LA "NEED ACHIEVEMENT" TEORÍA CLÁSICA PARA LA EXPLICACIÓN DE LA MOTIVACION PARA EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Juan García López
Inspector de Educación
Profesor Asociado de la UCLM

INTRODUCCIÓN

El Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad de Castilla-La mancha (DOCM de 1 de junio), en el Anexo III que dedica para tratar las orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se cita en varias ocasiones a la motivación para el rendimiento escolar. Desde el apartado dedicado a tratar la metodología se cita a la motivación como un ingrediente del aprendizaje que se facilita desde el trabajo cooperativo y el refuerzo social. Más adelante también se dice que la motivación del alumnado hacia el aprendizaje "aumenta cuando conoce el sentido de lo que hace; tiene posibilidad de implicarse en la tarea, desde la definición de los objetivos hasta la evaluación, pasando por la posibilidad de elección de las actividades; y puede aplicar lo aprendido en otras situaciones".

En la cultura educativa de los colegios se asume que el rendimiento escolar depende, en gran medida, del nivel de motivación de los alumnos. Cabría plantearnos ¿qué grado de conocimiento tienen los docentes de aquellos elementos del proceso educativo que dirigen la conducta el alumnado hacia la motivación para el rendimiento escolar? Son muy numerosos los estudios que han sido orientados para analizar y describir la motivación para el logro de objetivos educativos, al tiempo que valorar el impacto que ésta pueda tener en el rendimiento académico. Diferentes variables motivacionales han sido incluidas a estas investigaciones: necesidad de logro, locus de control, atribuciones causales, expectativas, etc. se han ido incorporando en el mundo educativo en un intento de mejorar el rendimiento del alumnado.

En este trabajo queremos recuperar las bases teóricas de la investigación que sobre la motivación se ha realizado y que ha dado lugar a un cuerpo científico que debería incorporarse a los planteamientos de enseñanza-aprendizaje que se están desarrollando en las aulas. Trataremos de extraer aquellos conceptos básicos sobre los que se sustentan los principales principios motivacionales a partir de la teoría de la "need achievement".

La aportación de Murray

A decir de Weiner (1980) el punto de arranque del estudio académico de la motivación del rendimiento tiene que establecerse de un modo arbitrario, por lo que se suele tomar como punto de referencia a Murray, pasando por alto, como el propio autor apunta, importantes y tempranas contribuciones e influencias de Freud, MacDougal y otros.

Henry A. Murray, de extraordinaria formación científica, se siente especialmente ligado a los hechos psicoanalíticos (inconsciente, modelo estructural de la personalidad, etc.) a la vez que mantiene posturas críticas por su exigencia metódica en las afirmaciones teóricas, tomada de la psicología académica de los años treinta. Los conceptos mas importantes de su teoría los encontramos

en su primera exposición **"Explorations in personality"** (1938), que fue revisada y ampliada en publicaciones posteriores[1] sin someter las hipótesis fundamentales a grandes modificaciones.

El punto de partida de los trabajos de Murray lo encontramos en el análisis de la conducta psíquicamente normal de 51 jóvenes universitarios en diversas situaciones "clínicas" y "experimentales", realizada a lo largo de tres años con un equipo de 24 investigadores de la Clínica Psicológica de Harvard. Para buscar explicaciones a las conductas analizadas, desarrolla una amplia concepción de la necesidad, complementada con una **"teoría de la influencia ambiental"** (press). Así pues, la taxonomía de las necesidades, las diversas clases de necesidades, la taxonomía del **"press"** y la **"interacción-press-necesidad"** forman el eje central de las teorías de Murray, que comportan un complejo sistema de conceptos, que no abordaremos por su amplitud, sino en aquellos aspectos que ayuden a comprender las teorías de la motivación para el rendimiento escolar.

A. El concepto de "need"

Para Murray, las **necesidades** (needs) son constructos hipotéticos inventados para explicar determinados hechos objetivos o subjetivos y que, por lo tanto, no son observables ya que se derivan de una conducta que solamente es apreciable a través de sus efectos. Él las define del siguiente modo (1938: 123):

> *"Una necesidad es un constructo que representa una determinada fuerza en la región cerebral, una fuerza que organiza las sensaciones, la percepción, el pensamiento, las tendencias y las acciones de tal manera que puede orientar,*

---

[1] Murray (1938). En castellano podemos encontrar. Exploración de la personalidad. Paidós, Buenos Aires, 1964. Motivación y emoción. Montaner y Simón, Barcelona. La personalidad en la Naturaleza, la Sociedad y la Cultura. Grijalbo, Barcelona, 1969.

en una dirección determinada, una situación existente e insatisfactoria".

