

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



Universidad de Granada

**Estudio de la motivación orientada a meta, durante el proceso
de enseñanza-aprendizaje, en alumnos de Educación de
Adultos**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Juan Agüero Simón

Dirigida por:

Dr. D. Jesús de la Fuente Arias

Dr. D. José Manuel Martínez Vicente

GRANADA, 2007

En recuerdo de mis padres porque de ellos recibí la vida, y la ternura en mis primeros años; a mi compañera, por haber llenado de vida los muchos, pero breves años, que conmigo, ha compartido; a mis hijos, porque de orgullo y honra me llena su forma de entender la vida.

Para todos ellos, a los que no veo, pero no se han ido, y a los que en mi compañía se encuentran les, brindo mi estima y cariño.

Autorización

D. Jesús de la Fuente Arias y D. José Manuel Martínez Vicente, Directores de la Tesis "*Estudio de la motivación orientada a meta, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en alumnos de Educación de Adultos*", de la que es autor D. Juan Agüero Simón.

Programa de Doctorado: Educación: problemas y soluciones psicoeducativas

AUTORIZAN la presentación de la referida Tesis, para su defensa y mantenimiento, de acuerdo con lo previsto en el Real decreto 778/1998, de 30 de Abril (BOE del 1-5-1998), emitiendo el siguiente informe:

La investigación está referida a un tema de gran importancia en la investigación sobre alumnos adultos no universitarios. Esta investigación permite comprender las dificultades y problemas en la motivación de estos sujetos, en relación a las variables del proceso de aprendizaje, del proceso de enseñanza y de sus características sociopersonales, en interacción. El doctorando ha llevado a cabo un trabajo novedoso e inexistente sobre esta problemática, a través de una fundamentación conceptual adecuada y un desarrollo empírico coherente con la misma, a través de los objetivos, las hipótesis de trabajo, el diseño empírico y los análisis de datos. Finalmente, la profusión de resultados le permite obtener conclusiones consistentes y relevantes que serán de gran valor para el conocimiento científico en este campo de estudio, tan necesitado de ellos.

Y para que conste y surta los efectos en el expediente correspondiente, expido la presente en Almería, a 25 de Junio de 2007.

Fdo. Jesús de la Fuente Arias

Fdo. José Manuel Martínez Vicente

Agradecimientos

Quisiera empezar dando las gracias al Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Granada, por la acogida que han otorgado a nuestro proyecto, así como por el interés que de ellos hemos recibido; a los miembros del tribunal, hoy aquí presentes, quienes, por grandeza, me han permitido realizar esta lectura en tan impropias fechas.

A D. Jesús de la Fuente por haber transformado mis ideas en conocimientos, a D. José Manuel por su apoyo y ayuda en la realización, a la Universidad de Málaga, por su valiosa consideración, a profesores y amigos porque junto a ellos he podido superar las dificultades.

A los profesores de los centros a los que me he dirigido, en especial a sus equipos directivos, por dotarme de recursos y orientación, y de manera especial, a los adultos que, con estoica paciencia, hasta doscientas treinta cinco veces han contestado mis persistentes preguntas, dándome a conocer parte de su sabiduría.

*“A los árboles, el tiempo les facilita las ramas, a la persona,
la experiencia, el conocimiento y la capacidad de interrelación
en un mundo complejo y cambiante...”*

ÍNDICE

I. PARTE TEÓRICA

I. PARTE TEÓRICA.....XV

Introducción.....XV

Capítulo 1. Factores motivacionales-afectivos del estudiante adulto 1

1. 1. Los procesos motivacionales-afectivos en el aprendizaje 1

1.1.1. Motivación, afecto y aprendizaje académico 1

1.1.1.1. Motivación y aprendizaje académico 1

1.1.1.2. La ansiedad y aprendizaje académico..... 19

1.1.2. Las Metas como motivación. 26

1.1.2.1. Concepto de meta. 29

1.1.2.2. Origen de las metas 31

1.1.2.3. Tipos de metas..... 35

1.2. Características específicas de la motivación adulto 48

1.2.1. La motivación hacia el aprendizaje en el sujeto adulto 48

1.2.1.1. La motivación del alumno adulto..... 48

1.2.1.2. Problemas, dificultades y actitudes..... 61

Capítulo 2. Factores del proceso de enseñanza que afectan a la motivación del alumno adulto 77

2.1. La motivación a través del proceso de enseñanza..... 77

2.1.1. El enfoque interactivo de la motivación del alumno. 78

2.1.2. El contexto de clase como estructura motivadora..... 82

2.1.3. Fases y estrategias motivadoras de la instrucción..... 84

2.2. Características motivacionales en alumnos adultos 100

2.2.1. Elementos del proceso de enseñanza favorecedores de la motivación. 103

Capítulo 3. Factores cognitivos, sociodemográficos y académicos que afectan al proceso de aprendizaje y enseñanza en el alumno adulto..... 119

3.1. El papel de los factores cognitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumno adulto..... 119

3.2. El papel de los factores sociodemográficos y académicos cognitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumno adulto. 125

II. PARTE EMPÍRICA

II. PARTE EMPÍRICA..... 141

Capítulo 4. Justificación, objetivos e hipótesis 141

4.1. Justificación 141

4.2. Objetivos generales..... 147

4.3. Objetivos específicos.....	147
4.4. Hipótesis	148
Capítulo 5. Método	151
5.1. Participantes	151
5.2. Diseño y variables	153
5.3. Instrumentos	156
5.3.1. Cuestionario de evaluación de la motivación hacia el aprendizaje o la ejecución (MAPE-3)	156
5.3.2. Cuestionario de Evaluación del Contexto Motivacional: ECM	158
5.3.3. Cuestionario sociodemográfico y de dificultades para el aprendizaje en el alumno adulto.....	160
5.4. Procedimiento.....	162
5.5. Análisis estadísticos.	163
Capítulo 6. Percepción de la motivación en el proceso de aprendizaje (MAPE-3)	165
6.1. Análisis descriptivos	165
6.2. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores.....	179
6.3. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores	182
6.4. Relaciones de interdependencia	185
Capítulo 7. Percepción de la motivación inducida desde el proceso de enseñanza.	193
7.1. Análisis descriptivo: total, dimensiones y factores.	193
7.2. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores.....	203
7.3. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores	213
7.4. Relaciones de interdependencia entre factores.....	218
7.5. Relaciones de variables atípicas con el resto de variables del cuestionario.	221
7.6. El poder motivador de las estrategias de enseñanza. Frecuencia y uso por parte del profesorado	226
7.7. Conclusiones del contexto de enseñanza.....	231
Capítulo 8. Interacciones entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.....	235
8.1. Percepción del proceso de enseñanza a partir de la orientación a meta durante el proceso de aprendizaje: (MAPE * Contexto).	235
8.1.1. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores	236
8.1.2. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores.....	238
8.1.3. Relaciones de interdependencia: total, dimensiones y factores ...	240
8.2. Percepción inducida por el proceso de enseñanza en la orientación al aprendizaje: (Contexto * MAPE).....	246
8.2.1. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores	246
8.2.2. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores.....	247
8.2.3. Relaciones de interdependencia: total, dimensiones y factores	249
Capítulo 9. Características del adulto y sus efectos	261
9.1. Dificultades asociadas a las características del adulto	261
9.1.1. Análisis descriptivos: total, dimensiones y factores	261

9.1.2. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores	271
9.1.3. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores.....	274
9.1.4. Relaciones de interdependencia	275
9.1.5. Resumen.....	280
9.2. Interacciones: características sociales y orientación a meta (Sociodemográfico *MAPE)	283
9.2.1. Relaciones de contingencia.....	283
9.2.2. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores	284
9.2.3. Relaciones de predicción.....	286
9.2.4. Relaciones de inferencia.....	287
9.3. Interacciones: orientación a meta frente a las características sociales (Mape -3 *Sociodemográfico).....	290
9.3.1. Relaciones de asociación	290
9.3.2. Relaciones de predicción.....	291
9.3.3. Relaciones de interdependencia	292
9.3.4. Resumen.....	293
9.4. Interacción: características sociales frente al proceso de enseñanza (Sociodemográfico* Contexto).....	296
9.4.1. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores	296
9.4.2. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores.....	298
9.4.3. Relaciones de interdependencia:	300
9.5. Interacciones: los procesos de enseñanza frente a las características sociales (Contexto *sociodemográfico)	304
9.5.1. Relaciones de asociación	304
9.5.2. Relaciones de predicción.....	305
9.5.3. Relaciones de interdependencia	306
9.6. Interacciones: las características sociales y la orientación a meta en los procesos de enseñanza. (Mape+Sociodemográfico * Contexto).....	309
9.6.1. Relaciones de predicción.....	309
9.6.2. Relaciones de inferencia.....	312
9.7. Conclusiones	314
Capítulo 10 Discusion, Conclusiones y Prospectivas de futuro.....	317
10.1. Discusion y conclusiones	317
10.1.1. Orientacion a meta y actitudes del alumno adulto no universitario	317
10.1.2. Percepcion de la motivacion Indicida desde los procesos de Enseñanza.....	323
10.1.3. Interacciones: efectos del proceso de enseñanza sobre la orientación a metas de los adultos	334
10.1.4. Características sociales y personales de los adultos	337
Referencias bibliográficas.....	351

I. PARTE TEÓRICA.

Introducción

La motivación del aprendizaje académico es un tema en el que la visión psicoeducativa clásica, aunque con distintas perspectivas, ha supuesto un gran esfuerzo investigador, centrado en la búsqueda de fórmulas y de estrategias que contribuyan a una intervención discente, con la finalidad de conseguir que el alumno acceda al aula con motivos suficientes que permitan afrontar el proceso de enseñanza. Este planteamiento encuentra su justificación en la creencia -y en muchos casos, en la exigencia- de que los alumnos han de aportar al centro la motivación por aprender. De ahí que, en proporción, sean mucho menores los trabajos en los que se haya planteado el problema de los procesos de motivación como resultantes de los procesos de enseñanza o, incluso, como un fenómeno interactivo e interdependiente (De la Fuente, 2007).

