.00 <sup>c</sup>	-2.02 <sup>c</sup>	-.98 <sup>c</sup>	-1.00 <sup>d</sup>	-.27 <sup>c</sup>	.00 <sup>b</sup>	-1.48 <sup>c</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	1	0.31	0.04	0.32	0.31	0.78	1	0.13

*a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.*

*b. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.*

*c. Basado en los rangos negativos.*

*d. Basado en los rangos positivos.*

Los resultados del estudio muestran que no hay diferencias significativas respecto de las atribuciones causales de éxito entre actividad uno y actividad dos controlables (EIEC:  $Z = -1,60$ ,  $p > 0.05$ ; EIENC:  $Z = -1.00$ ,  $p > 0.05$ ; EIVC:  $Z = -.25$ ,  $p > 0.05$ ; EIVNC:  $Z = -1.00$ ,  $p > 0.05$ ; EEEC:  $Z = -1.00$ ,  $p > 0.05$ ; EEENC:  $Z = -1.00$ ,  $p > 0.05$ ; EEVC:  $Z = -1.06$ ,  $p > 0.05$ ) excepto en las atribuciones causales de éxito externas variables y no controlables (EEVNC:  $Z = -2.66$ ,  $p < 0.05$ ). En el caso de las atribuciones causales de fracaso los resultados del estudio muestran que no hay diferencias significativas entre actividad uno y actividad dos (FIENC:  $Z = 1.00$ ,  $p > 0.05$ ; FIEC:  $Z = .00$ ,  $p > 0.05$ ; FIVNC:  $Z = -.98$ ,  $p > 0.05$ ; FEEC:  $Z = -1.00$ ,  $p > 0.05$ ; FEENC:  $Z = -.27$ ,  $p > 0.05$ ; FEVC:  $Z = .00$ ,  $p > 0.05$ ; FEVNC:  $Z = -1.48$ ,  $p > 0.05$ ), excepto en la subcategoría Atribuciones causales de fracaso internas variables y controlables que son mayores en actividad dos que en actividad uno ( $Z = -2.02$ ,  $p < 0.05$ ).

En la actividad dos predomina un buen estilo atributivo. Además el patrón de IA (EEVNC) baja de 16.43% en la actividad uno (ejercicio matemático), a 7.07% en la actividad dos (actividad lúdica). No solo el buen patrón atribucional de éxito es el más alto en la tarea dos, sino que además el patrón atribucional de éxito de IA disminuye mucho. Lo que indica que en la actividad escolar despierta un patrón atribucional más cercano a la indefensión aprendida.

### 5.2.2.2. Distribución de la carga emocional de las emisiones de HP

La tabla 12 muestra el porcentaje de aparición de cada subcategoría de emociones.

Tabla 12

*Estadísticos descriptivos*

Emociones	Actividad 1		Actividad 2	
	Media	D.T.	Media	D.T.
EMOCP	52.73	25.92	39.09	19.16
EMNEU	25.17	17.72	20.00	13.00
EMOCNEG	22.09	20.44	40.90	22.32

*La diferencia mínima significativa es mayor o igual a 20.*

*EMNEU, emociones neutras; EMOCP, emociones positivas; EMOCNEG, emociones negativas.*

Se realizó la prueba de Friedman para describir la distribución de la carga emocional de las emisiones (neutro, positivo y negativa) al interior de cada categoría. En la actividad uno, la prueba mostró que existe diferencia significativa respecto de las emociones ( $X^2(2, N=12) = 6.68, p < .05$ ). Predominan las emociones positivas, y no hay diferencia significativa entre las emociones negativas y la carga emocional neutra (ver tabla 13).

Tabla 13

*Prueba de Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	6.68
Gl	2
Sig. asintót.	0.03

*a. Prueba de Friedman.*

Esto muestra que 52% de las emisiones tienen carga emocional positiva, mientras que el 25% tienen carga emocional negativa. Los resultados muestran que en las emociones predomina lo positivo y en las atribuciones predomina la IA. Se ha demostrado

que el patrón de IA se usa más para el éxito que para el fracaso. El predominio de patrones atributivos de IA en situación de éxito indicaría que la actividad uno es una actividad que no se percibe con mucha probabilidad de fracaso. Esto genera una figura de un estudiante relativamente indefenso, pero que no vive muy amenazado por el fracaso. Aunque usan un mal patrón de atribuciones parecería que no están sufriendo.

En la actividad dos, la prueba mostró que existe diferencia significativa respecto de las emociones ( $X^2(2, N=12) = 7.95, p < .05$ ). No hay diferencia significativa entre las emociones positivas y negativas pero ambas son significativamente superiores que las neutras (ver tabla 14).

Tabla 14

*Prueba de Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	7.95
Gl	2
Sig. asintót.	.01

*a. Prueba de Friedman.*

Las emociones negativas representan el 40.90% de la carga emocional de las emisiones, mientras que las emisiones con carga emocional positiva son el 39.09%. Esto se puede relacionar con la presencia de atribuciones causales más reales y otras más vinculadas a la IA, lo que pareciera indicar una actividad de características más neutras.

Además se realizó prueba de Wilcoxon para comparar el comportamiento de cada subcategoría de emociones en actividad uno, comparativamente con actividad dos (tabla 15).

Tabla 15

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	EMNEU2 -	EMOCP2 -	EMOCNEG2 -
	EMNEU1	EMOCP1	EMOCNEG1
Z	-1.09 <sup>b</sup>	-1.56 <sup>b</sup>	-2.90 <sup>c</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.27	0,11	0.00

*a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.*

*b. Basado en los rangos positivos.*

*c. Basado en los rangos negativos.*

Los resultados del estudio muestran que no hay diferencias significativas respecto de las emociones neutras ( $Z = -1,09, p > .05$ ) y positivas ( $Z = -1,56, p > .05$ ), entre la actividad uno y la actividad dos. Existe diferencia significativa respecto de las emociones negativas que son mayores en actividad dos que en actividad uno ( $Z = -2,90, p < 0.05$ ). Las emociones negativas aumentan en la actividad dos, pese a que las atribuciones causales de IA disminuyen y aumentan las atribuciones más reales.

### 5.2.2.3. Distribución de las expectativas de las emisiones

La tabla 16 muestra el porcentaje de aparición de cada subcategoría de expectativas.

Tabla 16

*Estadísticos descriptivos*

Expectativas	Actividad 1		Actividad 2	
	Media	D.T	Media	D.T.
EXP	21.28	12.38	9.29	9.36
EXN	21.01	21.61	17.74	8.86

*EXP, expectativas positivas; EXN, expectativas negativas.*

Se realizó prueba de Wilcoxon para analizar la relación entre expectativas positivas y negativas tanto en actividad uno como en actividad dos (tabla 17).

Tabla 17

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	EXN1 - EXP1	EXN2 - EXP2
Z	.00 <sup>c</sup>	-1.88 <sup>d</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	1	0.059

*a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.*

*b. Basado en los rangos positivos.*

*c. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.*

*d. Basado en los rangos negativos.*

Los resultados muestran que en la actividad uno no existen diferencias significativas entre las expectativas positivas y las expectativas negativas ( $Z = .00$ ,  $p > .05$ ). Aunque muestran un patrón de atribuciones causales cercano a la indefensión, manifiestan una similar expectativa de éxito (21.28%) como de fracaso (21.01%), y predominan las emociones positivas. Esto también abunda en la idea de que la tarea de la actividad uno no se vive como demasiado amenazante, ni con mucha probabilidad de fracaso, ya que presenta predominio de emociones positivas y las expectativas negativas no son las más altas.

En actividad dos no hay diferencia significativa entre expectativas positivas y negativas, ( $Z = -1.88$ ,  $p > .05$ ), aunque las expectativas negativas son levemente mayores que las expectativas positivas. En esta actividad las atribuciones causales son más reales, no hay diferencia significativa entre las expectativas, no hay diferencia significativa entre emociones positivas y negativas, lo que refuerza la idea de una actividad con características neutras.

También se realizó prueba de Wilcoxon para comparar el comportamiento de cada subcategoría de expectativas, en actividad uno, comparativamente con actividad dos (tabla 18).

Tabla 18

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	EXP2 - EXP1	EXN2 - EXN1
Z	-1.96 <sup>b</sup>	-.23 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.05	0.81

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Basado en los rangos negativos.

Los resultados de la prueba muestran que existe una diferencia significativa en las expectativas positivas, que son mayores en actividad uno que en actividad dos ( $Z = -1.96, p = .05$ ). No hay diferencia significativa en expectativas negativas entre actividad uno y dos ( $Z = -.23, p > .05$ ). Estos resultados indican que se percibe mayor probabilidad de éxito en actividad uno que en actividad dos. Si bien el patrón de atribuciones de la actividad uno es más cercano a la IA las expectativas positivas son significativamente más altas. Lo que muestra que se espera mayor posibilidad de éxito en la actividad uno que en la dos, aunque no se espera mayor probabilidad de fracaso en ninguna de ellas. Una mayor probabilidad de éxito en una actividad en la que se sienten más indefensos podría deberse a la asignación del éxito a un factor externo que percibe presente en las características de esta actividad uno y no en la actividad dos.

#### 5.2.2.4. Distribución de las evaluaciones de las emisiones

La tabla 19 muestra el porcentaje de aparición de cada subcategoría de evaluaciones.

Tabla 19

*Estadísticos descriptivos*

Evaluaciones	Actividad 1		Actividad 2	
	Media	D.T.	Media	D.T.
EVP	29.88	14.31	24.7	11.41
EVN	7.34	8.49	21.5	10.04

La diferencia mínima significativa es mayor o igual a 20.

EVP, evaluaciones positivas; EVN, evaluaciones negativas.

Se realizó prueba de Wilcoxon para analizar al interior de cada categoría de evaluaciones la diferencia entre las subcategorías (positiva, negativa) tanto en actividad uno como en actividad dos (tabla 20).

Tabla 20

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	EVN1 - EVP1	EVN2 - EVP2
Z	-2.80 <sup>b</sup>	-.94 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.00	0.34

*a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.*

*b. Basado en los rangos positivos.*

En la actividad uno, la prueba muestra que las evaluaciones positivas son significativamente mayores que las negativas ( $Z= 2.80, p < .05$ ). El 29.88% de las emisiones muestran evaluaciones positivas mientras que el 7.34% muestran evaluaciones negativas. Esto es consistente con el predominio de las emociones positivas, y a que las expectativas son positivas la mitad de las veces. Estos resultados apoyan la idea de una actividad que no se percibe con altas probabilidades de fracaso, y también refuerza la idea de una actividad cuyas características se perciben como favorecedoras de la situación de éxito lo que produce al mismo tiempo expectativas de éxito y evaluaciones y emociones positivas. Las altas atribuciones causales en situación de éxito vinculadas a la IA parecieran indicar que las probabilidades de éxito que se adjudican a una característica de la actividad (ya que el éxito se atribuye a factores externos variables y no controlables) y no al propio participante pese el significativo predominio de las evaluaciones positivas.

En la actividad dos no existen diferencias significativas entre evaluaciones positivas y negativas ( $Z= .94, p > .05$ ). Se presentan evaluaciones positivas en el 24.7% de las emisiones, y evaluaciones negativas en el 21.5% de la emisiones. Este resultado es consistente con que no se muestra diferencia significativa entre expectativas positivas y negativas, ni entre las emociones positivas y negativas y a las atribuciones causales son más reales, reforzando la idea de una actividad con características más neutras.

También se realizó prueba de Wilcoxon para comparar el comportamiento de cada subcategoría de evaluaciones en actividad uno, comparativamente con actividad dos (tabla 21).

Tabla 21

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste	EVP2 - EVP1	EVN2 - EVN1
Z	-1.17 <sup>b</sup>	-2.82 <sup>c</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.23	0.00

*a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.*

*b. Basado en los rangos positivos.*

*c. Basado en los rangos negativos.*

Los resultados muestran que en las evaluaciones positivas no existe diferencia significativa entre actividad uno y actividad dos ( $Z = -1.17, p > .05$ ). En tanto en las evaluaciones negativas existe una diferencia significativa que indica que las evaluaciones negativas son mayores en la actividad dos ( $Z = -2.82, p < .05$ ). Si bien las situaciones de éxito parecieran presentarse en la misma medida en ambas actividades, las situaciones de fracaso parecieran aumentar en la actividad dos. Esto refuerza la idea de una actividad uno más accesible al éxito y un patrón atribucional de IA en situaciones de éxito y una actividad dos más desafiante pero con un patrón atribucional más real.