Como se desprende de esta definición la necesidad es un concepto altamente dinámico, que contiene un elemento energético (fuerza que organiza...) y otro orientativo (en una dirección determinada...); son activadoras y reguladoras del organismo, la mayoría de las veces en interacción con el medio ambiente.

Pero veamos un aspecto importante respecto las "needs". Si estas no son observables, ¿cómo puede deducirse su existencia?. Según Murray la existencia de una necesidad puede deducirse de los **indicios** siguientes:

- De la consecuencia, del resultado final de la conducta.
- Del tipo del modelo de conducta.
- De la percepción selectiva de una clase de objetos o de la reacción selectiva ante determinados objetos.
- De informes sobre sentimientos característicos, objetos, etc.
- De la expresión de satisfacción al alcanzar un determinado efecto o de la expresión de insatisfacción al no alcanzarlo.

Para su mejor compresión, analicemos el último indicio reseñado a través del siguiente ejemplo:

> Un estudiante con marcada necesidad de rendimiento al recibir un sobresaliente, exclama "¡Estupendo!" (expresión de satisfacción); en cambio al recibir un aprobado mínimo, exclama "¡Qué asco!" (expresión de insatisfacción).

Murray encontró numerosas relaciones e implicaciones entre las necesidades**,** lo que le planteó una de las situaciones mas difíciles en su intento por conseguir una clasificación de las mismas, ya que su independencia no es tal como en un principio podía aparecer. Finalmente optó por dividir a las necesidades en la ya clásica clasificación de: **primarias o viscerógenas** y **secundarias o psicógenas** (Murray, 1938).

De entre todas las necesidades, la de rendimiento, **(need achievement = n ach)**, clasificada dentro del grupo de las acciones dirigidas al prestigio y reconocimiento, es la que nos ocupa, y la mas conocida debido a los estudios y publicaciones realizados por McClelland, Atkinson y otros, y también por sus implicaciones en el ámbito educativo.

B. El concepto "press"

El concepto de **presión del medio ambiente** (press), lo introdujo Murray en sus investigaciones relativamente tarde, por lo que su elaboración en relación con otros conceptos, recibió un trato ciertamente negligente.

"Press" representa la contraposición situacional externa, al concepto de necesidad, de referencia obligada a tendencias de organización interna. Murray lo considera como una serie de estímulos u objetos estimulantes, que pueden facilitar o dificultar los esfuerzos de un individuo para alcanzar un objetivo. Estos estímulos del medio pueden ser objetivos **"alfa-press"**, o dependiendo de la interpretación subjetiva del individuo **"beta-press"**.

Entre las aportaciones interesantes de Murray en este aspecto, además de la asignación a cada "need" de un "press" correspondiente, nos encontramos con los estudios que realizó resumiendo los acontecimientos que un periodo de la vida pueden actuar como presión del medio ambiente. Por ejemplo, relativo a la infancia, realizó una clasificación de situaciones o acontecimientos que actúan como "press".

C. Las relaciones entre "needs" y "press

Para Murray la conducta es el resultado de la interacción de numerosas fuerzas internas y externas. Para comprender la conducta de un individuo en toda su amplitud, no basta con considerar las necesidades y sus interrelaciones, tampoco es suficiente la explicación del medio ambiente. Esta solo es comprensible si se

tiene en cuenta la interacción entre el "need" y el "press", entre la necesidad y el medio ambiente.

Así pues, la conducta es interpretada por la interacción de la necesidad y de la influencia que el medio ambiente ejerce; esta interacción es llamada por Murray **"tema"**. Un tema suele tener lugar, en un determinado **episodio de conducta**. Veamos esta relación a través de la ejemplificación que nos ofrece Hjelle y Ziegler (1976) (Cit. en: Todt, E. 1982:187).