De forma paralela, el mayor cuerpo de trabajos se ha centrado en la investigación de los niveles escolares mayoritarios y en poblaciones de jóvenes. En cambio, el adulto no universitario como participante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apenas si ha sido investigado, quizás por existir otras prioridades o tal vez por la dificultad que entraña el acceso al adulto como sujeto de investigación. Precisamente, es esta situación, y el déficit de los conocimientos asociados a ella, la que ha despertado y ha promovido el interés del presente estudio, incluso, siendo conscientes de las dificultades que habríamos de encontrar.

Así pues, lo que se pretende aportar en esta investigación es un mayor conocimiento del efecto que las actuaciones docentes ejercen en la motivación de los alumnos adultos, así como, su relación e interacción con: la orientación a meta, las dificultades sociales y personales de estos adultos. Los interrogantes a los que se pretende dar respuesta son diversos: ¿Cuáles las pretensiones de estos alumnos con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuál es el efecto que en la motivación y en el interés de los adultos tienen las estrategias docentes? ¿Cuál el efecto que ejercen las pautas de actuación docente en las pretensiones de los adultos? ¿Cuáles son las dificultades de estos adultos, en los proceso de enseñanza, que tienen, como origen, los aspectos sociales o personales? ¿Cuál es la participación que ostentan las situaciones sociales y personales en la pretensión de los adultos y en la motivación de estos frente a los procesos de enseñanza? ¿En qué medida los profesores pueden intuir dificultades sociales, personales o de metas a través de las motivaciones que los alumnos muestran frente a los procesos de enseñanza?.

Nuestro trabajo de investigación tiene dos partes bien definidas. En la referida a la *Fundamentación Teórica*, los tres primeros capítulos se dedican a recopilar información sobre los procesos de motivación, especialmente en lo referido al tipo de metas utilizadas, en relación a las características de los procesos de aprendizaje, los procesos de enseñanza y el estudio de las características sociales y personales de los adultos, que pueden modular ambos procesos anteriores. En el primero de los capítulos se abordan los factores de motivación y afecto del adulto. En el segundo capítulo, se analizan los factores del proceso de enseñanza que pueden inducir a la motivación del adulto. En el tercer capítulo, se estudian aquellos aspectos cognitivos, sociodemográficos y académicos que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la *Parte Empírica*, el capítulo cuarto se dedica a la justificación y a la concreción de objetivos e hipótesis del presente estudio. El planteamiento metodológico se describe en el capítulo quinto. A partir de este capítulo, en los capítulos sexto a noveno, se presentan los resultados obtenidos, abordando el

estudio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, así como el efecto de las características de los sujetos adultos y de su interacción.

Finalmente, en los capítulos diez y once, se abordan las reflexiones y valoración de los resultados –destacando las aportaciones y las limitaciones del estudio-, y se destacan algunas conclusiones que, a nuestro entender, permiten abordar los procesos de enseñanza en personas adultas con una mayor garantía de eficacia y mejora en los procesos de motivación de las personas adultas, ante situaciones de aprendizaje académico. Se concluye la investigación con las perspectivas de futuro, imprescindibles para seguir avanzando en la investigación.

1. Factores motivacionales-afectivos del estudiante adulto

Del estudio de los factores motivacionales surgen preguntas como: ¿Cuál es el grado de participación de estos factores en los procesos de motivación de las personas adultas? ¿En qué medida influyen los factores motivacionales-afectivos en las pretensiones, prioridades y preferencias de los adultos?

1. 1. Los procesos motivacionales-afectivos en el aprendizaje

1.1.1. Motivación, afecto y aprendizaje académico

1.1.1.1. Motivación y aprendizaje académico

¿Por qué ante el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, los sujetos se comportan de forma diferenciada?, es decir, ¿no todos los sujetos tienen la misma percepción? Hay alumnos quienes ante la adversidad se esfuerzan y tratan de encontrar la solución al problema; otros, ante la más mínima dificultad abandonan o, incluso, no llegan, ni tan siquiera, a iniciar la actividad.

Ante esta diversidad, los investigadores han tratado de responder desde varios supuestos. Los que defienden que en los organismos existen fuerzas impulsoras naturales, sostienen que las conductas devienen de estos impulsos (Freud, S. 1966; Lorenz, 1950, 1976). Otros, en cambio, sostienen que los mecanismos subyacentes en las diferencias conductuales, tienen su origen en las relaciones de asociación y contigüidad, que se establecen por los procesos de reforzamiento, entre estímulo y respuesta; es decir, los refuerzos asociados determinan las formas de conducta, y su vez, fijan el origen de ésta fuera del

control de la persona. Para los partidarios de este modelo de relación, los hábitos y tendencias responden a direcciones concretas y contingentes de los procesos de refuerzo (Atkinson, 1957, Atkinson, J. W. y Featherer, N. T. (1966). 1966; Young, P. T. 1941, 1943, 1961).

La motivación extrínseca vs. Intrínseca.

a. Motivación extrínseca

El concepto de motivación extrínseca responde a un patrón conductual bajo la pretensión de obtener un beneficio o recompensa, ya sea ésta material o social. Esto implica que la tarea en sí misma no tiene valor; en cambio, lo adquiere en la medida que es susceptible de poder convertirse en recompensa. Es, precisamente, la percepción de la capacidad de reconversión la que promueve la disposición al esfuerzo y afrontamiento de las tareas (Brockett, 1993; Catarina, 1997, Chóliz, 2003; González, 1997; González, Tourón y Gaviria, 1994). No obstante, a este respecto es necesario señalar que, aunque el control de la realización resida en la persona, la transformación en recompensa la han de evaluar y decidir otras personas (Jiménez, 2003; Renzo, 1981).

Entre los efectos de los motivos de recompensa externa, cabe destacar la cuestionabilidad y duda del valor intrínseco de la propia actividad o, incluso, el mayor desinterés por ésta (Beltrán, 1993). En cambio, los motivos de recompensa promueven el esfuerzo, pero, aunque este componente es positivo, sin embargo, deteriora las capacidades que se requieren en la resolución de problemas, y en mayor medida, cuando éstos son de superior dificultad o, incluso, pueden afectar a la elección y aplicación de las estrategias de aprendizaje (Alonso, 1995). Por el contrario, el motivo extrínseco persiste en tanto se encuentren presentes las expectativas de la recompensa, pero desciende con éstas.

Por otra parte, se fomentan los motivos extrínsecos cuando profesores o alumnos centran la atención en los resultados o, bien, mediante limitaciones de tiempo que inducen a concentrar los esfuerzos y los recursos en aspectos mucho más tangibles como, los buenos resultados (Ausubel, 1993); por el contrario, la distensiones temporales permiten el afrontamiento de tareas en las que se prioricen los valores intrínsecos (Entwistle, 1988).

b. Motivación intrínseca

Los motivos intrínsecos se revelan como diametralmente opuestos a los extrínsecos. En este caso, las conductas responden al valor que tienen por sí mismas para el sujeto. Cuando existen motivos intrínsecos, a los sujetos no les importa la recompensa, ni la evitación de castigos, no sienten temor por fracasar ni tampoco buscan resplandecer ante los demás; en cambio, disfrutan con la propia realización de actividad, siendo en ésta, en donde reside la recompensa (Chóliz, 2003; Villanueva, 1987). Así mismo, se sienten autónomos y agentes causales de sus acciones u omisiones (Jiménez, 2003), por lo que perciben que son dueños y libres, y que bajo su control se encuentra la recompensa. Otro de los sentimientos positivos que promueve la motivación por aprender es el poder valorar su propio progreso (González, Touron, Gaviria, 1994), así como, la libertad de invertir el tiempo de acuerdo con sus prioridades.

A la hora de determinar el origen de los motivos intrínsecos, se puede recurrir, en primer lugar, a los modelos teóricos humanistas. En estas teorías, se sostiene que las personas se encuentran motivados y se mueven, por necesidades innatas, como, explorar y desarrollar sus propias potencialidades; en este sentido Maslow, (1970) ha propuesto una pirámide de necesidades, en las que los primeros niveles son ocupados por las necesidades más básicas, y en la cúspide se sitúan las de mayor autorrealización. Según su autor la pirámide se comporta como una escalera, en la que, para aspirar a un nivel superior se requiere alcanzar previamente el inferior. En este mismo sentido, se sitúan Deci y Ryan (1985), aunque para éstos el origen lo localizan en la búsqueda de la autodeterminación.

Por otra parte, las conductas intrínsecas se muestran compatibles con los supuestos de los modelos cognitivos, en los que se sostiene que las personas son activas y curiosas, pero, además, buscan información para resolver problemas personales importantes o significativos. Bajo estos planteamientos teóricos se defiende que las personas trabajan y se esfuerzan por dos razones: una, porque disfrutan y otra porque quieren comprender. Estos planteamientos, no sólo no chocan con la teoría de las necesidades, sino muy al contrario, la amplían; para estos autores los deseos de comprensión, de curiosidad, y el disfrute de la actividad, hace que el sujeto se sienta libre, promoviéndose la comprensión de la realidad (Woolfolk, 1996).

De ahí que Covington (1998) estime que la motivación intrínseca más que un resultado es un proceso que, en interacción con nuevas realidades, lleva a satisfacer los deseos de comprensión y competencia, así como, el disfrute en el proceso. Esta forma de entender la motivación abre un interesante camino hacia su comprensión, puesto que aporta un sustrato premotivacional, de carácter universal, ahora bien, estos planteamientos sitúan el origen de la motivación en los pensamientos de los sujetos.

c. Causas de la motivación intrínseca

La motivación, en general, y la intrínseca en especial, aunque no son condiciones indispensables para el aprendizaje, sin embargo, sí que lo facilitan, por lo que se convierte en una características apetecibles para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, como proceso, ésta se habrá de mantener o de generar en la interrelación del alumno con el propio contexto de enseñanza.