#### **5.2.2.5. Distribución de la consideración del tipo de inteligencia de las emisiones en actividad uno y en actividad dos**

Las tabla 22 muestra el porcentaje de aparición de cada subcategoría de la consideración del tipo de inteligencia de las emisiones en actividad uno y en actividad dos.

Tabla 22

*Estadísticos descriptivos*

Tipo de inteligencia	Actividad 1 Media	D.T	Actividad 2 Media	D.T
TIDIN	3.53	7.02	7.71	4.41
TIEST	11.44	12.18	4.30	4.86

*TIDIN, consideración del tipo de inteligencia dinámica; TIEST, consideración del tipo de inteligencia estática.*

Se realizó prueba de Wilcoxon para observar la distribución de la consideración del tipo de inteligencia de las emisiones en actividad uno y en actividad dos (tabla 23).

Tabla 23

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	TIEST1 - TIDIN1	TIEST2 - TIDIN2
Z	-1.83 <sup>d</sup>	-1.49 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.06	0.13

*a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.*

*b. Basado en los rangos positivos.*

*c. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.*

*d. Basado en los rangos negativos.*

No se hallaron diferencias significativas en actividad uno ( $Z= 1.83, p > .05$ ), ni en actividad dos ( $Z= 1.49, p > .05$ ) respecto de una consideración estática y dinámica de la inteligencia. El 3.53% de la emisiones hacen referencia a una inteligencia dinámica, mientras que el 11.44% hacen referencia a una consideración estática de la inteligencia. La consideración de inteligencia estática es levemente mayor y pareciera apoyar el patrón atribucional de IA. Esta consideración podría vincularse con la característica escolar de la actividad y con las experiencias de fracaso escolar que suelen atravesar los adolescentes con RML, apoyándose en la idea de una indefensión aprendida de manera evolutiva (Floor y Rosen, 1975; Gibson, 1980 y Weisz, 1979). En la actividad dos el 7.71% de las emisiones hacen referencia a una consideración dinámica de la inteligencia, mientras que el 4.30% demuestra una consideración estática de la inteligencia. La consideración dinámica es levemente mayor y pareciera apoyar la idea de atribuciones más reales. Esto podría vincularse con la característica lúdica y no escolar de la actividad que permite distanciarse del estigma del fracaso escolar y del “no poder en lo escolar”.

También se realizó prueba de Wilcoxon para comparar el comportamiento de cada subcategoría de la teoría de inteligencia en actividad uno, comparativamente con actividad dos (ver tabla 24).

Tabla 24

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	TIDIN2 - TIDIN1	TIEST2 - TIEST1
Z	-1.51 <sup>c</sup>	-1.95 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.13	0.05

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Basado en los rangos negativos.

Los resultados muestran que no hay diferencia significativa respecto de la concepción dinámica de la inteligencia en actividad uno y actividad dos ( $Z = -1.51, p > .05$ ). En relación a la concepción estática de la inteligencia existe una diferencia significativa que muestra una mayor consideración de inteligencia estática en la actividad uno que en la dos ( $Z = 1.95, p = 0.05$ ). Mostrando que la mayor cantidad de emisiones que muestran una consideración estática de la inteligencia se llevan a cabo en la actividad matemática (más ligada a lo escolar). Esta actividad más ligada a lo escolar pareciera provocar una idea de la inteligencia más estática que el juego.

### 5.2.3. Orientaciones motivacionales en sujetos con RML

Las subcategorías de emisiones de HP fueron clasificadas en tres grupos según la orientación motivacional que expresan. Las orientaciones son aprendizaje, resultado y miedo al fracaso. La tabla 25 muestra el porcentaje de aparición de las orientaciones motivacionales en actividad uno y actividad dos.

Tabla 25

*Estadístico descriptivo*

Orientaciones motivacionales	Actividad 1		Actividad 2	
	Media	D.T.	Media	D.T.
APR	35.89	20.98	32.83	15.06
RES	33.36	19.56	19.95	14.01
MF	29.21	23.03	44.04	23.08
SINO	1.53	3.74	3.16	4.14

*Diferencia mínima significativa 9.*

*APR, orientación hacia el aprendizaje; RES, orientación hacia el resultado; MF, orientación por miedo al fracaso.*

Se realizó prueba de Friedman para comparar la presencia de las orientaciones al interior de cada actividad (tablas 26 y 27).

Tabla 26

*Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	20.5
Gl	3
Sig. asintót.	0

*a. Prueba de Friedman.*

Tabla 27

*Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	0.56
Gl	2
Sig. asintót.	0.75

*a. Prueba de Friedman.*

Para la actividad uno, el análisis se encontró que no existe diferencia significativa entre las orientaciones motivacionales (aprendizaje, miedo al fracaso y resultado) en la actividad uno ( $X^2(2, N=12) = .56, p > .05$ ). Esto indica que no hay predominancia de alguna de las orientaciones en actividad uno, aunque la orientación al aprendizaje es levemente mayor. El 35,89% de las emisiones muestran una orientación hacia el aprendizaje, el 33,36% una orientación hacia el resultado y el 29,21% una orientación por el miedo al fracaso. Pero existe diferencia significativa entre las emisiones con orientación motivacional y aquellas sin orientación ( $X^2(2, N=12) = 20.50, p < .05$ ). Las emisiones sin orientación son considerablemente menos.

Para la actividad dos la prueba de Friedman (tablas 28 y 29) mostró que hay diferencia significativa entre las orientaciones motivacionales y aquellas sin orientación en actividad dos ( $X^2(2, N=12) = 25.55, p < .05$ ). También existe diferencia significativa entre las orientaciones (aprendizaje, miedo al fracaso y resultado) en actividad dos ( $X^2(2, N=12) = 8.73, p < .05$ ). El miedo al fracaso (44.04%) es mayor que orientación por el aprendizaje (32.83%) y la orientación por el resultado (19.95%) y las emisiones sin orientación. La orientación por el aprendizaje es mayor que la orientación por el resultado y las emisiones sin orientación. Y la orientación por el resultado es mayor que las emisiones sin orientación. Esto indica que en la actividad dos predomina la orientación por miedo al fracaso, aunque no hay predominio de las emisiones con IA.

Tabla 28

*Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	25.55
Gl	3
Sig. asintót.	0

*a. Prueba de Friedman.*

Tabla 29

*Friedman*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
N	12
Chi-cuadrado	8.73
Gl	2
Sig. asintót.	0.01

*a. Prueba de Friedman.*

Se realizó prueba de Wilcoxon para comparar el comportamiento de las orientaciones motivacionales en actividad uno comparativamente con actividad dos (tabla 30). Los análisis muestran que para la orientación por el aprendizaje no hay diferencia entre la actividad uno y la actividad dos ( $Z = -.94, p > .05$ ). En la orientación hacia el resultado es mayor en actividad uno que en actividad dos ( $Z = -2.19, p < .05$ ). La orientación por miedo al fracaso es mayor en actividad dos que en actividad uno ( $Z = -2.58, p < .05$ ). En las emisiones sin orientación definida no se encontró diferencia significativa entre actividad uno y actividad dos ( $Z = -1.48, p > .05$ ).

Tabla 30

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	APR2 - APR1	RES2 - RES1	MF2 - MF1	SINO2 - SINO1
Z	-.94 <sup>b</sup>	-2.19 <sup>b</sup>	-2.58 <sup>c</sup>	-1.48 <sup>c</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.34	0.02	0.01	0.13

*a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.**b. Basado en los rangos positivos.**c. Basado en los rangos negativos.*

Estos resultados brindan información sobre las orientaciones motivacionales que adoptan los sujetos con RML en cada situación y muestran que las orientaciones motivacionales que se ponen en juego varían en función de la actividad que se lleva a cabo. La actividad matemática produce emisiones en las tres orientaciones mientras que el juego provoca más emisiones orientadas al miedo al fracaso. Indicando que la orientación motivacional no es una característica del sujeto sino que se define en

función de las características de la actividad. La actividad uno no muestra diferencia significativa en la presencia de las tres orientaciones pero el patrón atributivo se muestra orientado a la IA, en cambio la actividad dos muestra una fuerte orientación por miedo al fracaso pero el estilo atributivo es más real. Pareciera ser que en la actividad uno, el estigma de la IA vinculado a las tareas escolares, orienta las atribuciones hacia allí. Sin embargo la tarea no se presenta desafiante ni con altas probabilidades de fracaso por lo que la orientación por miedo al fracaso no supera a las otras orientaciones. Mientras que, en la actividad dos, la característica lúdica de la actividad liberaría a los participantes del estigma (orientando hacia atribuciones más reales), pero la dificultad de la actividad y el reto que representa mantendrían al miedo al fracaso significativamente por encima de las otras orientaciones. Podemos identificar, entonces, dos características de las actividades que podemos postular como factores explicativos: la característica escolar versus la característica lúdica, y la dificultad o nivel de desafío de la actividad.

#### **5.2.4. Cuestionario MAPE**

Se evaluó la motivación de los sujetos con RML con cuestionario MAPEI (Alonso Tapia, J. y Sanches Ferrer, J., 1992) o MAPEII (Alonso Tapia, J. y Montero, I., 1992) según correspondiera por su edad. Para poder comparar las orientaciones motivacionales de los sujetos evaluados con MAPEI y MAPEII se realizaron tres adaptaciones de los resultados de MAPEI.

##### **5.2.4.1. Adaptación del instrumento**

Adaptación 1:

En el caso del miedo al fracaso (en el MAPEII está conformado solo por el factor "ansiedad inhibidora del rendimiento"), se tomó en MAPEI el factor "ansiedad inhibidora del rendimiento y se colocó el valor centil en la orientación miedo al fracaso. En el caso de la orientación por el rendimiento se transfirió el valor centil de la dimensión tres del MAPEI "Motivación por el lucimiento vs ausencia de la misma" y se lo colocó en la orientación motivación por el rendimiento. En el caso de orientación por el aprendizaje, se tomó el valor directo de la dimensión uno de MAPEI "Orientación al resultado o la evitación vs. La orientación al aprendizaje" y se lo restó al valor máximo de la dimensión uno. Luego se tomó el valor centil en base a la dimensión uno y se lo transfirió a la orientación por el aprendizaje.

### Adaptación 2:

Se construyeron las dimensiones existentes en MAPE II a partir del valor de las escalas existentes en MAPE I. En dimensión uno (Motivación por el aprendizaje) se tomaron las escalas: Interés por actividades académicas versus interés por las actividades que no implican esfuerzo, Auto-conceptualización como vago (con saturación negativa), y Auto-conceptualización como trabajador. Para la dimensión dos (Motivación por el resultado) se tomaron las escalas: Búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia, Motivación de lucimiento, y Ansiedad facilitadora del rendimiento. Para la dimensión tres (Miedo al fracaso) se tomaron las escalas: Ansiedad inhibidora del rendimiento y Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia.

### Adaptación 3:

Se construyeron las dimensiones existentes en MAPE II a partir del valor de las escalas existentes en MAPE I. En dimensión uno (Motivación por el aprendizaje) se tomaron las escalas: Interés por actividades académicas versus interés por las actividades que no implican esfuerzo, Auto-conceptualización como vago (con saturación negativa), y Auto-conceptualización como trabajador. Para la dimensión dos (Motivación por el resultado) se tomaron las escalas: Búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia, Motivación de lucimiento, y Ansiedad facilitadora del rendimiento. Para la dimensión tres (Miedo al fracaso) se tomó la escala: Ansiedad inhibidora del rendimiento.