> *"Un alumno que ha obtenido un sobresaliente en matemáticas se ve expuesto a un "press" de agresión. Un compañero le insulta públicamente y le llama empollón. Tal "press" de agresión puede desencadenar una necesidad de agresión en el primer alumno, induciéndole a dar un puñetazo al segundo (episodio de conducta)".*

Primeros pasos en McClelland

Según Weiner (1980) cuando hablamos de motivación para el rendimiento, la segunda persona que debemos considerar por su significación histórica, en este campo de la investigación es McClellan, D. (1989). McClellan y sus colaboradores, Atkinson, Clark y Lowel, en 1953 publicaron "The achievement motive", un estudio sistemático de la motivación de logro, son punto de referencia obligado para la comprensión de esta teoría y la medición de las necesidades de logro.

Cofer y Appley (1979) incluyen a McClellan junto a P.T. Young y Helen Peak como investigadores que han contribuido a desarrollar las teorías hedonistas (doctrina de la antigua Grecia, que afirma que la conducta se regula según lo placentero y lo desagradable de sus resultados esperados o reales) de la motivación.

A partir de la publicación de "The Achievement Motive" la investigación sobre la motivación de logro sufre una bifurcación, por cuanto McClellan se desvió hacia el análisis del desarrollo económico y del papel que representan las necesidades de logro en

la estimulación del crecimiento social; trabajo que tuvo su cumbre con la publicación de “La sociedad ambiciosa” (1961). En lo que a nosotros respecta, nos interesan los trabajos que McClelland ha dedicado a la búsqueda de una teoría de la motivación; por ello haremos referencia a la publicación, ya mencionada, de1953.

Antes de seguir adelante en el desarrollo de la cuestión, creemos interesante plantearnos con Weiner (1980) dos aspectos importantes: Primero, ¿por qué se escogió el estudio del logro, entre las necesidades enumeradas por Murray? Segundo ¿por qué uso el TAT, antes que un instrumento objetivo de evaluación?.

Respecto a la última cuestión planteada, McClelland et al. (1953) afirman que el decantarse por un instrumento proyectivo (TAT de Murray) y no por uno de tipo objetivo, es debido a la aceptación freudiana de que un buen lugar para buscar los efectos de la motivación es la fantasía.

En cuanto a la primera pregunta, referente a por qué se eligió la motivación de logro, su respuesta nos da la oportunidad de profundizar en la naturaleza de los **motivos** y los **procesos afectivos**.

Parece ser, en primer lugar, según manifiestan McClellan et al. (1953), que fueron consideraciones de tipo metodológico las que dictaron centrarse en el motivo de logro; operaciones realizadas en el laboratorio para activar el motivo, centraron su atención.

En segundo lugar, McClelland estaba insatisfecho con las teorías del déficit o de la supervivencia propuestas por Freud y Hull. Según relata Weiner (1980) la convergencia en la ansiedad y en la privatización de alimento llevan naturalmente a teorías de la conducta de “compensación del estímulo” o reactivos. Al contrario, el énfasis en las necesidades de logro fácilmente genera concepciones de la motivación de “comienzo de estímulo” o proactivas.

Y en tercer lugar, la elección del estudio de las necesidades de logro, puede tener al menos parcialmente, consideraciones personales más que científicas, tales como el deseo de McClelland de fomentar mejoras sociales así como contribuir al avance científico.

Teoría del valor de la expectativa en Atkinson.

Con la publicación por Atkinson (1957, 1964) de su teoría motivacional, de extraordinaria influencia en la investigación de la conducta de logro, se introdujo el modelo de aceptación de riesgo que venía a romper con los moldes hasta ahora establecidos, basados en la medida del motivo a través de la integración de aspectos segregados de las principales corrientes de la psicología. Para Heckhausen (1982) con este paso se abrió el segundo estadio en la investigación de la motivación de logro, escapando al destino de unas teorías de la personalidad de naturaleza descriptiva, que recordaban más al estructuralismo estático.

Así pues, Atkinson colocó el constructo motivacional dentro del marco de una teoría del valor de la expectativa **("Expentancy" x valor)**, concibiendo la necesidad de logro dentro de un contexto cuantitativo y cognitivo como una **fuerza de una persona x la interacción con el ambiente**, y estimulando una importante línea de investigación, particularmente en el área del nivel de aspiración, de gran influjo durante toda la década siguiente. De esta manera contribuyó con su formulación al enriquecimiento de las teorías de la Expectativa x Valor, mediante el intento de fijar los dos determinantes principales del impulso de acción y de precisarlos en su contenido y en su forma con la introducción de un parámetro de diferencias individuales basado en la medida del motivo de logro.