Es así, que no debe de ser motivo de frustración, para el profesorado, el pensar o experimentar que no todos los alumnos acceden a las aulas bajo los efectos de los motivos intrínsecos e, incluso, la frustración podría ser mayor si piensan que este tipo de motivación deber ser una dote que los estudiantes aporten a la escuela.

Asimismo, y siguiendo las propuestas de Woolfolk (1996), en la motivación por aprender, influye la creencia y la confianza que se posee capacidad para abordar y realizar la tarea con un mínimo de posibilidades de éxito, el estar dispuesto a realizar esfuerzo y participación e, incluso, invertir tiempo y dedicación en la propia actuación de la actividad, así como, un cierto olvido de la recompensa, o bien el plantearse metas, tener la percepción de autonomía y, por último, afrontar las tareas en términos de desafío o, lo que es lo mismo, dirigir la atención hacia actividades de dificultad media.

Como estrategias facilitadoras, se encuentran los procesos de relacionar las nuevas informaciones con las que ya poseen los estudiantes, así como, el plantear interrogantes, o bien el diseñar experimentos en los que se busca encontrar la verdad o el mayor conocimiento acerca de los hechos, también, se promueve el interés por los motivos intrínsecos, cuando los éxitos se valoran en términos de un requisito a cumplir, y no tanto en fijar la atención en los resultados (Covington, 1998; González, et al. 1994; Jiménez, 2003; Woolfolk, 1996).

En cambio, los motivos intrínsecos se muestran vulnerables a la utilización del incentivo, al planear la enseñanza en términos de comparación, formales o de competitividad; el inducir o facilitar que los alumnos dirijan la atención hacia motivos externos, el generar, anticipar o incluso, simplemente, posibilitar situaciones de fracaso o temor de sí mismo, (González, Touron y Gaviria, 1994).

d. La curiosidad y el desafío como motivos intrínsecos.

Dentro de las estrategias que colaboran al mantenimiento, desarrollo y aumento de la motivación intrínseca se encuentra la curiosidad y el desafío. Los efectos de la curiosidad es el impulso del deseo de saber y conocer más. Las situaciones problemáticas, divergencias o dudas conceptuales, interrogantes acerca de la realidad, conocimientos insuficientes o incluso contradictorios, promueven el deseo por aprender y buscar información

(Abascar, 1995; Beltran, 1993). Estas situaciones emergen o se pueden lograr mediante unos contenidos que sorprenden, que son nuevos, inesperados, complejos, ambiguos, o también mediante estrategias docentes en las que existen varias alternativas, que sean igualmente intensas y excluyentes entre si.

El desafío es otro de los aspectos de la motivación. Incluso existe cierto acuerdo en que las personas, en general (si no están sometidas a importantes tendencias al fracaso o perciben temores de capacidad) buscan aquellas actividades que perciben como desafiantes (Abascar, 1995). Es decir, las que no son ni difíciles ni fáciles, las primeras porque fomentan el desánimo y la frustración, las otras, porque no tienen interés ni motivan (González, 1997).

Cuando las personas creen que tienen poca capacidad y además que ésta no es modificable, no sienten el deseo de poner a prueba su verdadera valía, por el contrario, sí que sienten el temor a que ésta se evidencie. Esto les produce ansiedad, y en consecuencia sus preferencias se decantan hacia las tareas fáciles (Mager, 1985), ya que éstas les aseguran buenos resultados sin necesidad de realizar esfuerzo, del mismo modo el valor de su capacidad no se ve somete a la duda, y por tanto queda garantizado e inalterado. Estos sujetos al igual que los que temen el fracaso prefieren las tareas de dificultad extrema. En cambio, los que piensan que la capacidad no es estática, sino modificable, no tienen inconveniente en afrontar tareas que tengan un mayor grado de dificultad, ya que con el esfuerzo, la persistencia y la habilidad se pueden obtener excelentes resultados e incluso mejorar la capacidad.

Por el contrario, los que piensa en que la capacidad es algo modificable, se enfrentaran a las tareas en la medida de cual sea la percepción que tengan sobre su propia capacidad. Una capacidad percibida alta se ajusta perfectamente a una tarea difícil; una capacidad aceptable se relaciona con tareas de dificultad media; la percepción de capacidad baja se relaciona con una tarea fácil. En todos estos casos el aprendizaje se ve favorecido (Pérez, 2001). En cambio, cuando no existe ajuste entre la capacidad percibida y la

dificultad de la tarea, el aprendizaje se resiente: en unos casos abrumba y en otros aburre.

No obstante, la dificultad de la tarea es una percepción subjetiva, en la que se encuentra representada tanto la capacidad percibida, como las experiencias anteriores, las demandas de la actividad y también los recursos disponibles tanto a corto como a largo plazo (Giuseppe, 1973; Núñez, González -Pienda, 1994).

Estos planteamientos llevados a entornos educativos, significan que los ambientes desafiantes estimulan permanentemente al alumno, y despiertan en él el interés y la motivación, que requieren los procesos de esfuerzo y de persistencia del aprendizaje (Gutiérrez. 1978). Asimismo, en los entornos que se promueve una retroalimentación clara y frecuente, se desarrolla en mayor grado de intensidad los motivos intrínsecos (Abascar, 1995; McCombs, y Whisler, 2000).

La motivación como necesidad de logro.

a. La necesidad de logro

La necesidad de logro encuentra su máximo apoyo en los planteamientos humanistas de las necesidades. Atkinson (1957) sostiene que aquellas personas que luchan por la excelencia o por ser mejores que los demás, es porque tienen altas necesidades de logro, por lo que la necesidad de logro responde a un deseo de perfección, de triunfo, de singularidad y de distinción, a realizar con un mínimo de esfuerzo, para lo cual se utilizan los enfoques de aprendizaje estratégicos, que teniendo el menor coste, sean más eficaces (De la Fuente, en prensa; Entwistle, 1988; Gámez et al., 2000;).

No obstante, en la explicación de este tipo de necesidades surgen dos posiciones. Por un lado, los que piensan que estas necesidades son estables y que no todas las personas tienen el mismo grado de necesidad de logro,

igualmente, sostienen que el origen de la necesidad de logro proviene de los procesos de socialización y asociación, que se localizan en los entornos sociales, familiares o, incluso, en los grupos de pertenencia. Por otro, existen autores defensores que mantienen que la necesidad de logro responden a un conjunto de creencias, expectativas y de valores que la persona posee (un *estilo de acción-emoción*) que, a su vez, tiene su origen en las experiencias anteriores, en especial en las más recientes, sean de miedo o de fracaso, así como en las características o singularidades de un entorno concreto de enseñanza (De la Fuente, 2004; De la Fuente, en prensa; Woolfolk, 1996).

Las expectativas responden a la percepción de probabilidad que el sujeto tiene de obtener el éxito, sin embargo, el valor responde más bien al atractivo que el incentivo posee. El valor emerge de las reglas sociales, de las necesidades e incluso de las creencias, en definitiva, responde a un proceso de socialización y de compromiso personal del individuo, que guía el comportamiento de la persona dentro de un contexto específico (Feather, 1982; Valle, et al., 2002).

Posteriormente será Eccles (1983), quien hace una ampliación y diferenciación del concepto de valor de la tarea. Para este autor, cuatro son los aspectos que conforman el valor: el *valor del logro*, que se relaciona con la obtención del éxito, perfección y excelencia; el *intrínseco*, en cuanto dominio y disfrute de la realización de la tarea en si misma; el de *utilidad*, cuyo interés y valor radica en la medida que puede favorecer la consecución de aspectos o compromisos futuros, por ello la realización de la tarea puede tener su origen en la utilidad y no en el interés; y, por último, el de *coste*, el cual incluye distintos aspectos como son los costes emocionales ante el fracaso, la ansiedad y el miedo que la realización lleva consigo. Cuando el valor del coste se considera excesivo, la realización no se afronta o, en último caso, se resiente.

Así pues, el valor de la tarea adquiere importancia, en cuanto que repercute de forma significativa en el compromiso que la persona tiene acerca de la actividad, ahora bien, en consideración a que la presentación de los

contenidos es simultánea a un contexto situacional, que es susceptible de valoración.

Esta forma de entender la motivación de logro, puede explicar el *por qué* en una situación concreta se puede estar profundamente motivado, mientras que, en otras, lo que prevalece es la desmotivación.

En esta misma línea, Atkinson, J. W. (1964) introduce una nueva aportación al señalar que todas las personas tienen la necesidad de obtener éxitos y también la necesidad de evitar el fracaso, además advierte que ambas necesidades son independientes entre sí por lo que pueden tomar cualquier puntuación, con independencia de la otra.

Del resultado de ambas tendencias, es, de donde surge la conducta de aproximación, si la fuerza del deseo de éxito es superior a la del miedo al fracaso; por el contrario, se produce el rechazo o alejamiento, si los temores de fracaso superan a los deseos de éxito. De este modo, los efectos de la confluencia de ambas tendencias determinan el tipo de orientación y al mismo tiempo, la interferencia mutua de ambas tendencias que arrastra a la persona hacia la incertidumbre.

b. *El papel de las atribuciones de causalidad*

No obstante, los teóricos atribucionistas Weiner (1980, 1985) consideran que la aproximación y el alejamiento dependen mucho más de los pensamientos que de las necesidades, pensamientos que tienen origen en las relaciones de una causalidad de experiencias anteriores, tanto las que son de éxito como las de fracaso.

En el seno de esta misma teoría, McClelland (1965) añade un nuevo matiz a la necesidad de logro, al considerarla en términos competitivos, lo cual supone conseguir el logro por el precio que sea, aunque ello implique el engaño, la burla, la arrogancia o cualquier otro tipo de conducta que cumpla la finalidad deseada. En estos ambientes de competición y comparación de unas

personas con otras, la recompensa consiste en lograr un sentimiento de superioridad, el cual puede venir representado por un simple objeto, como puede ser una estatuilla, que simbolice la tan preciada distinción.