Para analizar cómo funcionan las adaptaciones del MAPEI para tomar las dimensiones del MAPEII se realizó análisis de correlaciones. En análisis de Pearson muestra correlación significativa positiva muy buena en todas las correlaciones de orientación por miedo al fracaso: OMF- OMF1 ( $rP = .88$ ,  $p < .01$ ), OMF-OMF2 ( $rP = .93$ ,  $p < .01$ ), OMF-OMF3( $rP = .90$ ,  $p < .01$ ), OMF1-OMF2 ( $rP = .87$ ,  $p < .01$ ), OMF1-OMF3 ( $rP = .95$ ,  $p < .01$ ), Y OMF2-.OMF3 ( $rP = .94$ ,  $p < .01$ ). Tabla 31

Tabla 31

*Pearson Miedo al Fracaso*

Correlaciones miedo al fracaso	OMF	OMF1	OMF2	OMF3
Correlación de Pearson	1	.88**	.93**	.90**
OMF Sig. (bilateral)		0	0	0
N	24	24	24	24
Correlación de Pearson	.88**	1	.87**	.95**
OMF1 Sig. (bilateral)	0		0	0
N	24	24	24	24
Correlación de Pearson	.93**	.87**	1	.94**
OMF2 Sig. (bilateral)	0	0		0
N	24	24	24	24
Correlación de Pearson	.90**	.95**	.94**	1
OMF3 Sig. (bilateral)	0	0	0	
N	24	24	24	24

\*. *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

\*\* *La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

*OMF: Orientación hacia miedo al fracaso en MAPE, OMF1: dimensión orientación por miedo al fracaso en adaptación uno, OMF2: dimensión orientación por miedo al fracaso en adaptación dos, OMF3: dimensión orientación por miedo al fracaso en adaptación tres.*

El análisis de Pearson muestra correlación significativa positiva en todas las correlaciones de orientación por aprendizaje, excepto en la correlación entre versión original y adaptación uno: OA-OA1 ( $rP = .34$ ,  $p > .05$ ) correlación positiva baja, OA-OA2 ( $rP = .49$ ,  $p < .05$ ) correlación positiva moderada, OA-OA3 ( $rP = .49$ ,  $p < .05$ ) correlación positiva moderada, OA1-OA2 ( $rP = .80$ ,  $p < .01$ ) correlación positiva muy buena. OA1-OA3 ( $rP = .80$ ,  $p < .01$ ) correlación positiva muy buena, OA2-OA3 ( $rP = 1.00$ ,  $p < .01$ ) correlación perfecta. Tabla 32

Tabla 32

*Pearson aprendizaje*

Correlaciones aprendizaje		OA	OA1	OA2	OA3
	Correlación de Pearson	1	0.34	.49*	.49*
OA	Sig. (bilateral)		0.1	0.01	0.01
	N	24	24	24	24
	Correlación de Pearson	0.34	1	.80**	.80**
OA1	Sig. (bilateral)	0.1		0	0
	N	24	24	24	24
	Correlación de Pearson	.49*	.80**	1	.00**
OA2	Sig. (bilateral)	0.01	0		0
	N	24	24	24	24
	Correlación de Pearson	.49*	.80**	1.00**	1
OA3	Sig. (bilateral)	0.01	0	0	
	N	24	24	24	24

\*. *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

\*\**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

*OA: Orientación hacia el aprendizaje en MAPE, OA1: dimensión orientación hacia el aprendizaje en adaptación uno, OA2: dimensión orientación hacia el aprendizaje en adaptación dos, OA3: dimensión orientación hacia el aprendizaje en adaptación tres.*

El análisis de Pearson muestra correlación significativa positiva en todas las correlaciones de orientación por lucimiento: OL-OL1 ( $rP = .54$ ,  $p < .01$ ) correlación positiva moderada, OL-OL2 ( $rP = .83$ ,  $p < .01$ ) correlación positiva muy buena, OL-OL3 ( $rP = .84$ ,  $p < .01$ ) correlación positiva muy buena, OL1-OL2 ( $rP = .75$ ,  $p < .01$ ) correlación positiva buena, OL1-OL3 ( $rP = .76$ ,  $p < .01$ ) correlación positiva buena, OL2-OL3 ( $rP = .99$ ,  $p < .01$ ) correlación positiva muy buena. Tabla 33.

Tabla 33

*Pearson lucimiento*

correlaciones lucimiento		OL	OL1	OL2	OL3
OL	Correlación de Pearson	1	.54**	.83**	.84**
	Sig. (bilateral)		0	0	0
	N	24	24	24	24
OL1	Correlación de Pearson	.54**	1	.75**	.76**
	Sig. (bilateral)	0		0	0
	N	24	24	24	24
OL2	Correlación de Pearson	.83**	.75**	1	.99**
	Sig. (bilateral)	0	0		0
	N	24	24	24	24
OL3	Correlación de Pearson	.84**	.76**	.99**	1
	Sig. (bilateral)	0	0	0	
	N	24	24	24	24

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

\*\*.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*OL: dimensión orientación hacia el lucimiento en MAPEII, OL1: dimensión orientación hacia el lucimiento en adaptación uno, OL2: dimensión orientación hacia el lucimiento en adaptación dos, OL3: dimensión orientación hacia el lucimiento en adaptación tres.*

El análisis factorial muestra un buen funcionamiento en la adaptación dos y la adaptación tres. Se seleccionó la adaptación tres por ser la que muestra un mejor funcionamiento. Tablas 34 y 35.

Tabla 34

*Varianza total explicada*

Comp	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acum	Total	% de varianza	% acum	Total	% de varianza	% acum
1	5.04	42.01	42.01	5.04	42.01	42	3.74	31.17	31,172
2	3.32	27.70	69.71	3.32	27.70	69.7	3.4	28.31	59,485
3	1.93	16.10	85.82	1.93	16.10	85.8	3.16	26.34	85,82
4	0.87	7.31	93.13						
5	0.36	3.07	96.20						
6	0.26	2.22	98.42						
7	0.11	0.94	99.36						
8	0.04	0.34	99.70						
9	0.02	0.24	99.95						
10	0.00	0.03	99.98						
11	0.00	0.01	100						
12	-3.60E-17	-3.00E-16	100						

*Método de extracción: análisis de componentes principales.*

*Comp: componenete, % acum: porcentaje acumulado*

Tabla 35

*Matriz de componente rotado<sup>a</sup> O Lucimiento*

	Componente		
	1	2	3
OA	-0.09	-0.02	0.61
OL	0.18	0.85	-0.03
OMF	0.93	0.23	0.00
OA1	-0.10	-0.01	0.86
OL1	0.08	0.81	0.31
OMF1	0.94	0.13	-0.08
OA2	-0.05	0.07	0.96
OL2	0.23	0.95	-0.04
OMF2	0.93	0.21	-0.14
OA3	-0.05	0.07	0.96
OL3	0.24	0.95	-0.08
OMF3	0.95	0.17	-0.15

*Método de extracción: análisis de componentes principales.*

*Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.*

*OA, dimensión orientación hacia el aprendizaje en MAPEII; OL, dimensión orientación hacia el lucimiento en MAPEII; OMF, dimensión orientación por miedo al fracaso en MAPEII; OA1, dimensión orientación hacia el aprendizaje en adaptación uno; OL1, dimensión orientación hacia el lucimiento en adaptación uno; OMF1, dimensión orientación por miedo al fracaso en adaptación uno; OA2; dimensión orientación hacia el aprendizaje en adaptación dos; OL2, dimensión orientación hacia el lucimiento en adaptación dos; OMF2, dimensión orientación por miedo al fracaso en adaptación dos; OA3, dimensión orientación hacia el aprendizaje en adaptación tres; OL3, dimensión orientación hacia el lucimiento en adaptación tres; OMF3, dimensión orientación por miedo al fracaso en adaptación tres.*

### 5.2.4.2. Orientaciones motivacionales obtenidas con MAPE en participantes con RML

La tabla 36 muestra el valor de cada una de las orientaciones obtenidas con el MAPE en participantes con RML.

Tabla 36

*Estadísticos descriptivos*

Orientaciones RML	Media	D.T.
APR	10.83	12.80
RES	48	22.98
MF	60.91	34.56

Se realizó prueba de Wilcoxon para comparar las orientaciones que aparecen en la MAPE y ver cuál de ellas predomina, en participantes con RML. Los resultados muestran que en participantes con RML (tabla 38) la motivación por el miedo Al fracaso es significativamente mayor que la motivación por el aprendizaje ( $Z = -2.78, p < .05$ ), y levemente mayor que la motivación por el resultado ( $Z = -1.41, p > .05$ ), la motivación por el resultado es significativamente mayor que la motivación hacia el aprendizaje ( $Z = -2.82, p < .05$ ) (ver tabla 38). Esto indica que en la orientación motivacional percibida por los participantes con RML hay una significativa predominancia de la orientación por el miedo al fracaso.

Tabla 38

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste	OMRES - OMAPR	OMF - OMRES	OMAPR - OMF
Z	-2.82 <sup>b</sup>	-1.41 <sup>b</sup>	-2.78 <sup>c</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0.00	0.15	0.00

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

b. Basado en los rangos negativos.

c. Basado en los rangos positivos.

### 5.2.4.3. Comparación de orientaciones motivacionales obtenidas en actividad uno, dos, y en MAPE, en sujetos con RML

La tabla 39 muestra el valor de cada orientación en cada una de las instancias.

Tabla 39

#### *Estadísticos descriptivos*

Orientaciones	Actividad 1 Media	D.T.	Actividad 1 Media	D.T.	MAPE Media	D.T.
APR	35.89	20.98	32.83	15.06	10.83	12.80
RES/L	33.36	19.56	19.95	14.01	48.00	22.98
MF	29.21	23.03	44.04	23.08	60.91	34.56

*APR, orientación al aprendizaje; RES/L, orientación al resultado/ lucimiento; MF, orientación por miedo al fracaso.*

Se realizó un análisis de correlaciones de Pearson para comprobar si existe asociación entre los resultados del MAPE y las orientaciones motivacionales que se observa a través del HP.

Se encontró correlación positiva significativa moderada entre la orientación al aprendizaje obtenida en las verbalizaciones de HP en actividad uno, y en actividad dos ( $rP = .66, p < .05$ ). No se encontró correlación significativa entre la orientación al aprendizaje obtenida en el MAPE en relación a las verbalizaciones de HP en actividad uno ( $rP = -.15, p > .05$ ), ni en relación a las verbalizaciones de la actividad dos ( $rP = .20, p > .05$ ). Ver tabla 40.

Tabla 40

#### *Correlaciones*

Orientación al aprendizaje		OA	APR1	APR2
OA	Correlación de Pearson	1	-.15	.20
	Sig. (bilateral)		.64	.51
APR1	Correlación de Pearson	-.15	1	.66*
	Sig. (bilateral)	.64		.01
APR2	Correlación de Pearson	.20	.66*	1
	Sig. (bilateral)	.51	.01	

\*. *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).*

No se encontró una correlación significativa en la orientación al resultado obtenida en el MAPE y verbalizaciones de HP en actividad uno ( $rP = -.17, p > .05$ ) ni en relación a las verbalizaciones de la actividad dos ( $rP = -.07, p > .05$ ). Tampoco se encontró correlación significativa entre la orientación al resultado obtenida en las verbalizaciones de HP en actividad uno, y en actividad dos ( $rP = .51, p > .05$ ). Ver tabla 41.

Tabla 41

*Correlaciones*

Orientación al resultado		OL	RES1	RES2
OL	Correlación de Pearson	1	-.17	-.07
	Sig. (bilateral)		.58	.80
RES1	Correlación de Pearson	-.17	1	.51
	Sig. (bilateral)	.58		.08
RES2	Correlación de Pearson	-.07	.51	1
	Sig. (bilateral)	.80	.08	

Se encontró correlación positiva significativa alta entre la orientación por miedo al fracaso obtenida en las verbalizaciones de HP en actividad uno, con las obtenidas en actividad dos ( $rP = .75, p < .01$ ). No se encontró correlación significativa entre la orientación por miedo al fracaso obtenida entre los resultados del MAPE y las verbalizaciones de HP en actividad uno ( $rP = .39, p > .05$ ), ni con las verbalizaciones de la actividad dos ( $rP = .36, p > .05$ ). Ver tabla 42.