La formulación de esta teoría fue guiada por el trabajo previo de la expectancia de Tolman (1952) (**demanda de la meta x expectativa de consecución de la meta**); por la teoría del nivel de aspiración que Lewin et al. (1944) propusieron (**valencia de la meta x probabilidad**); la teoría de la decisión que trazó Edward (**utilidad x probabilidad**). Veamos en el siguiente cuadro, de forma esquematizada, el grado de coincidencia de estos autores, siguiendo el análisis comparativo realizado por Feather (1961).

AUTOR	REFERENCIA	DETERMINANTES
Lewin	Nivel de aspiración	Valencia probabilidad subjetiva
Tolman	Modelo cognitivo	Matriz del valor de convencimiento: Expectativas y valoraciones
Edwars	Conducta de decisión	Probabilidad subjetiva: Utilidad
Atkinson	Valor de expectativa	Motivo, incentivo, expectativa

Antes de revisar los aspectos fundamentales en los que se sustenta la teoría motivacional de Atkinson, aclararemos que propone una importante diferenciación terminológica entre **"motive"** (motivo) y **"motivation"** (motivación), debido a la relación entre necesidad de rendimiento y nivel de aspiración. Para este autor los **motivos** son características relativamente estables de la personalidad en el sentido que le otorga Murray a las necesidades; es el determinante de un impulso de acción. Mientras que la expresión **motivación** la reserva para el impulso liberado por una persona en una situación determinada. Para evitar esta confusión, Atkinson propone denominar al impuso de acción actualizado con el término de **"tendency'** (tendencia).

Según este modelo, los determinantes de esta "tendency" (tendencia o motivación para rendir) vienen determinados por el motivo, la expectancia (probabilidad de éxito esperada) y el incentivo para rendir. Estos tres términos vienen relacionados entre si por la formula:

$$T = M \times E \times I$$

T= Tendencia, o motivación para rendir.

M= Motivo, disposición o capacidad para alcanzar la satisfacción en el logro.

E= Expectativa, conocimiento anticipado de que la

realización de un acto le seguirá una consecuencia.

I= Incentivo, atractivo o rechaza de un objeto o acontecimiento que podría ocurrir como consecuencia de una acción.

El principio general de esta fórmula lo podríamos definir como la motivación para rendir (T) es el resultado de la acción multiplicativa de la intensidad del motivo (M), de la expectancia de que el acto tendrá como consecuencia el logro de un incentivo (E) y del valor del incentivo (I). Atkinson suponía que el valor del éxito es directamente proporcional a su dificultad, o como aclara McClleland (1989), la probabilidad de éxito y el valor del incentivo están ligados en relación inversa.

En el modelo se supuso, que el valor de incentivo del éxito podía ser definido como I= 1 - P, lo que significa que cuanto más difícil fuese la tarea (menor posibilidad de triunfar), mayor sería el valor gratificante del tener éxito. Y que el valor del incentivo del fracaso sería I= - P

En este sentido el propio Atkinson (1964:275) aclara:

"De la concepción T= M . E . I desarrollada en investigaciones sobre la motivación del rendimiento, se desprende la idea de que la intensidad de la tendencia a actuar de un modo específico para conseguir un objetivo específico en una situación específica está influenciada por una variable relativamente inespecífica, clasificada como motivo (M); esta variable es probablemente, una característica relativamente estable de una persona que subsiste de una situación vital a otra. A ella hay que añadir dos influencias relativamente específicas, relacionadas con el acto específico y que vienen definidas por los estímulos del entorno inmediato: la intensidad de la expectativa de que la acción lleva a una consecuencia determinada (E) y el valor de incentivo de esta consecuencia (I)".