Sin embargo, en las competiciones se encuentra presente el riesgo de fracasar, lo cual lleva implícito una disminución en la valía personal, por esta razón, en términos de la teoría de la valía personal, el sujeto luchara para obtener esos resultados y al mismo tiempo lo hará para evitar el fracaso (Covington, 1998). No obstante, este mismo autor se muestra contrario a los planteamientos de McClelland, y en su lugar, sostiene que las personas que se orientan hacia el éxito, son las que buscan aprender y progresar, pero no necesariamente a costa de los demás, ni tampoco en términos de competición.

En idéntico sentido, se han encontrado relaciones entre motivación de logro y esfuerzo, atribuciones o creencias sobre capacidad. Los estudiantes que se orientan hacia el conocimiento no temen el fracaso, consideran que la capacidad se puede mejorar, asumen riesgos moderados, realizan una adecuada elección de la dificultad de la tarea y los éxitos los atribuyen a la capacidad y al esfuerzo. En cambio, los fracasos los relacionan con causalidad subyacente externa, no sienten la amenaza ni la pesadumbre del fracaso, por lo que sus aprendizajes se ven favorecidos.

En cambio, cuando el estudiante se encuentra motivado por evitar el fracaso, es decir, tiene una creencia de competencia insuficiente y, además, ésta no es posible su modificación, en sus modelos de atribución relacionan los éxitos con la suerte y, por el contrario, el fracaso lo relacionan con la propia capacidad, de ahí que busquen y utilicen estrategias que les permita mantener la competencia. Por lo que el fracaso, más que por su valor en si mismo, es temido por las consecuencias que de él se derivan (Covington, 1998).

Con respecto a la enseñanza cuando la motivación de logro es mayor que la de evitar el fracaso, un fracaso moderado no afectará a la tendencia y sí desarrollará el deseo de resolver el problema. En cambio, cuando los estudiantes se encuentran motivados por las necesidades de evitar el fracaso,

la vivencia de fracaso, aún cuando éste sea moderado, les desalientan, mientras que los éxitos les animan.

Por otra parte, aquellos alumnos que sienten la necesidad de logro anticipan acontecimientos de éxito, de los que devienen emociones de orgullo, que impulsan a los alumnos a realizar tareas compatibles con las antelaciones de aprendizaje. Pero cuando los sujetos albergan los temores al fracaso, predicen que éstos se cumplirán, por lo que sus emociones se tornan en negativas: les impulsan al rechazo de la tarea, a la aceptación condicional de la misma, a la falta de interés en su desarrollo que, incluso, puede llegar al abandono. Sin embargo, cuando el fracaso no se ha podido evitar solo queda el recurso de encontrar justificación externa al mismo.

c. Relaciones entre los deseos de éxito, el temor al fracaso y la dificultad de la tarea.

Al hablar de la motivación de logro se ha considerado que las dos tendencias que la conforman son independientes, por lo que pueden tomar valores autónomos. De ahí, que se pueden encontrar sujetos que puntúan alto en una de las dimensiones y bajo en la otra o viceversa, o bien en ambas: altas o bajas. En este sentido, el comportamiento de aquellos sujetos que poseen alta tendencia al éxito y también alto temor al fracaso, el deseo al éxito les llevara a esforzarse por él; pero al mismo tiempo, su temor al fracaso les produce ansiedad, de la que también se deriva una gran dedicación al estudio, que les llevara a no sentirse nunca satisfechos. Del mismo modo existen otras personas que tienen tendencia hacia el éxito y no temor al fracaso, por tanto, sienten poca ansiedad y, en consecuencia, su dedicación al estudio es moderada. Por el contrario, en otros grupos prevalecen las tendencias de fracaso, en cuyo caso su dedicación al estudio se convierte en desmesurada. Por último, nos podemos encontrar con aquellos otros, que con bajos deseos de éxito y poco temor al fracaso, aceptan la adversidad y el fracaso con total normalidad e indiferencia, por lo que para estas personas, el esfuerzo no tienen sentido ni justificación (Covington, 1998; Martín, et al., 1999).

Estos planteamientos contribuyen a explicar el por qué en algunos casos existen temores y desmotivación teniendo buenas capacidades, de ahí que con excelentes capacidades se puede poseer una pésima orientación. Por otra parte, también se han hallado cierta similitud entre una tendencia hacia la perfección y el éxito, y la motivación intrínseca, estas relaciones responden a que el valor de recompensa reside en ambos casos en la realización de la propia tarea, y en consecuencia se encuentra bajo el control del propio sujeto, circunstancias éstas que son las que los diferencian de los motivos extrínsecos. En cambio, entre un deseo de éxito y un motivo intrínseco, existen diferencias en el sentido que, en el primer caso, se busca la distinción, mientras que en el segundo lo que prevalece es la competencia (Monreal, 1995; Woolfolk, 1996).

En los constructos de la motivación intrínseca, se observa que las personas se mueven por la curiosidad, por la novedad y porque necesitan sentirse dueños de sus actos (Beltrán, 1993), y sienten las necesidades: de competencia, de afecto o de control del ambiente (González, 1997). En cambio, las personas que buscan la excelencia, la distinción o sienten deseos por obtener buenas notas, comparten tanto aspectos intrínsecos como extrínsecos (De la Fuente, 2004; De la Fuente, en prensa; Valle, González, Gómez y Piñeiro, 1998).

La motivación como elemento asociado a la autoestima.

La autoestima proviene del saberse querido y respetado por sí mismo y por los demás e implica, como razón subyacente, el cómo se acepta la persona y el grado en que se encuentra satisfecha consigo misma. El grado de satisfacción o de rechazo se va configurando a través de las distintas experiencias vividas, tanto de éxitos como de fracasos (Catarla, 1997). En las experiencias concurren pensamientos y creencias acerca de la capacidad, así como, sentimientos asociados de determinación, y es de la interacción de éstos de donde surge el deseo de aproximación o de huida (Fernández- Abascal, 2003).

Se han encontrado relaciones positivas entre la autoestima y las percepciones de autodeterminación (DeCharms, 1976; Ryan y Grolnick, 1986). Del mismo modo, existen relaciones de asociación positiva entre la autodeterminación y los motivos intrínsecos, así como, entre autodeterminación y atribuciones del fracaso a causas controlables como son la falta de esfuerzo o bien de información insuficiente (Ames, 1992). Igualmente, un menor grado de autoestima se relaciona con el agrupamiento de los alumnos por capacidades (Alexander y McDill, 1976), o con el fomento de un espíritu competitivo o búsqueda de eficacia (Covington, 1998). En cambio, la autoestima se relaciona de forma negativa con el reproche, la censura o críticas permanentes, la falta de apoyo social o los fracasos continuados.

El fracaso es referente de trascendental importancia en la percepción que las personas sienten hacia sí mismas. Precisamente Covington, (1998) en sus planteamientos acerca de la valía personal sostiene que entre las necesidades de la persona se encuentran el obtener un conocimiento preciso acerca de uno mismo y, también, la necesidad de conseguir la consideración y el respeto de los demás (validación personal). Asimismo, en la persona existe la capacidad de disociar los hechos o acontecimientos que puedan ser negativos para la satisfacción de estas necesidades, tales como el fracaso que puede provocar la desaprobación y el rechazo.

Es, precisamente, esta disposición a defender la imagen y la consideración personal, según palabras de Covington (1998), el motor o motivo de la valía personal. Para este autor la necesidad más importante y fundamental del ser humano es la búsqueda de la aceptación personal, tanto desde la autorreflexión como de la consideración grupal.

Sin embargo, en esta búsqueda la persona ha de superar ciertos obstáculos y contradicciones, con frecuencia la valoración de las personas viene determinada por el número de logros o éxitos obtenidos y más concretamente por sus capacidades para alcanzar el éxito. Por otra parte, la percepción de capacidad es mayor en la medida que se necesita menos esfuerzo para la consecución del logro, por lo que tanto en el éxito como en el

fracaso, la presencia del esfuerzo menoscaba la valoración personal, y le resta importancia. En el primer caso, presupone un menor poder de la capacidad; en el segundo, la deducción de déficit de capacidades se hace aun más relevante, puesto que un fracaso con esfuerzo es mucho más humillante que sin él.

En este sentido, es de destacar la falta de estabilidad en las percepciones de capacidad: hasta la edad de los 10 o 12 años los niños no distinguen entre capacidad y esfuerzo; en cambio, a partir de esa edad, se empieza a instaurar una diferenciación, en la que se puede llegar a pensar, que por intenso que sea el esfuerzo, éste nunca podrá compensar los déficit de capacidad. Es, precisamente, bajo estos planteamientos, en donde reside el motivo mediante el cual la persona trata de evitar el fracaso por todos los medios que tengan a su alcance, y en el caso de que éste se produzca se ve avocada a encontrar justificaciones suficientes para preservar la capacidad.

En la búsqueda de esta finalidad los sujetos recurren a utilizar múltiples estrategias como es el seleccionar las personas, los amigos, las circunstancias y las situaciones que prevé que son compatibles con tal finalidad o, por el contrario, rechazar aquellas otras que presumiblemente puedan poner en peligro esa valía. Otra de las estrategias que contribuye al mismo fin es, ante el fracaso, reducir las aspiraciones, con lo que se consiguen retos y deseos más bajos, y como consecuencia se aumentan las posibilidades de éxito o al menos disminuyen las de fracaso, así pues, se reduce la probabilidad de frustración (Covington, 1998).

El grado de dificultad de la tarea es otra de las estrategias susceptible de manipulación que utilizan las personas que sienten miedo al fracaso. Cuando la actividad es fácil la probabilidad de obtener un buen resultado es mucho más alta. Por el contrario, cuando la tarea es muy difícil, aunque el fracaso es mucho más probable, no supone ningún menoscabo sobre la autoestima, por el contrario, la obtención de un logro supone una importante capacidad. Por lo que una u otra alternativa es favorable para las personas, que tienen temor al fracaso; por el contrario, un fracaso en tareas de dificultad media, no tiene justificación (Catarla, 1997).