Tablas 42

*Correlaciones*

Orientación	miedo al fracaso	OMF	MF1	MF2
OMF	Correlación de Pearson	1	0.39	0.36
	Sig. (bilateral)		0.2	0.23
MF1	Correlación de Pearson	0.39	1	.75**
	Sig. (bilateral)	0.2		0.00
MF2	Correlación de Pearson	0.36	.75**	1
	Sig. (bilateral)	0.23	0.00	

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados muestran que existe asociación en las medidas de las dos actividades (en orientación al aprendizaje y orientación por miedo al fracaso) y no existe asociación con el cuestionario MAPE. En estos análisis es necesario no perder de vista que el cuestionario MAPE mide creencias acerca de cómo las personas se suelen comportar, mientras que las verbalizaciones son resultado de lo que se dicen cuando hacen una tarea. Por lo tanto la falta de correlación no desmiente las orientaciones, sino más bien se orienta en la línea de confirmar que las orientaciones motivacionales que se expresan no son patrones rígidos, sino la activación de uno de los muchos patrones en función de cada situación. Apoyando una vez más la hipótesis de que los patrones son sensibles a la actividad y al contexto.

**5.2.4.4. Comparación de orientaciones motivacionales que muestra el cuestionario MAPE entre participantes con RML y NT de la misma institución**

La tabla 43 muestra el porcentaje de aparición de cada orientación en cada en cada grupo de participantes.

Tabla 43

*Estadísticos descriptivos*

Orientación	Participantes RML	Participantes NT		
Motivacional	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
MA	10.83	12.8	15.92	13.91
MR	48	22.98	33.33	16.61
MFR	60.92	34.56	28.25	22.8

*MA, orientación hacia el aprendizaje; MR, orientación hacia el resultado; MFR, orientación por miedo al fracaso.*

Se utilizó la prueba de Mann-Whitney para comparar las orientaciones motivacionales obtenidas en MAPE en participantes con RML y en sujetos NT (tabla 44). Los resultados del estudio muestran mayor miedo al fracaso en sujetos con RML, que en participantes NT que comparten el mismo entorno de aprendizaje ( $U = 31.50, Z = -2.35, p < .05$ ). Sin embargo no muestran diferencia significativa respecto de los patrones de motivación por el aprendizaje ( $U = 55.00, Z = -.98, p > .05$ ) o motivación por el resultado ( $U = 41.00, Z = -1.79, p > .05$ ). La diferencia en miedo al fracaso es alta. Esto muestra que cuando se mide con el MAPE la orientación motivacional

(creencias de cómo el sujeto se orienta motivacionalmente) lo que se activa es el patrón clásico o estigmatizado del miedo al fracaso de no ser capaz. Algo distinto a cuando se mide la orientación motivacional que se expresa en el HP al realizar una tarea. En este caso el resultado varía según la tarea, apoyando la idea de la influencia del contexto sobre las orientaciones, donde la actividad se presenta como un factor explicativo de las mismas.

Tabla 44

*Mann-Whitney*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	MA	MR	MF
U de Mann-Whitney	55	41	31.5
Z	-0.98	-1.79	-2.35
Sig. asintót. (bilateral)	0.32	0.07	0.01
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.34 <sup>b</sup>	.07 <sup>b</sup>	.01 <sup>b</sup>

*a. Variable de agrupación: TIPO.*

*b. No corregidos para los empates.*

*MA, orientación hacia el aprendizaje; MR, orientación hacia el resultado; MF, orientación por miedo al fracaso.*

Se realizó prueba de Wilcoxon para comparar las orientaciones que aparecen en la MAPE y ver cuál de ellas predomina, tanto en participantes con RML como en NT. En participantes con RML no se muestran diferencias significativas entre las orientación por el miedo al fracaso y la orientación al resultado ( $Z = -1.41, p > .05$ ), la orientación por el miedo Al fracaso es significativamente mayor que la orientación por el aprendizaje ( $Z = -2.78, p < .05$ ), y la orientación por el por el resultado es significativamente mayor que la orientación hacia el aprendizaje ( $Z = -2.82, p < .05$ ) ver tabla 38).

En participantes NT (tabla 44) los resultados no muestran diferencias significativas entre las orientación por el miedo al fracaso y la orientación al resultado, ( $Z = -.48, p > .05$ ), la orientación por el resultado es significativamente mayor que la orientación por el aprendizaje ( $Z = -2.40, p < .05$ ), y la orientación por miedo al fracaso no muestra diferencia significativa respecto de la orientación hacia el aprendizaje ( $Z = -1.177, p > .05$ ) (ver tabla 46).

Tabla 46

*Wilcoxon*

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	MR - MAp	MF - MR	MAp - MF
NT			
Z	-2,40 <sup>b</sup>	-,48 <sup>c</sup>	-1,17 <sup>c</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	0,01	0,62	0,23

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

b. Basado en los rangos negativos.

c. Basado en los rangos positivos.

En sujetos con RML predomina la orientación hacia miedo al fracaso, y en sujetos NT la orientación por el resultado es mayor que las otras dos. No existen diferencias significativas en la orientación al aprendizaje o al resultado entre los dos grupos. Una diferencia significativa se evidencia respecto de la motivación por miedo al fracaso que es notablemente mayor en sujetos con RML. Si bien el miedo al fracaso aparece con mucha más fuerza en participantes con RML que en NT, no es suficiente para asegurar un patrón motivacional predominante de IA en dicho grupo de participantes.

## 5.2. Conclusiones

Esta tesis tuvo como principales objetivos poner a prueba la utilidad de los estudios de habla privada (HP) para obtener información acerca de las características motivacionales de sujetos con retraso mental leve (RML), describir y analizar el contenido motivacional que aparece en las emisiones de HP de estos participantes durante la resolución de actividades de demanda cognitiva, y comparar las orientaciones motivacionales de sujetos con RML con la de sujetos normotípicos (NT) que concurren a la misma institución. En lo específico, analizó la motivación hacia el aprendizaje, de los participantes con RML, a través de sus emisiones de HP y de los resultados del cuestionario MAPE. Para ello se examinó los tipos y categorías de HP que emitieron los participantes durante dos actividades de demanda cognitiva, así como las orientaciones motivacionales obtenidas a través del cuestionario MAPE I y II.

La primera hipótesis de este trabajo sostiene que es posible obtener información relevante y establecer comparaciones sobre las características

motivacionales de sujetos adolescentes con RML a través de estudios de HP. La misma se apoya en los trabajos de Montero y de Dios (2014, 2004 y 2003) sobre la función motivacional del HP en niños.

La segunda hipótesis plantea que los sujetos con RML podrían presentar patrones motivacionales no necesariamente caracterizados por indefensión aprendida (IA). Para la construcción de la misma se tienen en cuenta las inconsistencias entre los resultados de los antecedentes al comparar patrones motivacionales de sujetos con retraso donde se presentan resultados contradictorios (Balla y Ziegler, 1982; Brengelman, 1975; Crowel, 1963; Dwek, Davidson, Enna y Nelson, 1978; Fine y Kaldwell, 1967; Floor y Rosen, 1975; Gibson, 1980; Gruen y Zigler, 1968; Harret y Zigler, 1974; Keogh, Cahill y MacMillan, 1972; Kier y Zigler, 1975; Leahy, MacMillan, 1975; MacMillan, 1977; MacMillan y Keogh, 1971; Montero Viejo, 1994; Weisz, 1979 y Ziegler et al., 1972). Y se asume este posicionamiento asentándose en que las orientaciones motivacionales no son rasgos que tienden a estabilizarse en la personalidad de cada uno, sino la actualización de uno de los muchos patrones motivacionales que las personas tienen y se activan dependiendo del entorno y de la tarea. Cada persona al motivarse, después de haber interpretado cada contexto cotidiano y optado por una forma de proceder, activa y se orienta por una meta disponible en su repertorio personal.

En concordancia con los objetivos trazados se desarrolló un diseño metodológico mixto (cualitativo-cuantitativo) de tipo descriptivo explicativo, que consistió en un estudio cuasi experimental, aunque la muestra no es amplia ni, representativa de la población. La evaluación de las características motivacionales de los sujetos con RML se realizó mediante el registro de las emisiones de HP durante las dos actividades propuestas (MATEM y Rush Hour) y su posterior clasificación según el sistema de codificación propuesto por Berk (1986), desarrollado por Montero y Huertas (1999) y adaptado por M.J. de Dios (2004). Adicionalmente, se aplicó el cuestionario MAPE a los participantes con RML y a un grupo control de estudiantes NT de la misma institución, para realizar las posteriores comparaciones.

Al analizar las emisiones de HP expresadas durante las dos actividades propuestas se encontró que, todos los sujetos emitieron HP durante su desarrollo, apoyando la hipótesis que afirma que el HP continúa siendo una herramienta para la resolución de problemas durante la adolescencia y la adultez (Duncan y Cheyne 1999; Duncan y Tarulli, 2009; Hontou y Moreira, 2015; John-Steiner, 1992; Kronk, 1992;

Sánchez y De la Mata 2006; Winsler, y Naglieri, 2003), también en sujetos con RML. La presencia de HP con contenido motivacional en todos los sujetos y en ambas actividades apoya la hipótesis que afirma que es posible obtener información relevante y establecer comparaciones sobre las características motivacionales de sujetos adolescentes con RML.

Como se expone en el capítulo de resultados, los estudios de HP son una herramienta potente para conocer las características motivacionales de sujetos con RML. A través de los estudios de HP se puede conocer el comportamiento de los diferentes tipos de HP (irrelevante, relevante para la tarea, y con contenido motivacional) en diferentes tareas, la aparición y predominancia de las categorías y subcategorías de emisiones de HP (atribuciones causales de éxito y de fracaso, carga emocional de las emisiones, expectativas, evaluaciones, y concepción de la inteligencia), la vinculación con la IA, y las diferentes orientaciones motivacionales que se ponen en juego en las distintas actividades. Estos resultados revelan que tanto los tipos de HP que se manifiestan, las categorías y subcategorías y las orientaciones motivacionales que se evidencian a través del HP, son sensibles a la actividad, es decir que varían en función de la actividad que se desarrolle. En el transcurso del presente estudio, se evidencia que diferentes actividades provocan la emisión de diferentes tipos de HP (relevante para la tarea y con contenido motivacional), de diferentes categorías y subcategorías de HP motivacional, y diferentes orientaciones motivacionales. Los resultados obtenidos acerca de los tipos de HP parecieran indicar que la actividad matemática provoca una mayor aparición de HP relevante para la tarea, mientras que el juego (Rush Hour) ocasiona una mayor aparición de HP con contenido motivacional.

A partir de la clasificación según el sistema de codificación propuesto por Berk (1986), desarrollado por Montero y Huertas (1999) y adaptado por M.J. de Dios (2004), se observó las categorías y subcategoría de emisiones de HP que aparecían en cada tarea. Se encontró que en la actividad uno (tarea matemática) predominan las atribuciones de IA, pero estas son mayores ante el éxito que ante el fracaso. En esta actividad se presentan similares expectativas de éxito que de fracaso, predominan las emociones positivas, y las evaluaciones positivas son significativamente mayores que las negativas. La consideración de la inteligencia estática es levemente mayor que la dinámica, y la consideración estática es mayor en actividad uno que en la actividad dos (actividad lúdica). El predominio de patrones atributivos de IA en situación de éxito indicaría que la actividad uno es una actividad que no se percibe con mucha

probabilidad de fracaso. Este patrón de atribuciones, sumado al predominio de las emociones positivas, generaría la figura de un estudiante relativamente indefenso, pero que no vive muy amenazado por el fracaso. Aunque usan un mal patrón de atribuciones parecería que no presentan malestar emocional. Por otra parte, las altas atribuciones causales en situación de éxito vinculadas a la IA parecieran indicar que las probabilidades de éxito se adjudican a una característica de la actividad (ya que el éxito se atribuye a factores externos variables y no controlables) y no al propio participante.