De este principio fundamental de la formulación teórica de Atkinson, han de considerarse seis variables, según la inclinación motivacional al éxito o al fracaso:

MOTIVO:

Me: Motivo de rendimiento (éxito)
Mef: Motivo de evitar el fracaso

EXPECTATIVA:

Pe: Probabilidad subjetiva de éxito
Pf: Probabilidad subjetiva de fracaso

INCENTIVO:

Ie: Valor del incentivo de éxito
If: Valor del incentivo de fracaso

Cuando los dos tipos de motivación (éxito-fracaso) están presentes de modo simultáneo, la motivación resultante será una función de la suma algebraica de ambos tipos.

$$T = (Me \times Pe \times Ie) + (Mf \times Pf \times If)$$

El modelo formal de Atkinson (1957) que explicaba la intensidad de la tendencia al logro en una tarea queda recogido en la tabla siguiente cuyas conclusiones más importantes referiremos a continuación:

	BAJA n DE LOGRO				ALTA n DE LOGRO			
	Me	x Pe	x Ie	= Apro	Me	x Pe	x Ie	= Apro
Tarea A (difícil)	1	.10	.90	.90	3	.10	.90	.27
Tarea B	1	.50	.50	.25	3	.50	.50	.75
Tarea C (fácil)	1	.90	.10	.09	3	.90	.10	.27

a) Si la probabilidad de éxito es moderada, o del cincuenta por ciento, el producto **P x I** es máximo, lo que explica por qué las tareas moderadamente difíciles poseen el mayor valor como incentivo.

b) Si el motivo de logro es más elevado, como ocurre en "alta n de logro", aún debe ser mayor la preferencia por tareas moderadamente difíciles respecto de tareas tanto fáciles como difíciles (.75 a .27 frente a .25 a .09).

c) Los de "baja n de logro" deberían mostrar alguna preferencia por tareas moderadamente difíciles, lo que no es el caso, según diversos trabajos; cuestión ésta que Atkinson abordó suponiendo que los sujetos con baja n de logro, temían realmente el fracaso y por esta razón tendían a evitar tareas moderadamente difíciles.

En definitiva este modelo funcionó bastante bien para explicar la tendencia general de los sujetos para optar por trabajar en tareas de dificultad moderada, dado que P x (1 - P) es máxima cuando P = .50.

Ampliaciones a la teoría de Atkinson

En el capítulo final de su libro, "An introduction to motivation" el propio Atkinson (1964), afirma que tomada en

sentido estricto la formula $T = M . E . I$ vale solo para situaciones no cotidianas, en las que es posible observar una actividad intencional aislada. Los estudios de Feather (1961) sobre el fenómeno de la persistencia de modos de conducta, le hacen pensar en la necesidad de una ampliación de la teoría, que tenga en cuenta la idea de un individuo que está constantemente en actividad y, por lo tanto, puede perseguir objetivos totalmente distintos entre si.

Por su parte Weiner (1980) ha estudiado las ampliaciones a la teoría de Atkinson, encontrando que las revisiones conducen a la introducción de dos conceptos principales: el de **tendencias motivacionales persistentes** y el de la **orientación hacia futuras metas**.

También ha habido una última diferenciación o modificación de la teoría, en un intento de colocarla dentro de un sistema de conducta más amplio. Estas contribuciones, que han recibido poca atención representan, a juicio de algunos autores, (Weiner, 1980, Todt, 1982) un intento muy formalista y prematuro, donde parece observarse un alejamiento de los modelos cuasi-matemáticos, generados en la investigación menos compleja de 1957.

A. Tendencias motivacionales persistentes

Feather (1961) había descubierto que la persistencia en la solución de tareas, es decir, el trabajo continuado hasta el objetivo, no puede predecirse con exactitud mientras no se conozca con qué intensidad tiende una persona a hacer otras cosas.

En el modelo de Atkinson (1957) se observa que el individuo se considera inactivo hasta que se presenta un estímulo. El propio Atkinson (1964) revisan este modelo, señalando que los individuos están constantemente en actividad, que suele interrumpirse en numerosas ocasiones; es algo tan normal y cotidiano como el desarrollo consecuente de una acción hasta alcanzar el objetivo. A modo de ejemplo veamos las siguientes acciones:

- Los niños dejan de jugar porque les llaman a comer.
- Un científico interrumpe su trabajo para preparar café.

Por lo cual Atkinson concluyó:

"Una actividad A sólo podrá mantenerse mientras la tendencia de acción dirigida a A, es decir, TA sea mayor que una tendencia alternativa TB. La actividad alternativa se acepta en cuanto TB es mayor que TA".