El recurrir a los trabajos en grupo descende la responsabilidad ante el fracaso, una falta de logro en un entorno de cooperación supone una menor frustración, e incluso se puede considerar como una falta de ajuste entre la predicción y el logro conseguido, en cambio, los ambientes competitivos potencian los efectos negativos de éste (Covington, 1998).

Con todo, estas conductas defensivas o conceptuales acerca del fracaso, no se puede decir que sean idénticas en todas las culturas, los mismos resultados pueden ser un logro en una determinada cultura, mientras que en otra ser lo contrario. Del mismo modo, las estrategias de protección de sí mismo puede variar entre las distintas sociedades, entornos culturales, entre personas o, incluso, se pueden dar relaciones distintas por parte de la misma persona, ya sean debidas a la edad, el sexo u a otros factores.

Los niños de tres o cuatro años realizan comparaciones temporales, y las personas mayores de 65 en sus balances toman como referente sus propias experiencias pasadas, o lo que es lo mismo, sus contrastes se establecen entre el presente y pasado, y no tienen en consideración los resultados que puedan obtener los demás (Núñez, González-Pienda, 1994). No obstante, y a pesar de las diferencias existentes lo que si es mucho más universal es que las personas traten de defender y proteger su autovalía.

Otra de las características de los alumnos que se encuentran orientados hacia el fracaso es su mayor grado de inseguridad hacia la incertidumbre, que se hace mayor cuando no existen guías de orientación, o bien los objetivos no se encuentran bien definidos, del mismo modo, cuando los sujetos no reciben retroalimentación (McCombs y Whisler, 2000).

Dentro de esta variabilidad, inter e intra personal, se observa que ante las mismas expectativas unos sujetos se sienten más seguros que otros, se observan casos en los que existe total confianza y serenidad ante la adversidad, por el contrario, otros frente a todas las posibilidades experimentan la inseguridad (Covington, 1998).

De estas situaciones, es precisamente de donde afloran con más facilidad las manifestaciones emocionales de miedo y de ansiedad, y en consecuencia se encuentran proclives a ser guiadas por motivos extrínsecos o de rendimiento en las que los sujetos se limitan a cumplir con los requisitos mínimos (Entwistle, 1988).

La motivación como combinación de expectativa y de valores

Los teóricos del aprendizaje social en la motivación, integran los planteamientos conductuales junto a los cognitivos, y sostienen que en las conductas se encuentran representados los efectos asociativos y al mismo tiempo las creencias y las expectativas individuales. En estos planteamientos, gran parte de las explicaciones de las conductas responden a la fórmula matemática de *expectativas x valor*: las expectativas de obtener el objeto deseado x el valor o el atractivo, que el objeto tiene para la persona (Beltrán, 1993; Woolfolk, 1996).

Esta formulación matemática se expresa en términos de probabilidad para ambos términos. Por tanto, los valores se encuentran comprendidos entre cero y uno. El valor motivacional es máximo cuando lo es la expresión algebraica, lo cual se consigue cuando las expectativas y el valor tienden a un medio, o lo que es lo mismo, cuando las tareas tienen dificultad media. Pero si las expectativas o el valor teórico descienden, también, lo hacen los motivos.

Precisamente y en coherencia con esta explicación, se puede observar que los alumnos que se encuentran orientados hacia el logro, justamente, son los que prefieren estas tareas de dificultad media (Pervin, 1996; Rodríguez, 1998), lo cual les permite aumentar sus posibilidades de éxito y de distinción, e incluso, superar a aquellos otros que pudieran gozar de índices o circunstancias más favorables (Catarla, 1997).

Asimismo, las teorías cognitivas se han mostrado opuestas a las asociativas y éstas sostienen que la motivación reside en los pensamientos y no solo en los premios o castigos. Para estos pensadores, las conductas se

inician y desarrollan mediante planificaciones previas, metas, esquemas, expectativas o atributos, cuyas últimas razones se encuentran en las interpretaciones que los sujetos realizan acerca de los hechos o estímulos.

Del mismo modo, consideran que las personas son activas y curiosas que buscan información para resolver los problemas importantes de sus vidas, y que trabajan porque disfrutan con el propio trabajo y con la comprensión de los hechos y acontecimientos, por lo que en el seno de estos planteamientos cognoscitivos encuentran acogida la teoría de la atribución y también lo que se entiende como motivación intrínseca.

La motivación como efecto de las atribuciones causales

La teoría de la atribución Weiner, B. (1980) da su mayor importancia a los pensamientos. Aunque no niega las asociaciones y sentimientos, piensan que éstos por sí mismos no se pueden considerar como responsables últimos de las conductas.

Del mismo modo para este planteamientos teóricos el origen de los procesos de pensamiento reside en las atribuciones que los sujetos realizan sobre la causalidad subyacente en sus propios actos y comportamientos. De tal forma, que cuando los sujetos consideran que los éxitos se deben a razones de capacidad, será mucho más probable que se enfrenten con entusiasmo a esa realización. En cambio, cuando son los fracasos los que han quedado asociados a la capacidad, harán acto de presencia los sentimientos negativos, así que en las tareas percibidas como similares, surgirá el desinterés.

En consecuencia y en última instancia, las relaciones establecidas en los procesos de atribución serán quienes vengán a determinar un tipo u otro de sentimientos y de ellos la disposición hacia el esfuerzo o la flaqueza ante la adversidad. De esta forma, el esfuerzo pretende vencer dificultades y con él conseguir el logro. En cambio, en los entornos escolares el esfuerzo es un arma de doble filo: de una parte, al ser profundamente apreciado, reconocido y premiado por los docentes, promueve en el alumno los sentimientos de orgullo

y el éxito. En cambio, y por otro lado, cuando el esfuerzo se asocia a la decepción, los sujetos son proclives a ser objeto de lástima, ya sea por parte del propio sujeto o, bien, por el profesorado. De ahí que podemos advertir que el comportamiento de los alumnos puede ser distinto, respecto a sus manifestaciones de esfuerzo: en unos casos, fingen el haber realizado esfuerzo, en otros, niegan su utilización.

A modo de conclusión del concepto de motivación.

No existe un acuerdo coincidente entre los distintos autores que han tratado de definir la motivación. En cambio, existen importantes coincidencias o semejanzas. El primero de los acuerdos es que la motivación es una de las variables psicológicas más importantes del aprendizaje. El segundo, que, cuando la motivación disminuye, el aprendizaje se resiente o incluso puede llegar a ser nulo (Alonso y López 1998). En este mismo sentido, se acepta que la motivación es aun más importante cuando las conductas que se pretenden conseguir son de competencia o dominio o bien en donde se requiere mayor profundización. En cambio, los aprendizajes superficiales o mecánicos requieren de menos motivos (Ausubel, 1993, Woolfolk, 1996).

Sin embargo, en la naturaleza de la motivación intervienen múltiples variables: metas, expectativas, atribuciones, percepción de la competencia, características de la tarea y recursos; experiencias pasadas de escolarización, (Gonzalez-Pienda, 1996), aspectos personales y del contexto, así como la interacción de todos ellos en conjunto. Es de esta multiplicidad, de la que se deriva el significado, el esfuerzo y la energía requerida para los procesos de activación y de realización (Covington, 1998; Gámez, et al., 2000; Genovard, et al., 1981; Huertas, 1999; Limbos, 1979; Ortiga 2003; Renzo 1981).

No obstante, es necesario tener en consideración que los estados motivacionales, aún cuando se les pueda considerar como mediadores necesarios para el aprendizaje, no son suficientes, ya que, por sí mismos, no garantizan un adecuado proceso de aprendizaje y, mucho menos, de adquisición de conocimientos (González, 1997; Solé, 2001).

Por otra parte, según Entwistle (1988), en los procesos de motivación se han identificado tres esferas la cognitiva, la afectiva y la moral, las cuales requieren de un equilibrio mutuo. La prevalencia de cualquiera de ellas es la que puede llevar a la persona hacia el desequilibrio. Un crecimiento mayor en los sentimientos convierte la conducta en tenaz, e insensible a otras influencias; si por el contrario, la afectividad disminuye el proceder conductual es gélido; por ultimo, cuando los motivos de actuación no se encuentran impregnados por los principios éticos, entonces las conductas se convierten en inmorales.

En un principio, los aspectos motivacionales fueron reducidos a dos categorías la intrínseca y la extrínseca, sin embargo, en estos momentos esta síntesis se considera insuficiente (Cubero, 2001; Escaño y Gil, 2001).

En los procesos de motivación el sujeto debe de responder diversas preguntas: capacidad para la realización, finalidad u objetivo a conseguir (competencia, beneficios, recompensas, quedar bien o se superior a los demás) y, por ultimo, ha de conocer cuales son los sentimientos relacionados con el afrontamiento, con el desarrollo de la tarea o el resultado de la actividad (orgullo, culpa, miedo, temor, duda, ansiedad) (Valle et al., 1998).

Sin embargo, y a pesar de los distintos planteamientos que de forma resumida se han expuesto, no existen enfoques teóricos profundos que desarrollen el concepto de motivación, pero sí multiplicidad de ellos en los que se incluyen procesos diversos (Valle et al., 1998).

1.1.1.2. La ansiedad y aprendizaje académico.

En el apartado anterior se han venido analizando los motivos, los deseos y la disposición al esfuerzo que las personas muestran en el afrontamiento y desarrollo de los proceso de aprendizaje. También se ha procedido a una síntesis de lo que se puede entender como procesos de motivación. En cambio, no se ha explicitado nada acerca de lo que es el aspecto emocional del

aprendizaje, ni cuales son los factores que producen un nivel óptimo del mismo. Por esta razón, a continuación, se desarrollan algunos aspectos de este proceso, en especial lo que se entiende como aprendizaje significativo.