La actividad dos, de carácter lúdico, despierta un patrón de atribuciones más real. No existe predominio de estilo atributivo de IA ni en situación de éxito ni en situación de fracaso y las atribuciones estilo IA continúan siendo más altas en situación de éxito que de fracaso. En esta actividad el buen estilo atributivo en situación de éxito es el más alto, mientras que el patrón de atribuciones de éxito estilo IA disminuye mucho. En tanto no se encontraron diferencias significativas entre las emociones positivas y negativas. Este hecho podría relacionarse con la presencia de atribuciones causales más reales y otras más vinculadas a la IA, lo que nos orienta a la idea de una actividad que es percibida como más neutra. Las expectativas negativas son levemente mayores que las expectativas positivas, y no existen diferencias significativas entre evaluaciones positivas y negativas. La actividad dos presenta por igual expresiones que hacen una valoración estática como dinámica de la inteligencia. Estas características parecen presentar una actividad que aunque se presenta más desafiante que la actividad uno genera una percepción más real sobre las atribuciones causales.

Al comparar la aparición de las diferentes categorías y subcategorías de HP y su orientación en ambas actividades, encontramos que presentan diferencias entre una y otra. Los resultados indican que se percibe mayor probabilidad de éxito en actividad uno que en actividad dos. Si bien el patrón de atribuciones de la actividad uno es más cercano a la IA, las expectativas positivas son significativamente más altas. Evidenciando la percepción de una mayor posibilidad de éxito en la actividad uno que en la dos, aunque no se espere mayor probabilidad de fracaso en ninguna de ellas. Las evaluaciones negativas son mayores en la actividad dos que en la uno, confirmando la percepción de un mayor nivel de dificultad en actividad dos. Un mayor nivel de dificultad podría explicar por qué las emociones negativas aumentan en la actividad dos, pese a que las atribuciones causales de IA disminuyen y aumentan las atribuciones más reales. El hecho de que la actividad uno genere una concepción más estática de la inteligencia que el juego, podría explicar por qué las atribuciones causales de éxito se

acercan a la IA, aun cuando no se percibe como una actividad desafiante. En cambio en la actividad dos, la propuesta se percibe como desafiante, pero las atribuciones causales son más reales, apoyándose en la idea de una inteligencia más dinámica. Queda expuesto cómo las características de la actividad van determinando las atribuciones causales que hacen los participantes, las evaluaciones, las expectativas, la idea de inteligencia que se expresa y la carga emocional que se despierta. La particular combinación de todas ellas determinará la orientación motivacional que se asuma en esa situación.

En el análisis de las orientaciones motivacionales, observamos nuevamente, cómo varía en función de la actividad cuál de ellas se pone en juego. En la actividad uno no hay diferencia significativa en la presencia de las tres orientaciones, mientras que en la actividad dos es claramente superior la orientación por miedo al fracaso. La actividad matemática produce emisiones orientadas en los tres sentidos (aprendizaje 35.89%, resultado 33.36% y miedo al fracaso 29.21%) y un estilo atribucional de IA, mientras que el juego provoca más emisiones orientadas al miedo al fracaso (aunque no hay predominio de las emisiones estilo IA). Este hallazgo demostraría que no necesariamente todos los adolescentes con RML desarrollan un patrón de IA como orientación motivacional preponderante. La IA, implica un patrón en el que se atribuyen el éxito académico a causas externas, cambiantes y fuera de su control, menores expectativas de éxito, expectativas de fracaso altas, y competencias percibida más bajas (Huertas y Ardura, 2004). En este patrón se presentan una alta motivación por el miedo al fracaso y una fuerte tendencia a la evitación (Huertas y Rodríguez Moneo, 1997). Se observa durante este trabajo que no todas las características de este patrón se presentan. La presencia del patrón de motivación por miedo al fracaso es una constante, tanto en la actividad uno (29,21%), en la actividad dos (44.04%), como en los resultados que arroja el cuestionario MAPE. Si bien la alta motivación por miedo al fracaso es una condición necesaria para la IA, su sola presencia no resulta condición suficiente para establecer este patrón.

Al analizar el contenido motivacional que aparece en las emisiones de HP de sujetos con RML que concurren a escuela especial durante la resolución de actividades de demanda cognitiva, se puede observar que los resultados hallados confirman la segunda hipótesis que plantea que los sujetos con RML pueden presentar patrones motivacionales que no necesariamente se identifiquen con la indefensión aprendida. Podríamos afirmar que el efecto que produce la tarea escolar es claramente el de

propiciar que los participantes con RML actúen orientados según un estereotipo cercano a la IA. A pesar de eso, estos sujetos no se comportan de modo fatalistas en cuanto a sus expectativas. Este efecto del estigma se pone en evidencia cuando se contrasta con la actividad dos. En esta tarea el HP motivacional está menos orientada a la IA, aunque hay muchas emisiones que demuestran que la actividad se percibe desafiante y difícil. Es decir, la tarea les resulta más compleja y más exigente que la escolar, y a pesar de eso las emisiones orientadas a la IA son menores. Estas diferencias reafirmarían que la actividad es un factor explicativo de la motivación.

La actividad uno no muestra diferencia significativa en la presencia de las tres orientaciones, pero el patrón atributivo se muestra orientado a la IA. En cambio la actividad dos destaca una fuerte orientación por miedo al fracaso, pero el estilo atributivo es más real. Pareciera ser, que en la actividad uno, la experiencia previa y los estereotipos generados sobre tareas académicas son lo que determina sus expectativas y atribuciones. Es decir, el estigma de la IA vinculado a las tareas escolares, orienta las atribuciones hacia la IA. Sin embargo la tarea no se presenta desafiante ni con altas probabilidades de fracaso (priman las emociones y evaluaciones positivas y las expectativas son por igual para el éxito y el fracaso) por lo que la orientación por miedo al fracaso no supera a las otras orientaciones. Mientras que, en la actividad dos, la característica lúdica de la actividad, liberaría a los participantes del estigma (orientándolos hacia atribuciones más reales), pero la dificultad de la actividad y el reto que representa (priman las expectativas negativas y las evaluaciones son por igual para el éxito y para el fracaso) mantendrían al miedo al fracaso significativamente por encima de las otras orientaciones. Las emociones positivas y negativas por igual en la actividad dos podrían estar vinculadas a la característica novedosa de la actividad, haciéndola más atractiva pese a su nivel de dificultad. Se pueden identificar, entonces, tres características de las actividades que se pueden postular como factores explicativos: la característica escolar versus la característica lúdica, la dificultad o nivel de desafío de la actividad, y en nivel de novedad que representa la tarea. Dependiendo de cada uno de ellos vemos que se activan diferentes características que orientan los patrones motivacionales.

Para analizar si existen regularidades respecto a las orientaciones motivacionales de los participantes con RML se compararon las orientaciones motivacionales que se activan en cada actividad con las que se pueden identificar a

través del cuestionario MAPE. Se encontró asociación entre las medidas de las dos actividades, pero no con el cuestionario MAPE, aunque todas coinciden en la presencia de la orientación por miedo al fracaso. Para comprender esta información es importante no perder de vista que el cuestionario MAPE mide creencias o atribuciones de cómo el sujeto suele comportarse, mientras que las verbalizaciones son resultado de lo que se dice cuando hacen una tarea, es decir que muestran el tipo de orientación que está activándose en dicha situación. Los sujetos con RML perciben que su orientación motivacional hacia el miedo al fracaso es significativamente mayor que la orientación hacia el aprendizaje y al resultado, lo que podría estar vinculado a las experiencias repetidas de fracaso escolar que suelen atravesar estos sujetos, que los llevan a cargar con el estigma del fracaso en sus propias percepciones. Sin embargo cuando se abocan a tareas concretas se observa que el miedo al fracaso sigue estando presente, pero pueden activarse otras orientaciones motivacionales. La orientación por el miedo al fracaso es una regularidad, pero puede modificarse en función de las características que presente la actividad.

Para comparar las orientaciones motivacionales de los participantes con RML con la del grupo control (participantes NT que concurren a la misma institución), se utilizó el cuestionario MAPE. La comparación entre participantes se realizó a partir de los resultados del cuestionario MAPE. Es decir de la percepción que tiene los participantes de sus propias orientaciones motivacionales. Se observó que no existen diferencias significativas respecto de la orientación al aprendizaje y la orientación por el resultado entre ambos grupos, pero el miedo al fracaso es mayor en los sujetos con RML. Se podría pensar que el contexto de aprendizaje similar que vivencian ambos grupos, activa la motivación hacia el aprendizaje y hacia el resultado del mismo modo en cada uno de ellos. La presencia, significativamente mayor, de miedo al fracaso en participantes RML, podría explicarse a partir de las reiteradas experiencias de fracaso escolar que suelen atravesar. Esto se apoya en la idea de que los sujetos con RML van incorporando la indefensión aprendida de manera evolutiva (Floor y Rosen, 1975; Gibson, 1980 y Weisz, 1979), a través de estas experiencias. Si bien la presencia alta de la orientación por miedo al fracaso no puede generalizarse a otros grupos es una característica a tener en cuenta por que se presenta como una regularidad y por su alta vinculación con las experiencias repetidas de fracaso. Además el miedo al fracaso es un

componente importante de la IA, pero su presencia no es suficiente para establecer este patrón.

En el caso de los participantes con RML, vemos que las orientaciones que se evidencian a través del HP durante las actividades, varían de una actividad a otra y respecto del resultado del cuestionario MAPE. La diferencia en miedo al fracaso entre participantes con RML y NT es alta. La conclusión general al respecto es optimista en el sentido de que los participantes con RML siguen funcionando con el estigma de no ser capaces y con un alto miedo al fracaso, pero se observan variaciones en funcionamiento cuando cambia la naturaleza de la actividad. Esto indica que, cuidando las características de la actividad, los participantes con RML pueden activar un mejor patrón motivacional. La actividad se presenta, de este modo, como un factor explicativo de las orientaciones motivacionales. Una de las recomendaciones para la práctica sería, entonces, que se puede mejorar el funcionamiento si se atiende a las características de las actividades. Las características de las actividades que observamos como explicativas de las orientaciones motivacionales son la identificación con lo escolar versus carácter lúdico, el nivel de desafío de la actividad, y el nivel de novedad que representa la tarea.

A partir de las precedentes conclusiones, este estudio ha intentado realizar un aporte, tanto metodológico como conceptual, al conocimiento acerca de la motivación de sujetos con RML.

### **5.3. Perspectivas a futuro y límites del estudio**

La investigación fue realizada sobre un grupo limitado de alumnos con RML (12), dada la dificultad para hallar mayor cantidad de esta población en una misma institución. Considerando el número limitado de la muestra los resultados no resultan generalizables al total de la población. Sin embargo, el hecho de que existan sujetos con RML que no presentan la orientación hacia la IA, suprimen la posibilidad de afirmar que todos los sujetos con RML se orientan a ese patrón. Asimismo, la alta presencia del miedo al fracaso es otro resultado importante aunque, del mismo modo, tampoco resulta generalizable al total de la población.

La comparación de los resultados del MAPE entre participantes con RML y participantes NT (grupo control) de la misma institución se asienta sobre la base de considerar cierta uniformidad en las características del contexto, dado que ambos grupos pertenecen a la misma escuela, aunque a diferentes planes de estudio. A pesar de ello,

no se puede descartar diferencias en contexto que provoquen resultados diferentes entre los grupos (aunque ha sido minimizada comparando participantes que comparten el mismo contexto escolar).

La variación en los tipos de HP, categorías (las atribuciones causales, las evaluaciones, las expectativas, emociones, y consideraciones del tipo de inteligencia) y orientaciones motivacionales según actividad, demuestran la influencia del contexto sobre ellas. A lo largo del trabajo se evidencia cómo dos actividades diferentes, generan patrones motivacionales diferentes a través de HP. Si bien hay pistas que podrían indicar que la característica escolar versus la característica lúdica, el nivel de desafío de la actividad, y el nivel de novedad que representa la tarea, se muestran como explicativas de la orientaciones motivacionales que se activan, es necesario estudiar de manera más controlada cual es la influencia que ejerce cada una de ellas. Por otra parte es necesario indagar cuáles otras característica de la tarea podrían presentarse como factores explicativos de las orientaciones motivacionales que se adoptan.