A juicio de Weiner (1980) los teóricos de logro habían querido conceptualizar un organismo siempre activo, que persiste en actividades dirigidas a meta en ausencia del estímulo instigador. Con el fin de captar este último principio, es por lo que Atkinson et al. (1964) sugieren que una tendencia dirigida a meta, una vez activada, persiste hasta que es satisfecha. Siguiendo con la ejemplificación anterior, si en la acción A se trata de reemprender una tarea no concluida, lo que sucede con frecuencia en las actividades a largo plazo, según Atkinson, en la fórmula general de la tendencia A hay que introducir como sumando la dimensión TGi **"inertial tendency"** (tendencia de inercia)

$$\mathbf{T = (M \,.\, E \,.\, I) + TGi}$$

donde TGi es concebida de manera análoga al concepto de física de la inercia, y que representa aquí el efecto motivacional que provoca la no terminación de una acción. Con el fin de captar este principio se sugirió que una tendencia dirigida a meta, una vez activada, persiste hasta que es finalizada.

Dicho de otro modo, según lo recoge Todt (1982), la tendencia a una acción alternativa B debe superar adicionalmente este efecto de inercia de la acción incompleta A, antes de que pueda aparecer un cambio de actividad a B.

¿Cómo relacionamos esta TGi tendencia de inercia con el afán de logro?. Según Weiner (1980) existen pruebas que

sugieren que los individuos con alto nivel de motivación al logro, ejecutan mejor después de un fracaso que después de lograr el éxito y que es más probable que persistan frente a los contratiempos. Por otro lado, los individuos que tienen un alto nivel de temor al fracaso, aparentemente reaccionan positivamente al aliento, al éxito, y experimentan una disminución de la intensidad de la ejecución después de un fracaso. Estas investigaciones nos llevan a la conclusión de una concepción de **motivación de inercia** que permite que el modelo se relacione con la vasta literatura acerca de las consecuencias del éxito y del fracaso sobre el afán de logro y las tendencias de aproximación y evitación.

B. Orientación hacia futuras metas

Raynor (1968, 1969), Atkinson y Raynor (1974), Raynor y Entin (1982) (Cit. en: McClleland, 1989), entre otros estudios, han ampliado otra orientación cognitiva, que interactúa con el motivo de logro, y que amplia la teoría clásica de Atkinson.

Raynor, a través de unos estudios realizados en la Universidad de Michigan, llegó a la conclusión de que los individuos con alta "n" de logro se esfuerzan más en una tarea a la que perciben como importante para su éxito futuro, que en una tarea de menor categoría. Este estudio se ha ido complementando con otros como el realizado por Raynor y Entin donde observaron que los más altos rendimientos en la vida son percibidos como parte de algún marco general y como pasos en el camino hacia un objetivo. Esto, afirman los autores, es especialmente cierto en el caso de los estudiantes para quienes una buena redacción de final de curso, puede ser percibida en relación con la obtención de una buena nota, que a su vez se relaciona con la obtención de un título, con el ingreso en una escuela superior, etc. Tal como afirma Weiner (1980), en este mismo sentido, "muchas de las actividades de logro son segmentos dentro de metas a largo plazo".

Atkinson y Raynor han incorporado el impacto de las metas a largo plazo sobre la acción inmediata dentro de la estructura

del modelo de Atkinson. Estos afirman que cuando las tareas de logro están relacionadas con metas a largo plazo **(trayectorias contingentes)**, la fuerza de la motivación para emprender una actividad inmediata estará determinada por la formula

$$T = (M . P . I) + Omf$$

Omf= Fuerza de la motivación asociada con todas las expectancias de la trayectoria de meta de futuro.

A decir de Weiner (1980) existen pruebas empíricas tanto de investigación de campo (con notas escolares) como de investigaciones de laboratorio, que apoyan esta revisión conceptual; aunque también señala que los datos no son abundantes y los hallazgos para los sujetos de bajo nivel de necesidades de logro son ambiguos, existiendo contradicción en el hecho de que la teoría de Atkinson haya sido desarrollada y verificada a partir de las comparaciones de ejecución en actividades no contingentes[2].