Muchos son los autores que piensan que el aprendizaje es un proceso que tiene por finalidad extraer la significación de los contenidos (hechos u objetos, principios o leyes), asimilarlos y convertirlos en una sustancia propia, que es síntesis y representación tanto de aspectos internos como de externos; y que, a su vez, es susceptible de cambios potenciales y permanentes tanto en el orden cualitativo como en el cuantitativo, en los esquemas previos, así como en el propio aprendizaje (Coll, 1984, 2001; Genovard, et al 1981; González, 1986; Gonzalez-Pienda, 1996; Julie y Addison, 1996; Lozano, 2000; Martín, y Solé, 2001; Woolfolk, 1996).

Estos procesos de aprendizaje poseen capacidad para las dimensiones espacio-temporales. Asimismo implican distintos áreas de la personalidad: lo cognitivo, (planificación y elección de la estrategia adecuada) (Beltrán, 1993; Catarla, 1997; Valle, 1997); lo afectivo; lo fisiológico y lo social (Amador, 1998; Sarrate, 2002).

El aprendizaje se convierte en significativo, en complejo, singular y único, cuando incluye componentes motivacionales, conocimientos previos, expectativas, actitudes, metas, percepción de capacidad y estrategias que sirven para dirigir y autorregular al aprendiz hacia la meta (Valle, 1997). Asimismo, cuando es fruto del conflicto voluntario y deseado, que promueve una resistencia inercial, al confrontar todo cuanto se conoce con aquello que en realidad se pretende incorporar (Entwistle, 1988). Por lo que se puede decir que es un aprendizaje que facilita los procesos de atención, de retención, y enriquece las estructuras cognitivas (Jabonero, López y Nieves, 1999).

Por otra parte, es un proceso personal e intransferible, que requiere que el alumno desee realizarlo, en el que no es posible sustituir la actuación del discente, en cambio, y es aquí en donde radica la razón de la enseñanza, si

que se le puede facilitar las ayudas necesarias requeridas en los procesos de ese aprendizaje (Coll et al., 1995; Cubero, 2001).

Este aprendizaje tiene su origen, según las teorías del aprendizaje social, dentro de los contextos sociales y culturales, y encuentran su representación en la motivación por aprender (Pervin, 1996; Valle, González, Barca y Núñez 1996).

a. Relación entre ansiedad y aprendizaje.

La importancia de los comportamientos afectivos-emocionales implicados en los procesos de aprendizaje de los alumnos ha sido objeto de estudio en la literatura de investigación psicoeducativa. Dentro de estos comportamientos afectivos, el constructo ansiedad ha sido uno de los que más investigaciones ha venido generando. Igualmente, se ha tratado de establecer relaciones entre las respuestas emocionales y los procesos del aprendizaje (De la Fuente, 1997).

La ansiedad es una emoción anticipatoria de una situación de peligro, cuya razón, reside en un procesamiento de información amenazante, que moviliza acciones preventivas (Fernández-Abascal, 2003). Sus manifestaciones, son de nerviosismo, desasosiego, incertidumbre, agitación, e inquietud. Es una fase indefinible e imprecisa, de carácter complejo y dimensional (González, 1993) que se diferencia del miedo en tanto que éste responde en mayor medida a la realidad, mientras que la ansiedad se encuentra más impregnada de lo subjetivo (De la Fuente, 1997; Martín, 2003).

Dentro de la teoría del E-R, la ansiedad se considera un drive que se asocia con un estado de tensión (Pervin, 1996), y se le relaciona con una tendencia a responder con temor ante estímulos corrientes o neutrales (Fernández-Abascal, 2003). Asimismo, en las aproximaciones conceptuales al término de ansiedad, una de las que más han llamado la atención han sido las que relacionan ansiedad y situaciones de evaluación.

Esta poderosa fuerza motivacional, que se dirige hacia la autoestima, busca la conservación del autoconcepto, es proclive al aprendizaje rápido y enérgico y, forma parte, de las dificultades asociadas con el aprendizaje académico (Campo, 1999; Miranda, et al., 2002). Pudiendo llegar, en muchos casos, a alterar los procesos cognitivos (Mestres y Guil, 2003) y las formas de pensamiento (Pervin, 1996).

Ésta puede surgir tanto de los factores personales o internos como de los ambientales o externos (Gonzalez-Pianda, 1996; Núñez, et al., 1995), así como, de los procesos evaluativos (altas demandas y exigencias). También puede tener su origen en las excesivas necesidades de logro. Los índices elevados de necesidades de logro, por una parte, favorecen los procesos de aprendizaje, y por otra, los emocionales, y como consecuencia directa los estados de ansiedad. Por lo que las necesidades de logro, a un mismo tiempo, favorecen e interfieren los procesos de aprendizaje (Woolfolk, 1996). Asimismo, han sido encontrada relaciones positivas entre ansiedad, dogmatismo y autoritarismo (Ausubel, et al., 1993).

La ansiedad ha sido abordada tanto desde las perspectivas de estado, como de rasgo, asimismo, se ha relacionado con los procesos de aprendizaje. Según Beltrán (1993), con altos grados de ansiedad se tienen muchas más posibilidades del abandono que cuando el nivel de activación es menor.

Del mismo modo, se ha observado que los niños cuando entran en la escuela poseen niveles de ansiedad inferiores a los observados al integrarse en los procesos de escolarización, lo cual parece sugerir que la escuela puede ser un factor determinante o promotor de los procesos de ansiedad. En este mismo sentido, se han consolidado relaciones negativas entre ansiedad y autoestima (Battle et al., 1988; Cheng, 1989; Dion et al., 1990; Fierro, 1986), así como, con el rendimiento académico, si bien es cierto que también existen estudios para los que estas relaciones han de ser discutidas (González-Pianda, 1996). Estas relaciones se han establecido también en términos recíprocos de forma que un menor rendimiento induce un mayor grado de ansiedad, y ésta desciende el rendimiento (Núñez y González -Pianda, 1994).

Idénticas relaciones negativas son las obtenidas en los contextos educativos en los que de forma explícita subyacen los procesos de evaluación, de tal forma que los profesores, en cualquier momento, pueden formular preguntas o bien pedir una participación directa del alumno.

Sin embargo, la ansiedad es negativa en la medida que se aleja de unos determinados valores. Una activación moderada mejora el rendimiento y la capacidad de adaptación (Fernández- Abascal, 2003), una baja activación lleva al desinterés (Genovard, et al 1981) y, un alto grado, al desosiego y conflictividad cognitiva.

Igualmente, la ansiedad ha sido considerada en base a una estructura de dos componentes: los de preocupación y los de emoción (De la Fuente, (1997; Liebert y Morris, 1967). Dentro de esta perspectiva el componente de preocupación queda determinado por componentes cognitivos como las expectativas negativas y los pensamientos de preocupación acerca de la situación o de sus consecuencias. Por su parte, los componentes emocionales se definen como la percepción de los aspectos afectivos y fisiológicos, determinados por la propia experiencia de ansiedad. En consecuencia los aspectos cognitivos determinan las preocupaciones, mientras que los emocionales responden a un estado de observación y percepción de los efectos de la ansiedad, convirtiéndose la persona en sujeto y objeto de esa experiencia (Sarason, 1984).

b. Modelos explicativos de la ansiedad.

Los modelos que han tratado de explicar la ansiedad generada frente a las situaciones de evaluación posee distintos enfoques y aproximaciones.

Dentro del Modelo interactivo de la ansiedad, que fue desarrollado por Endler y Okada (1975) se sostiene que las manifestaciones de ansiedad se encuentran determinadas, de una parte, por las diferencias individuales del rasgo de ansiedad personal, de otra, por las características de la situación que estimula la acción. Incluso, el modelo llega a diferenciar un componente de

ansiedad transitoria y otro mucho más estable o de rasgo. En este modelo, se destaca la compatibilidad existente entre la situación estresante y el componente de rasgo de la ansiedad (De la Fuente, 1997).

En los modelos mediadores Cognitivos de la ansiedad, se sostiene que los efectos de la situación, en los procesos de ansiedad, no se deben a la naturaleza del estímulo sino a la percepción que se tiene del mismo. De tal manera, que la intensidad de la ansiedad depende del grado de amenaza percibida, así como, de la capacidad apreciada para dar respuesta a la situación de amenaza (Bandura, y Walters, 1985).

Las investigaciones han puesto de relieve que la intensidad de temor es mayor en la medida en que también lo es la diferencia entre la amenaza y los recursos percibidos, con los que se pretende abordar el peligro. Igualmente, en la medida que disminuyen la diferencia entre amenaza y recursos también lo hace el proceso de ansiedad (De la Fuente, 1997; Pintrich y Schunk, 2006). A este respecto, conviene decir que las percepciones acerca de la capacidad y los recursos, son aspectos apreciativos en los que se encuentran representadas las percepciones propias, así como, aquéllas que se supone que los demás tienen sobre uno mismo.

Un último modelo es el cognitivo atencional de la ansiedad de evaluación, que basado en los aspectos de preocupación y emocionalidad, sostiene que las diferencias intersujetos se debe a que, en unos casos, la atención se divide entre la preocupación y el estímulo de la tarea, mientras que en otros casos, todos los recursos se centran en los aspectos relevantes de la tarea (De la Fuente, 1997; Sarason, 1975, 1978; Weine, 1980).

Este modelo atencional permite explicar los procesos subyacentes en las situaciones de evaluación, en donde la atención se hace reflexiva y se centra en la propia persona, con la consiguiente consecuencia de una producción de déficits atencionales en la propia tarea. En cambio, en aquellos casos en los que los índices de ansiedad son inferiores, la atención se proyecta en mayor medida hacia la tarea, con el consiguiente aumento en las posibilidades de

mejora del aprendizaje. También han sido halladas diferencias significativas entre un mayor o menor grado de ansiedad y una determinada tipología de los pensamientos (Zatz y Chassin, 1983, 1985).

c. Pautas de actuación docente y estrategias que contribuyen a optimizar los procesos de ansiedad.