En futuras investigaciones podría indagarse acerca de cuáles de las características de las actividades tiene mayor influencia, y cómo influye cada una de ellas en la activación de una u otra orientación motivacional. Para ello, tal como ha intentado demostrar este trabajo, los estudios a través del HP se presentarían como un método útil y viable para estudiar el comportamiento y la motivación a la hora de realizar una tarea.

## VI. Referencias

Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid, España: Alianza.

Aguilera, M. (2015). Motivación y tareas escolares. Investigando en el último año de la escuela secundaria. *Revista Contextos de Educación*, Año 15 N° 18. pp. 83-99.

Recuperado de

<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2018/HTML/articulos/vol18/pdf/06.pdf>

Aguilera, M. (2008). *Las metas que eligen los estudiantes para los aprendizajes académicos*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. UBA Buenos Aires Argentina.

Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-032/389>

Alonzo Tapia, J. y Montero Garcia-Celay, I. (1984) *La medida de la motivación de logro en el ámbito de la enseñanza media española: un trabajo piloto*. Revista Ciencias de la Educación, 1984, 120, 437-454. Recuperado de <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=12039798>

Alonzo Tapia, J. y Arce Sáez, E. (1986) *Evaluación de las expectativas de control en sujetos del ciclo superior de EGB. El cuestionario ECO*.

Alonzo Tapia, J.; García Dotor, D. y Montero Garcia-Celay, I. (1986) *Evaluación de las expectativas de control en sujetos en la enseñanza media: Estudio piloto a partir del cuestionario LUCAM*. Revista de Ciencias de la Educación, 1986, 126, 247-268.

Recuperado de [https://pascal-](https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=12039786)

[francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=12039786](https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=12039786)

Alonzo Tapia, J.; Mateos Sanz, M. y Montero Garcia-Celay, I. (1986) *Evaluación de los estilos atributivos en la enseñanza media: El cuestionario EMA II*. Revista de Ciencias de la Educación, 1986, 126, 211-245. Recuperado de <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=12039787>

Alonzo Tapia, J. (1987) Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 8: 295-309. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02109395.1987.10821480>

Alonzo Tapia, J. y Montero Garcia-Celay, I. (1987) Evaluación de los estilos atributivos en la enseñanza media: Adaptación del EMA (escala multidimensional de atribuciones). *Infancia y aprendizaje*, 1987.

- Amadeo, Verónica (2010). *Motivación en el contexto escolar*. (Tesis). Universidad Fasta, Mar del Plata. Recuperado de [http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/518/2010\\_PS\\_010.pdf?sequence=1](http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/518/2010_PS_010.pdf?sequence=1)
- Ardura, A., Huertas, J., (2004). Socialización y Desarrollo de los Motivos: Una perspectiva sociocultural. *Educação [en línea]* 2004, XXVII (janeiro-abril). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805202>
- Atencio, D.J., Montero, I. (2009). Private speech and motivation. The role of language in a sociocultural account of motivational processes. En A. Winsler, Ch. Fernyhough e I. Montero, *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*, pp. 201- 223.
- Azmitia, M. (1992). Expertise, private speech and the development of self-regulation. En L.M. Diaz y L.E. Berk (Eds) *Private Speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 101-122) Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Berk, L.E. (1986). Relationship of Elementary School children s private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22 (5), 671-680. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1987-03603-001>
- Berk, L. (1992) Childre´s private speech: An overview of Theory and the status of research. In L. E. Diaz, R. M. & Berk (Ed.), *Private speech: from social interaction to self-regulation*. (Psychology Press pp. 55-81). New York y London.
- Berk, L.E. y Landau, S. (1993). Private speech of learning disabled and normally achievement children in classroom academic and laboratory contexts. *Child Development*, 64 (2), 556- 571.
- Berk, L.E. y Spuhl, S.T. (1995). Maternal interaction, private speech and task performance in preschool children. *EarlyChildhoodResearchQuarterly*, 10 (2) 145-169
- Brengelman, J.C. (1975). Personalidad y rendimiento en deficientes mentales. *Análisis y modificación de conducta*, 1, 63-82. Recuperado de [http://alfama.sim.ucm.es/wwwisis2/wwwisis.exe/\[in=psyke2.in\]/?format=breve&boolean=\[NR:02117339](http://alfama.sim.ucm.es/wwwisis2/wwwisis.exe/[in=psyke2.in]/?format=breve&boolean=[NR:02117339)
- Bueno Alvarez, J.A. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: Desarrollo y programas de intervención*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5000201.pdf>

Cattaneo, M.E (2009). Enfoques teóricos de la motivación: metas y temporalidad. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17322>

Cattaneo M.E. (2004). *Desarrollo motivacional y proceso de socialización. VI encuentro Nacional de carreras universitarias de Nivel Inicial: "Las infancias y los lenguajes"* 4, 5 Y 6 de noviembre de 2004. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue.

Cattaneo, M.E., Huertas, J.A., y de la Cruz, M. (2004). ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 21-37. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100002>

Chiu, S. y Alexander, P.A. (2000). The motivational Function of preschooler's private speech. *Discourse Processes*, 30 (2), 133-152. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/S15326950DP3002\\_03](http://dx.doi.org/10.1207/S15326950DP3002_03)

Ciacciulli, S.; Mazza, A.; Soto, R.(2013) Abordaje histórico del constructo motivacional. Un estudio focalizado en las necesidades actuales del campo educativo. *Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.academica.org/000-054/415>

Crowel, R.L. (1963). A social learning approach to mental retardation. En N.R. Ellis (Ed.) *Handbook of mental deficiency*. New York: McGraw-Hill.

Curione, K. y Huertas, J.A. (2011). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Vásquez Echeverría (Ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva*. (199-222). Recuperado de <http://cognicion.psico.edu.uy/sites/cognicion.psico.edu.uy/files/Cap%C3%ADtulo%207.pdf>

de Dios, MJ. (2004). *La función motivacional del habla privada: una perspectiva vygotskiana para el estudio del desarrollo de la motivación en educación* (Tesis doctoral) UAM, España.

Diaz, R. y Berk, L. (1992). *Private speech: from social interaction to self-regulation*. Psychology Press. New York y London.

Diaz, R.M., Neal, C.J. y Amaya-Williams, M. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación en L.C. Moll (Ed) *Vigotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación* (p.p. 153-185) Buenos Aires, Argentina: Aique.

Fine J.J. y Kaldwell T.E. (1967) Self-evaluation of school related Behavior of educable mentally retarded children: a preliminary report. *Exceptional Children*, 34, 324-330. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1967-04909-001>

Floor, L. y Rosen, M. (1975) Investigating the phenomenon of helplessness in mentally retarded adults. *American Journal of Mentally Deficiency*, 79, 565-572. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1975-23420-001>

Frauenglass, M.H. & Díaz, R.M. (1985). Self-regulatory functions of children's private speech: A critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, 21, 357-364. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/662371.pdf>

Freud, S. (2006) *Obras completas: contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: trabajos sobre metapsicología y otras obras: 1914-1916*. 2º Ed. Vol XIV. Amorrortu. Buenos Aires.

García Bacete, F. J., DoménechBetoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *R.E.M.E (Revista Electrónica de Motivación y Acción)* Vol. 1, número 0. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

García López, J. (2006) Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, ISSN 0214-4842, ISSN-e 2171-9098, N°. 21, 2006, págs. 217-232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059>

Gibson, B.J. (1980). *An attributional analysis of performance outcomes and the alleviation of learned helplessness on motor performance task*. (Tesis doctoral). Universidad de Alberta, Canada.

González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J.C. y Gonzalez Pineda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 1996. V. 8, n° 1, pp. 45-61. Recuperado de [www.psicothema.com/pdf/4.pdf](http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf)

Gruen, G. y Zigler, E. (1968) Expectancy of success and the probability learning of middle-class, lower-class and retarded children. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 343-352. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0026119>

Guthrie, G.; Butler, A.; Gorlow, L. (1963). Personality differences between institutionalized and noninstitutionalized retardates. *American Journal of Mental Deficiency*, 67, 543-548. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/13951432>

Harter, S. y Zigler, E. (1974). The assessment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0036049>

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64. doi: <https://doi.org/10.1159/000271574>

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En E.M. Hetherington (ed.) *Handbook of child psychology: socialization personality and social development*, V4. Nueva York: Wiley.

Haywood, H.C. y Burke, W.P. (1977). Development of individual differences in intrinsic motivation. En I.C. Uzgiris y F. Weizmann (Eds.) *The structuring of experience*. Nueva York: Plenum.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. DF, México: Mc Graw Hill Education.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc.Graw Hill Education.

Hontou, C. y Moreira, K. (2015). *Habla privada, una estrategia cognitiva en la adolescencia*. V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2015). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56082>

Horai, J. y Guarnaccia, V.J. (1975). Performance and attributions to ability, effort, task and luck of retarded adults after success or failure feedback. *American Journal of Mental Deficiency*. 79, 690-694.

Huertas, J.A.; Ardura, A. (2004). Socialización y Desarrollo de los Motivos: una perspectiva sociocultural. *Educação Porto Alegre – RS*, ano XXVII, n. 1 (52), p. 11 – 37, Jan./Abr. 2004 .Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25532444.pdf>

Huertas, Juan A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Argentina: Aique.

Jordan, T.E. y De Charm, R. (1859). The achievement motive in normal and mentally retarded children. *Journal of Educational of Mental Deficiency*, 64, 457-466. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&UID=1960-08011-001>

Keogh, Cahill, B.K.; Cahill, C.W.; MacMillan, D.L. (1972). Perception of interruption by educationally handicapped children. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 107-108. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ062045>

Legaspi, L., et all (2009). *La motivación y el significado de la escuela para los jóvenes*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17336>

Leahy, R.L.; Balla, D. y Ziegler, E. (1982). Role-talking, self-image and imitativess of mentally retarded and non-retarded children individuals. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 372-379. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1982-10084-001>

López Frutos JM, Rodríguez Moneo M, Huertas JA. (2005). *Investigación y Práctica en motivación y emoción*. Madrid, España: Machado Libros.

MacMillan, D.L. (1975). The effect of experimental success and failure on the situational expectancy of EMR and nonretarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 90-95. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1975-29969-001>

MacMillan, D.L. (1977). *Mental retardation in school and society*. Boston: Little, Brown. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1975-29969-001>

MacMillan, D.L. y Keogh, B.K. (1971). Normal and retarded children's expectancy for failure. *Developmental Psychology*, 4, 343-348. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0031018>

Mayor, L y Tortosa, F (2005) Perspectivas históricas acerca de la psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción Universitat de València* .