Conclusiones y propuestas para definir una propuesta curricular

La teoría de la "need achievement" ha originado una vasta investigación que colabora en la explicación de la conducta que mueve a los alumnos hacia el rendimiento académico. Sus ricas y matizadas aportaciones son un referente para la enseñanza y el aprendizaje en el aula. A continuación recogemos, a modo de conclusiones y propuestas, algunas referencias para ayudar a elaborar una propuesta curricular en el aula:

1. Los alumnos tienen unas necesidades (needs) que dirigen su conducta con una determinada fuerza y dirección. Deducir su existencia, a través de indicios, es una tarea básica en

[2] "Contingencia": Posibilidad de que una cosa suceda o no suceda. "Trayectoria contingente": Utilizado en el sentido de tareas de logro que están relacionadas con metas a largo plazo.

el aula para orientar su conducta hacia la consecución de objetivos de aprendizaje.

2. Los estímulos (press) personales o a través de recursos didácticos en el aula, debidamente programados, pueden dirigir la conducta de los alumnos hacia la realización de tareas escolares.
3. Las explicaciones a la conducta de los alumnos en el aula y la orientación hacia el rendimiento escolar las encontramos cuando se tiene en cuenta la interacción entre las necesidades del propio alumno y la influencia que el medio ambiente ejerce sobre él.
4. La motivación para el rendimiento escolar en el aula obedece a una conducta, ciertamente compleja, que tiene que ver con una disposición previa, relativamente estable, las expectativas que se pongan sobre el conocimiento que se va a adquirir y el incentivo que podría obtener como resultado de la actividad escolar.
5. Existe una relación directa entre la dificultad de la tarea escolar y el valor gratificante que produzca, siempre que ésta se desarrolle en situación de éxito. Mientras que el fracaso, reduciría la conducta hacia nuevas metas de aprendizaje.
6. La motivación del alumno hacia el rendimiento escolar en el aula puede inclinarse hacia el éxito o hacia el fracaso. Si la motivación para el éxito es moderada, la actividad de clase moderadamente difícil (que permite el éxito) tiene el mayor valor como incentivo. Si la motivación es levada se debe optar por tareas de más alta dificultad.
7. En el caso de los alumnos con baja motivación hacia el rendimiento, temen al fracaso y por esta razón tienden a evitar aquellas actividades que representan alguna dificultad.
8. Una vez activada la conducta del alumno hacia la consecución de un objetivo, persiste hasta alcanzarlo. Solamente una acción alternativa que supere el efectgo de inercia puede producir un cambio de actividad.

9. Los alumnos con un alto nivel de motivación responden mejor después de un fracaso, que después de lograr el éxito. Por el contrario, los alumnos con un bajo nivel de motivación y temor al fracaso reaccionan positivamente ante el éxito, el aliento del maestro o de sus compañeros.
10. Cuando la tarea escolar es percibida por los alumnos como importante para su éxito futuro en la vida, tienden a esforzarse más en la realización de la misma al asociarse la fuerza de la motivación con las expectativas de meta de futuro.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. (1998): Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid: Santillana

ATKINSON, J.W. (1957): "Motivational determinants of risk-taking behavior" en Psychological Review, 64, 359-372

ATKINSON, J.W. et al. (1964): Introduction to motivation. Van Nostrand, Nueva York

COFFER, C.N. Y APPLEY, M.H. (1979): Psicología de la motivación. Trillas, México

FEATHER, N.T. (1961): "The relationship of persistence at a task to expectation of success achievement related motives", en Journal of Abnormal and Social Psychology 63, 552-561

GONZÁLEZ, A. (2005): Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación. Ediciones Pirámide, S.A. Madrid

HECKHAUSEN, H. (1980). Conceptos fundamentales de psicología. Barcelona: Herder,

LEWIN ET AL. (1944): "Level of aspiration, en HUNT, J.M.: Personality and the behavior disorders vol. I. Ronald Press, Nueva York

McCLELLAND, D.C. (1961): La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en el desarrollo económico. Guadarrama, Madrid

McCLELLAND, D.C. (1989): Estudio de la motivación humana. Narcea, Madrid

McCLELLAND, D.C. et al. (1953): The achievement motive. Appleton-Century-Croftrs, Nueva York

MURRAY, H.A. (1938): Explorations in personality. Nueva York

TODT, E. (1982): La motivación. Barcelona: Herder,

TOLMAN, E.C. (1952): "A cognition motivation model". Pschological Review, 59, 389-400

WEINER, M. (1980): Human motivation. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.