La definición y concreción de las tareas de enseñanza hacia objetivos precisos contribuye a reorientar los procesos de atención en el perfil señalado, así como los de ejecución y la toma de decisiones. Además, inhibe la percepción de los sentimientos de soledad. El ritmo de realización de la actividad es, también, otro de los aspectos determinantes en el grado de ansiedad. Cuando la rapidez aumenta, también lo hacen los déficit de atención y, en consecuencia, el aprendizaje se hace más lento y se incrementa el número de errores y dificultades. Ésto requiere que en los procesos de enseñanza se incluyan estrategias que eviten que el alumno perciba el tiempo de realización para la tarea como insuficiente. Del mismo modo, basar la enseñanza en modelos de colaboración y excluir los de competición, ya que en éstos se promueven las percepciones de incertidumbre, que pueden conducir a los sujetos a ciertos grados de activación negativa.

Otro de los aspectos de la enseñanza que requiere de atención especial, son las estrategias de intensificación, ya que sus consecuencias son de doble efecto. Por una parte, pueden promover los procesos de esfuerzo y, por otra, inducir al abandono (Morris, 1978; Woolfolk, 1996). Las actividades de evaluación en los resultados y el desarrollo del aprendizaje, pueden llevar a un mayor o menor grado de activación, en la medida que las preguntas sean cerradas. Por otro lado, el que las alternativas sean poco numerosas, disminuyen el grado de incertidumbre; del mismo modo la diversidad y mayor inclusión de contenidos aumentan las posibilidades de expresar cuanto se sabe acerca de ese concepto. Por otra parte, el hecho de que las evaluaciones no sean públicas, aumenta las posibilidades de que los aprendices arriesguen más en sus aprendizajes. La realización de trabajos y de tareas extras es otro de los

recursos que posibilita que los procesos de aprendizaje sean menos estresantes.

Es necesario destacar que, si estos aspectos han de ser tenidos como prioritarios en los procesos de enseñanza cotidianos, cuando los alumnos son personas adultas, deben ser tomados en mayor consideración. Los sujetos de educación de adultos están menos familiarizados con los entornos escolares, concurren a las actividades de aprendizaje embargados por múltiples obligaciones, en muchos casos han percibido malas experiencias de escolarización e, incluso, pueden sentirse identificados con estereotipos de alumnos desaventajados. Para estos adultos se requiere una mayor atención y planificación para que la enseñanza se adapte a estos principios, con lo que se logrará el consiguiente control en la activación de los procesos de aprendizaje (Burgui, 2001).

En cambio, aquellas enseñanzas en las que se planifica con flexibilidad, concreción y estructura; se concretan las pretensiones y metas; se manifiestan actitudes de ayuda y apoyo (mediante actitudes de amistad y de comprensión); se promueve y realiza una adecuada participación (libre de temores, de excesivas demandas o de presiones); se proporciona un número mayor de experiencias de éxito; se disminuyen las actividades asociadas con mayor dificultad (memorización), se evitan las críticas y reproches, y se mejoran de forma sustancial los procesos de aprendizaje (Burgui, 2001; Monreal, 1995).

1.1.2. Las Metas como motivación.

Cuando se observan el comportamiento y actitudes de las personas se puede comprobar una cierta similitud y estabilidad entre las distintas conductas. Este carácter de estabilidad y coherencia conductual como algo consustancial, permite considerar que los comportamientos personales parecen responder a patrones de motivación concretos. Asimismo, se observa que los patrones gozan de un cierto grado de capacidad y de adaptación al entorno, al que pretenden modular con el fin de que responda a finalidades específicas. En

cambio, la relación existente entre conducta y patrón no es unívoca, ya que en un mismo patrón pueden estar implícitas varias conductas. Es precisamente este carácter de comunalidad y especificidad conductual, de carácter convergente, el que permite hipotetizar que las conductas se rigen por estructuras organizadas, que tienen por finalidad la consecución y logro del objeto deseado.

La Teoría de Orientación a Meta.

En relación con la motivación y el aprendizaje académico existen tres teorías que tratan de explicar este tipo de motivación: la teoría de la necesidad de logro, la de la atribución y también la de la valía personal, ya abordadas en el apartado anterior. No obstante, más recientemente, se está consolidando otro enfoque que también tiene como objeto explicativo la motivación, y es la *Teoría de Orientación a Meta* (Ames, 1992; De la Fuente, 2002; Pintrich y Schunk, 2006).

Estos planteamientos se encuentran inmersos en los procesos cognitivos, aunque evidencian un matiz novedoso. Durante mucho tiempo se ha considerado que la motivación dependía de un impulso ya fuera por la emoción (teoría de logro) o bien por los pensamientos (la atribución). Sin embargo, en este nuevo planteamiento se sostiene que la motivación no tiene su origen en los impulsos, y sí en la atracción, es precisamente la diferencia existente entre el empujar y el tirar.

Dentro de estos propósitos el sujeto se encuentra solícito e invitado hacia un destino concreto, éste le guía y le sirve de referencia para adecuar, en cada momento, sus actuaciones al proceso y propósito acordado. De este modo, el designio se encuentra presente en el afrontamiento de la actividad, en el propio proceso, y en la valoración final de la adecuación entre resultados y deseos.

Estimación de las metas.

El análisis de las conductas de aprendizaje revela que son susceptibles a agrupaciones, que responden a un componente motivacional. En este sentido, según Alonso (1995), se evidencia la presencia de cuatro orientaciones:

1. Existen alumnos que muestran gran interés por salir a realizar actividades en la pizarra, que suelen dar a conocer sus notas a los demás y no les importa que éstas sean públicas (en especial si son buenas). Asimismo, tratan de mostrar la cara amable de la persona, y son coherentes con la deseabilidad social. Este tipo de comportamientos, con apariencia discordante, convergen en un estilo de conducta que es el de *necesidad de logro*.
2. Otros alumnos no desean participar, e incluso pueden llegar a evitarlo. Se muestran tímidos, prefieren realizar tareas, que tengan una dificultad extrema, que en unos casos supera y, en otros, no alcanza a la capacidad de realización. Su pertenencia a un grupo hace que aumente la extraversión y la orientación hacia un grado de dificultad menos extrema. En todas estas conductas se revela la presencia de temor o de *miedo al fracaso*.
3. Otros alumnos, incluso a sabiendas de que pueden cometer errores, participan sin ningún tipo de inconveniente; expresan con naturalidad tanto lo que conocen, como sus propias lagunas; no se sienten mal cuando cometen errores ni tratan de justificarlos o de discutirlos; no parecen guiados por la recompensa, se plantean las actividades de forma espontánea, y en caso de que surja una dificultad se centran en identificar la forma o estrategia que permita resolverla. En estos alumnos no es frecuente hallar pensamientos de duda acerca de su capacidad, en cambio, dan por supuesto que mediante la unión de capacidad, esfuerzo y reflexión la realización de la actividad esta asegurada. Este tipo de conductas convergen en único *motivo*, que es el *intrínseco*.

4. Otros alumnos aun cuando se esfuercen en la realización de la actividad no sienten deseos por ellas; tampoco disfrutan en su realización, buscan la utilidad de la tarea; y proyectan sus procesos de actuación para obtener los mejores resultados con un mínimo de coste. En estos casos, los contenidos que se han de aprender no tienen valor por si mismos, en cambio, responden a patrones de comportamiento, que se rigen por *motivos extrínsecos*.

Es precisamente, de este modelo de clasificación del que se deduce que los alumnos actúan con formas e intenciones concretas, que tienen como convergencia la meta situacional de ese momento, ya sea ésta a corto, medio o largo plazo (Pervin, 1996). Este modelo confirmado por Alonso y Montero, (1995) y Alonso (2002) clasifica las metas en cuatro categorías:

- a) las que se relacionan con la tarea,
- b) las vinculadas con el YO (motivos de autoestima),
- c) las que pretenden obtener una valoración social favorable
- d) y, por último, las que buscan la recompensa.

Sin embargo, unas metas no son excluyentes de otras, y en consecuencia, se pueden identificar distintas metas a un mismo tiempo. Por tanto, los sujetos se encuentran avocados a varios motivos, aunque no todos, necesariamente, con idéntica intensidad. Es preciso señalar que en la concurrencia de metas se puede dar la compatibilidad y también el conflicto.

1.1.2.1. Concepto de meta.

Meta es aquello por lo que se lucha, lo que se pretende conseguir o evitar, en ésta se incluye la percepción de una situación real y la anticipación de un nuevo orden, que traza una única finalidad, reducir la discrepancia entre el ser y el deseo (Woolfolk, 1996). Para Beltrán (1993) es un nexo de unión entre un origen y un destino deseado.

La meta son representaciones simbólicas, conscientes o inconscientes, impregnadas de significado (Jiménez, 2003), que integran creencias, atribuciones y afectos, que guían a los sujetos (Mateos y Arana, 2003). Incluyen un plan de realización, que dirige y reorienta la atención, induce al esfuerzo, a la persistencia y al desarrollo de estrategias, que determinan las intenciones. También influyen en los modos de aproximación, compromiso o afrontamiento y establece un marco conceptual de referencia para interpretar y experimentar los contextos de logro (Woolfolk, 1996).

En las metas se distingue un componente cognitivo, que responde a su representación simbólica y una representación afectiva, que anticipa el mayor o menor grado de satisfacción o malestar que supondrá el logro de esa meta, y que la dota de su poder motivacional. Junto a estas representaciones cognitivas-emocionales coexisten planes conductuales, que incluyen nuevas representaciones simbólicas de acciones cognitivas necesarias para alcanzar la meta, así como una valoración de las capacidades personales que se revelan necesarias en la consecución de la misma (Pervin1996).

En consecuencia, la meta como destino deseado es fuerza gravitatoria que dirige al sujeto en su búsqueda y cuida de identificar, persuadir y corregir cualquier desviación o desorientación, que no discurra por el camino trazado. De la adecuación entre conducta y proyecto emergen sentimientos positivos, en cambio, de la inadecuación surgen los negativos. Sin embargo, la intensidad emocional es mayor durante el proceso de búsqueda, que en la consecución de la propia meta (Pervin, 1996). En muchos casos se ha comprobado que las emociones predichas superan en gran medida a las obtenidas (Martín, Domínguez. y Fernández- Abascal, 2003).