Recuperado de

[https://www.researchgate.net/profile/Francisco\\_Tortosa2/publication/28118281\\_Perspectivas\\_historicas\\_acerca\\_de\\_la\\_psicologia\\_de\\_la\\_motivacion/links/5418a20b0cf25ebee98821f5/Perspectivas-historicas-acerca-de-la-psicologia-de-la-motivacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Tortosa2/publication/28118281_Perspectivas_historicas_acerca_de_la_psicologia_de_la_motivacion/links/5418a20b0cf25ebee98821f5/Perspectivas-historicas-acerca-de-la-psicologia-de-la-motivacion.pdf)

Méndez Sánchez, C.; y Mosqueda Esperanza, A. (2019) *Atribuciones de causalidad en niños: influencia de la edad y el sexo*. Recuperado de

<https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/73>

Méndez Sánchez C. (2012) *Lenguaje y desarrollo motivacional: Estudio del desarrollo del pensamiento atribucional a través del habla privada*. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14343/67023\\_M%20E9ndez%20S%E1nchez%20Cecilia.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14343/67023_M%20E9ndez%20S%E1nchez%20Cecilia.pdf?sequence=1)

Montero, I., de Dios, M.J. (2014). ¿Qué dicen los niños al afrontar tareas? Análisis lexicométrico del discurso motivacional y variables diferenciadoras. En A. Acosta, JL. Megías, J. Lupiáñez (Eds.) *Avances en el estudio de la motivación y de la emoción: VIII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción*, Publisher: Universidad de Granada, pp.27-32. doi: 10.13140/2.1.2482.4962

Montero, I., De Dios, M.J. (2004). Sobre la Obra de Paul R Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*. 2 (1) 189-196. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art\\_3\\_35.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art_3_35.pdf)

Montero, I., De Dios, M.J. (2003). The Motivational Function of private speech: An Experimental Approach. Recuperado de <http://researchgate.net/publication/234567577>

Montero, I., De Dios, M.J. y Huertas, J.A. (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: Un estudio a través del Habla Privada. *Estudios de Psicología* 22, (3) 305- 318. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021093901753581367>

Montero Viejo, L. (1996). La motivación en personas deficientes mentales. *Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development* 1996,76 13-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48539>

Montero Viejo, L., y Alonzo Tapia, J. (1996). Estrategias para el entrenamiento motivacional. Aplicabilidad en el ámbito de la deficiencia mental. *Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development*, 1996, 76 29-48. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037096762905535>

Montero Viejo, L., Mendieta Fernández, R., García Aglus, D., Pérez Díaz-Flor, C. (1988). Estudio diferencial de la atribución causal en tres muestras de alumnos: normales, fracaso escolar y deficientes mentales. Consecuencias en la intervención social. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/CUTS8888110175A/8662>

Naranjo Pereyra, (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, vol. 33, núm. 2, 2009, pp. 153-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>

Nicholls, J. (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, V. 34 (11), Nov 1979, 1071-1084. doi <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.11.1071>

OMS. (1992). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, 10th Revision (c) Ginebra.

Organización Mundial de la Salud (1992) *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, Décima Revisión. Volumen 1 OMS. Recuperado de [http://www.psicocarea.org/cie\\_10.htm#70-79](http://www.psicocarea.org/cie_10.htm#70-79)

Organización Mundial de la Salud (2018) *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud* Un décima Revisión. OMS Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

Ospina Rodríguez, J. (2006) La motivación, motor del aprendizaje Motivation, the Engine of Learning. *Revista Ciencias de la Salud* ISSN-e: 2145-4507, ISSN: 1692-7273. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/548>

Patrick, F. y Abravel, E. (2000). The self-regulatory nature of preschooler children s private speech in naturalistic setting. *AppliedPsycholinguistic*, 21 (1) 45-61.

Rodríguez Moneo, M. (2009). Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero y A. Caballero (eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona, España: Laertes.

Rodríguez-Moneo, M. y Rodríguez, C. (2000). La construcción del conocimiento y la motivación por aprender. *Psicología Educativa*, v6, 129-149

Reber, S.M. y Weisz, J.G. (1981). Teacher feedback to mentally retarded and nonretarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 148-156.

Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1982-02107-001>

Silón, E.L. y Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 217-230. doi:

<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.77.2.217>

Tapia, J.A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. España. EDEBÉ.

Van derVeldt, J. (1947). ¿Por qué aprendemos? *Revista Española De Pedagogía*, 5 (17), 57-65. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23761062>

Vygotsky, L.S (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, España: Editorial Grijalbo.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona. Ed. Paidós.

Weisz, J.R. (1979). Perceived control and learned helplessness among mentally retarded children: a development analysis. *Developmental Psychology*, 15, 311-119. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.15.3.311>

Winsler, A. y Diaz, R.M. (1995). Private speech in classroom: The effects of activity type, presence of the others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (3) 463-487.

Winsler, A. &Naglieri, J. (2003). Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies: Developmental Trends in Use, Awareness, and Relations with Task Performance in Children Aged 5 to 17. *Cognitive Development*, 74(3).

Winsler, A., Fernyhough, C. y Montero, I. (Eds.) (2009). *Language, Private Speech, and the Development of Executive Function, and Self-Regulation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Weiner, B. (1974)a. *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning. Press Morristown, N.J.

Weiner, B. (1974b). *An attributional interpretation of expectancy value theory*. Cognitive views of human motivation. NJ: Academic Press.

Weiner, B (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92 (4): 548-573. doi:10.1037/0033-295x.92.4.548

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

Ziegler E., Balla, D. y Watson, N. (1972). Developmental and experimental determinants of self-image disparity in institutionalized and noninstitutionalized retarded and normal children. *Journal of Abnormal and social Psychology*, 232, 81-87. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0032923>

## **VII. Anexos**

## Anexo I

### K-BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman

El test K-BIT mide la inteligencia verbal y no verbal de sujetos desde los 4 hasta los 90 años. El tiempo de aplicación del test es de 20 minutos aproximadamente. El K-BIT se divide en dos subtests: Subtest de Vocabulario, que a su vez consta de dos pruebas (Vocabulario expresivo y Definiciones), y Subtest de Matrices.



La prueba de Vocabulario evalúa habilidades verbales de carácter cristalizado, es decir, basadas en el aprendizaje escolar, como el desarrollo del lenguaje, la comprensión de conceptos verbales, la información básica y el conocimiento de palabras.

Por su parte, la prueba de Matrices mide las habilidades no verbales, como la capacidad para resolver nuevos problemas, para comprender relaciones entre figuras y para razonar mediante analogías.

Combinando el resultado de ambos tests se puede obtener el CI compuesto.

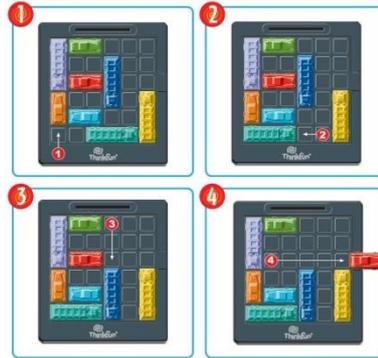
## Anexo II

Emisiones de HP: Se considera HP toda emisión "que no está claramente y definitivamente dirigida a un oyente" (Berk, 1986, p. 673). Siguiendo esta definición, y para operativizarla y establecer la distinción entre lo que se consideraba HP, en contraposición al habla social, se codificó como HP aquella que cumplía las siguientes características, basadas en criterios establecidos por otros autores (Behrend, et al., 1989; Girbau, 2002a, 2002b; Manning, White y Daugherty, 1994; Rubin, 1979; Winsler y Díaz, 1995): una producción verbal externalizada con palabras o sonidos vocales. Murmullos, susurros o movimientos de labios, es decir, emisiones externalizadas, claramente reconocibles como vocalizadas, aunque sean ininteligibles. Emisiones que no forman parte de un diálogo. Emisiones que no suponen una contestación a una pregunta del experimentador. Emisiones que no contienen un nombre o pronombre de referencia. Emisiones que no están acompañadas o seguidas de un contacto visual con el investigador, o una conducta no verbal para llamar su atención o con expectativa de respuesta indicada por una pausa.

Para la segmentación de emisiones o unidades de HP se seguirán criterios basándonos en la literatura existente (Behrend et al., 1989; Frauenglass y Díaz, 1985; Girbau, 2002a, 2002b; Patrick y Abravanel, 2000; Rubin, 1979). Consideramos como unidad de análisis cualquier emisión, oración, frase completa o incompleta, palabra, vocalización, murmullo o movimiento de labios con alguna de las siguientes características: está separada de otras emisiones por dos o más segundos. Se produce un cambio argumental del contenido de las verbalizaciones, aunque el tiempo de separación entre las mismas sea inferior a dos segundos. Emisiones, que, manteniendo un mismo contenido, denotan un cambio de registro, ya sea en el ritmo del habla o en la prosodia.

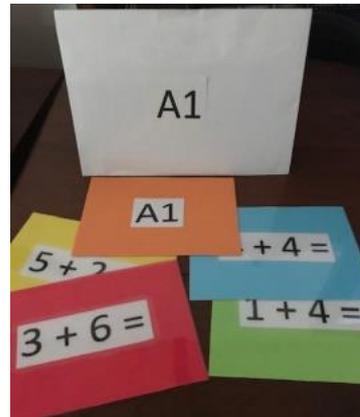
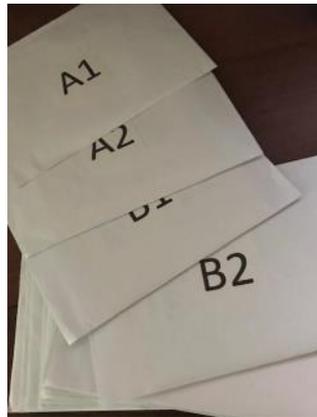
### Anexo III

Juego: Rush Hour es un juego de lógica, siendo el objetivo de este juego poder sacar el auto rojo del embotellamiento de tráfico deslizando los autos que están bloqueando el paso. El juego presenta 40 desafíos distribuidos en 4 niveles de dificultad, en los cuales los participantes pueden realizar en su propio nivel.



## Anexo IV

MATEM: Actividad matemática de sumas. Se trata de 14 niveles de dificultad en sumas. La dificultad crece cuando crece la cantidad de cifras de los números a sumar. Son 14 sobres (uno por nivel). Dentro de cada sobre hay 10 tarjetas. Cada tarjeta tiene una operación matemática de suma y un color. El sujeto puede observar las 10 y elegir las 3 que quiera resolver con el criterio que desee utilizar. Una vez que resuelve las tres pasa al siguiente sobre. En el sobre A1 se suma una cifra más una cifra, en el sobre A2 una cifra más dos cifras, en el sobre B1 dos cifras más dos cifras, hasta el nivel G2 donde se suman siete más ocho cifras.



## Anexo V

### Sistema de codificación de Montero y Huertas (1999)

A) Habla privada cognitiva
Nivel 1. Habla privada irrelevante para la tarea (autoestimulación): que incluye a) Repeticiones y palabras de juego. b) Comentarios a alguna persona ausente o imaginaria, así como a otras situaciones no humanas. c) Cantar o murmurar.
Nivel 2. Habla privada relevantes para la tarea: que incluye a) Comentarios de autoguía. b) Preguntas a sí mismo relevantes para la tarea. c) Descripción de la actividad propia. d) Lectura en voz alta. e) Palabras de consejo o afecto.
Nivel 3. Manifestaciones externas de habla interna relevante con la tarea: que incluye a) Murmullos inaudibles (movimientos claros en la boca de palabras que no se pueden oír). b) Movimientos labiales y linguales (no claridad en las palabras).
B) Habla privada con contenido motivacional
- Atribuciones causales de éxito: verbalizaciones que indican una atribución causal del resultado considerado como positivo. Las atribuciones se clasifican en tres dimensiones: locus de causalidad (interna y externa), estabilidad (estable y variable) y controlabilidad (controlable y no controlable).
- Atribuciones causales de fracaso: verbalizaciones que indican una atribución causal del resultado considerado como fracaso. Las atribuciones se clasifican en tres dimensiones: locus de causalidad (interna y externa), estabilidad (estable y variable) y controlabilidad (controlable y no controlable).
- Expectativas positivas: mensajes autodirigidos que se hacen antes de que el sujeto comience la tarea que tiene la finalidad de anticipar un resultado positivo.
- Expectativas negativas: mensajes autodirigidos que se hacen antes de que el sujeto comience la tarea que tienen la finalidad de anticipar un resultado negativo.
- Evaluaciones: positivas y negativas con carga emocional. Evaluaciones de nuestro trabajo acompañado por una expresión emocional.

- Evaluaciones: positivas y negativas sin carga emocional. Evaluaciones de nuestro trabajo sin una expresión emocional.

- Emociones positivas o negativas. Expresiones de sentimientos positivos o negativos.

Anexo VI

CUESTIONARIO M.A.P.E.- I J. Alonso Tapia y J. Sánchez Ferrer (1992)

Apellidos.....Nombre.....//Código.....

Centro.....Curso.....//Fecha.....

**INSTRUCCIONES** Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar. Para cada frase existen dos alternativas. Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SÍ. En caso de no estarlo señala, por favor, NO. **SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTION SIN CONTESTAR.**

1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.....	Sí No
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos. ....	Sí No
3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo. ....	Sí No
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.....	Sí No
5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada..	Sí No
6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.....	Sí No
7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola. ....	Sí No
8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.....	Sí No
9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.....	Sí No
10. Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor. ....	Sí No
11. Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.....	Sí No
12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien. ....	Sí No
13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas	

mal y que los demás piensen que no soy listo.....	Sí No
14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que se, prefiero lo segundo. ....	Sí No
15. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas las puede hacer cualquiera.....	Sí No
16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.....	Sí No
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.....	Sí No
18. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.....	Sí No
19. Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.....	Sí No
20. Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé qué conseguir hacerlo bien en público. ....	Sí No
21. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.....	Sí No
22. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.....	Sí No
23. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.....	Sí No
24. Normalmente estudio más que mis compañeros.....	Sí No
25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.	Sí No
26. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.....	Sí No
27. Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.....	Sí No
28. Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien. ....	Sí No
29. Mis amigos dicen que estudio demasiado.....	Sí No
30. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo. ....	Sí No
31. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.....	Sí No

32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.....	Sí No
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.....	Sí No
34. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.....	Sí No
35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.....	Sí No
36. Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.....	Sí No
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él. ....	Sí No
38. Me gustaría no tener que estudiar. ....	Sí No
39. Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas. ....	Sí No
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas. ....	Sí No
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente. ....	Sí No
42. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.....	Sí No
43. Estudiar me parece siempre muy aburrido.....	Sí No
44. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.....	Sí No
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas. ....	Sí No
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.....	Sí No
47. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.....	Sí No
48. Me gustan las tareas difíciles, aunque pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme. ....	Sí No
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.....	Sí No
50. Cuando tengo tareas difíciles, pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme. ....	Sí No
51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal. ....	Sí No
52. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros. ....	Sí No
53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo. ....	Sí No
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer	

los deberes.....	Sí No
55. Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado	Sí No
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.....	Sí No
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.....	Sí No
58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.....	Sí No
59. En la clase tengo fama de vago.....	Sí No
60. Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago. ....	Sí No
61. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.....	Sí No
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.....	Sí No
63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo. ....	Sí No
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto. ....	Sí No
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.	Sí No
66. El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.....	Sí No
67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.....	Sí No
68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.....	Sí No
69. Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.....	Sí No
70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado. ....	Sí No
71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen	

estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.....	Sí No
72. Creo que soy un vago.....	Sí No

## ELEMENTOS QUE COMPONEN LAS ESCALAS DEL MAPE-I

E1: Interés por actividades que no implican esfuerzo versus interés por las actividades académicas.

Elementos con saturación positiva

31 Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.

27 Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.

35 Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.

38 Me gustaría no tener que estudiar.

43 Estudiar me parece siempre muy aburrido.

54 Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.

56 Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.

67 Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.

Elementos con saturación negativa.

16 Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.

23 Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta. 40  
Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.

45 Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.

63 Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.

64 Estudiar es algo que siempre hago con gusto.

70 No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.

E2: Ansiedad inhibidora del rendimiento

Elementos con saturación positiva

7 Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.

28 Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.

32 Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.

36 Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.

41 Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.

46 Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.

50 Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.

51 Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.

58 Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.

62 Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.

65 Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.

### E3: Motivación de lucimiento

#### Elementos con saturación positiva

2 Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.

17 Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.

25 Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.

30 Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.

33 Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.

37 Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.

48 Me gustan las tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.

53 Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.

57 Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.

68 El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.

71 Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.

#### Elementos con saturación negativa

4 El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.

49 Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.

E4: Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia.

Elementos con saturación positiva

5 Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.

7 Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.

8 Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacen bien porque me gusta quedar bien ante los demás.

11 Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.

12 Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.

13 Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.

18 Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.

19 Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.

20 Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.

66 El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.

Elementos con saturación negativa

6 Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.

10 Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.

E5: Auto-conceptualización como trabajador

Elementos con saturación positiva

1 Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.

9 Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.

24 Normalmente estudio más que mis compañeros.

29 Mis amigos dicen que estudio demasiado.

42 Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.

47 Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.

52 Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.

Elementos con saturación negativa

21 Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.

E6: Auto-conceptualización como vago

Elementos con saturación positiva

34 Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.

59 En la clase tengo fama de vago.

61 Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.

67 Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.

72 Creo que soy un vago.

Elementos con saturación negativa

26 Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.

42 Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.

44 Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.

E7: Búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia.

Items con saturación positiva

8 Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.

14 Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.

22 Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.

15 Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas puede hacerlas cualquiera.

17 Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.

18 Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.

34 Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio y ello hace que no estudie.

E8: Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Items con saturación positiva.

31 Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.

35 Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.

39 Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.

40 Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.

48 Me gustan las tareas difíciles en las que puedo demostrar que soy de los mejores.

55 Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.

60 Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.

69 Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.

6 Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.

10 Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.

## DIMENSIONES

DIMENSIÓN 1: I. Orientación al Resultado y la Evitación versus Orientación al Aprendizaje Integrada por las escalas: 2. Ansiedad inhibidora del rendimiento 4. Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia. 7. Búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia.

DIMENSIÓN 2: II. Vagancia versus Disposición al Esfuerzo Integrada por las escalas: 1. Interés por actividades que no implican esfuerzo versus interés por las actividades académicas. 6. Auto-conceptualización como vago 5. (Con saturación negativa) Auto-conceptualización como trabajador

DIMENSIÓN 3: III. Motivación de Lucimiento versus ausencia de la misma Integrada por las escalas: 3. Motivación de lucimiento 8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.

## OBTENCIÓN DE PUNTUACIONES

En las Escalas: Para obtener la puntuación en cada escala se suma un punto por cada elemento con saturación positiva contestado con un Sí y por cada elemento con saturación negativa contestado con un No. Después se transforman en centiles mediante el baremos correspondiente a cada escala

En las dimensiones: Se suman las puntuaciones en las escalas que integran cada dimensión de acuerdo con las siguientes fórmulas:

DIMENSIÓN	PUNTUACIÓN
D1	$E2 + E4 + E7$
D2	$E1 + E6 + (8 - E5)$
D3	$E3 + E8$

Anexo VII

CUESTIONARIO M.A.P.E.-II

I. Montero y J. Alonso Tapia (1992)

Apellidos ..... Nombre ..... // Código .....  
 Centro ..... Curso ..... // Fecha .....

**INSTRUCCIONES** Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar. Para cada frase existen dos alternativas. Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SÍ. En caso de no estarlo señala, por favor, NO. **SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTION SIN CONTESTAR**

1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.....	SÍ NO
2. Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.....	SÍ NO
3. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.....	SÍ NO
4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.....	SÍ NO
5. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.....	SÍ NO
6. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.....	SÍ NO
7. Una vida sin trabajar sería maravillosa.....	SÍ NO
8. Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.....	SÍ NO
9. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.....	SÍ NO
10. Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.....	SÍ NO
11. Estaría también contento si no tuviese que trabajar.....	SÍ NO
12. En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones...	SÍ NO
13. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.....	SÍ NO
14. El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.....	SÍ NO
15. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.....	SÍ NO
16. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.....	SÍ NO

17. Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio	SÍ NO
18. El estar nervioso me aguijonea para rendir más.....	SÍ NO
19. Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.....	SÍ NO
20. Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.....	SÍ NO
21. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.....	SÍ NO
22. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.....	SÍ NO
23. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.....	SÍ NO
24. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.....	SÍ NO
25. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.....	SÍ NO SÍ NO
26. Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.....	
27. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos....	SÍ NO
28. Creo que soy bastante ambicioso.....	SÍ NO
29. Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.....	SÍ NO
30. Los fracasos me afectan mucho.....	SÍ NO
31. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.....	SÍ NO
32. He sido considerado siempre como muy ambicioso.....	SÍ NO
33. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.....	SÍ NO
34. Un sentimiento de tensión antes de una prueba o una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.....	SÍ NO
35. En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.....	SÍ NO
36. Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, si puedo, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.....	SÍ NO
37. Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.....	SÍ NO
38. Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.....	SÍ NO
39. Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.....	SÍ NO
40. Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.....	SÍ NO

41. Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.....	SÍ NO
42. Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.....	SÍ NO
43. El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.....	SÍ NO
44. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada...	SÍ NO
45. Si estoy en un aprieto trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.....	SÍ NO
46. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.....	SÍ NO
47. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.....	SÍ NO
48. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.....	SÍ NO
49. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.....	SÍ NO
50. Trabajo únicamente para ganarme la vida.....	SÍ NO
51. Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.....	SÍ NO
52. Yo me calificaría a mí mismo como vago.....	SÍ NO
53. En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o en una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.....	SÍ NO
54. Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.....	SÍ NO
55. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.....	SÍ NO
56. Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.....	SÍ NO
57. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.....	SÍ NO
58. No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.....	SÍ NO
59. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.....	SÍ NO
60. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo....	SÍ NO
61. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.....	SÍ NO

62. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.....	SÍ NO
63. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.....	SÍ NO
64. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.....	SÍ NO
65. Soy una persona que trabaja demasiado.....	SÍ NO
66. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.....	SÍ NO
67. En el colegio siempre he tenido fama de vago.....	SÍ NO
68. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.....	SÍ NO
69. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.....	SÍ NO
70. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.	SÍ NO
71. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.....	SÍ NO
72. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.....	SÍ NO
73. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface....	SÍ NO
74. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.....	SÍ NO

APENDICE 1 ELEMENTOS QUE COMPONEN LA VERSION DEFINITIVA DEL MAPE-II

ESCALA 1: ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO.

Elementos que puntúan 1 si responde SI

13 Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.

16 Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.

27 Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.

29 Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.

31 No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.

41 Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.

42 Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.

47 El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.

57 Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.

58 No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.

65 Soy una persona que trabaja demasiado.

69 Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.

71 La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.

Elementos que puntúan 1 si responde NO

39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.

52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.

ESCALA 2: MOTIVACION INTRINSECA

Elementos que puntúan 1 si responde SI

6 Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.

14 El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.

15 Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.

19 Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.

38 Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.

46 Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.

51 Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.

68 Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.

73 No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.

Elementos que puntúan 1 si responde NO

2 Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.

7 Una vida sin trabajar sería maravillosa.

9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.

11 Estaría también contento si no tuviese que trabajar.

21 Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.

25 A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.

50 Trabajo únicamente para ganarme la vida.

ESCALA 3: AMBICION

Elementos que puntúan 1 si responde SI

10 Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.

12 En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.

17 Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.

28 Creo que soy bastante ambicioso.

32 He sido considerado siempre como muy ambicioso.

43 El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.

55 Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.

56 Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.

61 Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.

63 Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.

70 Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.

72 Me esfuerzo por ser el mejor en todo.

74 No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.

#### ESCALA 4: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

Elementos que puntúan 1 si responde SI

1 Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.

4 Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.

5 Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.

8 Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.

20 Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.

24 Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.

26 Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.

30 Los fracasos me afectan mucho.

33 En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.

35 En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.

36 Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.

44 En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.

#### ESCALA 5: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO.

Elementos que puntúan 1 si responde SI

- 18 El estar nervioso me aguijonea para rendir más.
- 22 Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.
- 34 Sentir tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.
- 37 Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.
- 45 Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.
- 49 Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.
- 53 En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
- 54 Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.
- 59 El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
- 60 Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
- 62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.
- 66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.

#### ESCALA 6: VAGANCIA

Elementos que puntúan 1 si responde SI

- 3 Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
- 9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
- 23 Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.
- 39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
- 40 Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.

48 Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.

52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.

64 Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.

66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.

67 En el colegio siempre he tenido fama de vago.

Elementos que puntúan 1 si responde NO

53 En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.

62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.

DIMENSIONES (Corresponden a los factores de segundo orden)

DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE. Integrada por los factores:

1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento 2: Motivación intrínseca. 6: (Con peso negativo) Vagancia.

DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN POR EL RESULTADO. Integrada por los factores: 3:

Ambición 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento.

DIMENSIÓN 3: MIEDO AL FRACASO. Integrada por el factor: 4: Ansiedad

inhibidora del rendimiento.

Modo de obtención de las puntuaciones en las DIMENSIONES (Corresponden a los factores de segundo orden). (E = puntuación en la escala correspondiente a cada factor de primer orden)

---

DIMENSION	PUNTUACION
D1	$E1 + E2 + (12 - E6)$
D2	$E3 + E5$
D3	$E4$

---