No obstante, las metas no son estables ni idénticas, se diferencian de unos sujetos a otros, entre culturas e, incluso, en el mismo sujeto; son fluctuantes en el valor asociado, en la intensidad y en la prioridad; se pueden presentar de forma implícita y explícita; y se muestran sensibles a los efectos contextuales (González, 1980; Huertas, y Montero, 2003), y a la orientación de cada alumno, así como, de su historial personal (Alonso y Montero, 2001).

Sin embargo, y pese a la relación existente entre conducta y meta, varias conductas pueden converger en una misma meta, y varias metas en una única conducta. Por ejemplo se puede estudiar derecho por satisfacción personal, por el deseo de ayudar a los demás, y también para una mayor ostentación. Asimismo en los entornos escolares no se participa, no se esfuerza, ni se busca información, todo ello con la pretensión de no menoscabar la autoestima. Una vez que se tienen la creencia de la presencia de las metas en la conducta, el paso siguiente es conocer su origen y diferenciarlas (Valle et al., 1998).

1.1.2.2. Origen de las metas

Existen algunos modelos Bandura, A. (1986) que sostienen que el origen último de la metas reside en los factores emocionales, que se encuentran asociados con la propia meta (personas, objetos, vivencias). Relaciones, que a juicio de estos autores Pervin, Laurenci A. (1996) se encuentran determinadas por procesos de socialización, de modelado o bien de experiencias directas entre la persona y la meta.

En estos modelos, se acepta que todo es susceptible de convertirse en meta, en la medida que se encuentre asociado con un factor emocional. Sostienen que las relaciones asociativas puedan variar a través del tiempo, así como, que la compatibilidad entre los procesos de aprendizaje y el perfil personal de creencias y de valores, es determinante en la intensidad de las relaciones asociativas (meta-emoción), de tal forma que un incremento positivo en esta compatibilidad supone un aumento de intensidad en la relación asociativa. En cambio, si la convergencia desciende, aunque los logros sean importantes, se producen descensos en los índices de satisfacción (Martín, Domínguez y Fernández- Abascal, 2003; Pervin, 1996).

Bandura (1989, 1990), a pesar de la gran importancia, que para él tienen los aspectos cognitivos, cada vez le ha venido prestando mayor importancia a los procesos afectivos y emocionales. Respecto a las metas, este autor

establece que las representaciones de acontecimientos futuros o de metas, se convierten en hechos actuales que tienen poder para regular las conductas del presente. Además, sostiene que la adquisición de una meta viene determinada por los procesos de refuerzo o bien por modelos vicarios, en los que los sujetos observan un determinado tipo de emociones previamente propuestas en el modelo.

En cambio, el poder de la meta no reside en si misma, puesto que ésta se limita a ser un referente de exigencia. Además desencadena un proceso de evaluación en el que se incluyen los comportamientos requeridos en el logro de la meta, de los que se deriva el poder motivador. Es decir, de la autoevaluación emerge la orientación motivacional. Del mismo modo, las creencias de autoeficacia se muestran influyentes en las reacciones emocionales y cognitivas, que afectan a la valoración que se realiza respecto al logro de meta.

En este mismo sentido Little et al. (1992) basándose en la teoría de proyectos personales defienden que la satisfacción o la insatisfacción personal, se relaciona positivamente con el grado de convencimiento que la persona posee acerca de la consecución o logro del proyecto personal, por lo que se puede apreciar un cierto grado de similitud y coincidencia con los planteamientos de Bandura en términos de autoeficacia.

Emmons (1989) apuesta por un modelo de aspiraciones personales, y sostiene que en las aspiraciones personales subyace un patrón que es coherente con lo que un individuo pretende conseguir. Las aspiraciones responden tanto a lo que la persona pretende conseguir como aquello que desea evitar. En función de cual sea la finalidad, las aspiraciones se pueden dividir en distintas modalidades. En cuanto al valor simbólico este autor sostiene que en las aspiraciones se encuentran representados los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales.

En cuanto a las relaciones, la consecución de aspiraciones, se encuentra asociada con emociones positivas, en cambio, la ambivalencia, el conflicto y una mala percepción de la probabilidad de la aspiración, se

relacionan con las emociones negativas. Otra de las particularidades de este modelo es el considerar que las aspiraciones son susceptibles de variación en función del paso del tiempo y de la situación.

Por otra parte, de acuerdo con los planteamientos de Nicholls (1984) y Dweck (1986), las metas que los estudiantes asumen en una situación concreta de aprendizaje, se encuentran relacionadas con la concepción que éstos tengan acerca de la inteligencia. Los alumnos que conciben la inteligencia como fija o estable, asumen con un mayor grado de probabilidad las metas que se relacionarán con el rendimiento o con los aspectos del Yo. Mientras que aquellos otros cuya concepción de inteligencia es incrementar se orientan hacia las metas de aprendizaje (De la Fuente, J. 2002).

Del mismo modo, es también conocido que la búsqueda de una meta se encuentra asociada a factores ambientales. Los alumnos tratan de encontrar el mayor grado de compatibilidad entre sus comportamientos y metas, frente al entorno en el que se han de conseguir esas metas (Martha y Campos, 1990). En cambio, para otros autores la orientación hacia una determinada meta responde a aspectos individuales y situacionales (Valle, Gonzalez, Barca, y Núñez 1996), en el mismo sentido, otros lo expresan en términos de factores contextuales y personales (De la Fuente, 2002; Harackiewicz et al., 1997; Harackiewicz et al., 2000).

Algunos autores consideran que las metas que los alumnos eligen están en función de las finalidades que los profesores pretenden conseguir en la clase. Así las aulas que se orientan hacia metas de capacidades o que tratan de evitar el fracaso, inducen a los alumnos a que desvíen la atención de los aspectos de aprendizaje facilitando el que se fijen en los de rendimiento. Por el contrario, cuando en los entornos escolares se persiguen metas en las que se valora el esfuerzo, y se aprecia el valor de la tarea por sí misma, los alumnos se encuentran más proclives hacia orientaciones propias de metas de aprendizaje (De la Fuente, 1997).

Con respecto a la búsqueda de relaciones con las metas, Ames (1992) sostiene que las metas se encuentran determinadas por dimensiones contextuales tales como: el diseño de la tarea y la actividad de aprendizaje, las características de los procesos de evaluación, las actitudes frente a las recompensa y la estructura de distribución de la autoridad. Todas estas dimensiones son consideradas factores significativos e influyentes en la elección y en la constancia de meta.

En cambio, para el modelo atribucional, la elección de meta, así como, su mayor o menor intensidad se encuentra determinada por la historia de logros y de fracasos, y aun con mayor poder específico por la causalidad subyacente en el devenir histórico. Entre los factores causales se encuentra el esfuerzo, el cual posibilita y promueve la orientación hacia las metas de aprendizaje, no solo en su relación con el éxito, sino en su asociación con fracasos anteriores.

Para Covington (1998) la orientación hacia la meta emerge de la anticipación simbólica de la meta, que queda asociada a la también capacidad para experimentar la emoción correspondiente frente a la anticipación. Es precisamente, en estas emociones, en donde se localiza el propio origen de la meta. Dentro de este modelo, se afirma que la meta puede ser cualquier objeto o circunstancia que sea susceptible de asociarse con una finalidad emocional.

Las metas también han sido relacionadas con los procesos evolutivos, las asociaciones halladas han revelado que un mayor predominio de las metas de interés por la tarea y de aceptación de los demás se relaciona con una edad menor de 9 ó 10 años. A partir de esta edad surgen nuevas preocupaciones en torno a preservar la imagen, por lo que el esfuerzo se dirige a quedar bien ante los demás, por tanto, el interés se traduce en conseguir mejores notas que evidencien y que corroboren el mérito personal (Alonso Tapia, 1997; González, 1997; Stipek, 1984).

Con respecto al género los resultados parecen indicar que las metas de aprendizaje prevalecen más en el género femenino, mientras que las de rendimiento se relacionan en magro grado con el masculino (Wentzel, 1998).

Por último, Miller, citado por Todt (1982) relaciona la mayor o menor proximidad de la meta, con el incremento de intensidad que ejerce la propia meta. En este sentido postula que cuanto mayor es la cercanía de la persona a la meta más intensa se hace la tendencia de aproximación y también de evitación. A este respecto cabe decir que en el concepto de cercanía se incluye la dimensión espacio-temporal, así como la semejanza cultural o social. Sin embargo, el incremento de intensificación, respecto a la aproximación o la evitación, responde a una ponderación diferenciada. Precisamente en entornos considerados como próximos la pendiente de la tendencia de evitación adquiere valores más elevados que los de aproximación; por otra parte, cuanto más proximidad se produce hacia el estímulo temido, mayor es la intensidad de la tendencia para evitarlo; por último, cuando entran en conflicto tendencias que son incompatibles, se impone la de mayor intensidad.

1.1.2.3. Tipos de metas

Los distintos estudios acerca de las metas académicas han centrado su atención en dos tipos de metas: las de aprendizaje y las de ejecución o rendimiento (González. et al., 1999). Las primeras llamadas también como metas que se centran en la tarea, o bien en el dominio, se centran en desarrollar la competencia y el dominio; las segundas, denominadas igualmente del Yo, o de las capacidades, focalizan su atención en demostrar ante sí mismo o ante los demás que son poseedores de capacidades. O lo que es lo mismo, las metas de aprendizaje pretenden incrementar las capacidades, mientras que las de rendimiento todo su esfuerzo radica en obtener pruebas que demuestren ante los demás, su competencia y su capacidad (Elliot, 1999; Valle, et al., 2002).

Posteriormente, en las metas de rendimiento se han identificado dos formas de relación diferenciadas, la una de aproximación y la otra de evitación. Las de aproximación al rendimiento, se relacionan con la búsqueda de la obtención del logro en relación con los demás, y las de evitación del rendimiento, su pretensión es el evadir cualquier aspecto que se encuentre relacionado con la incompetencia y la falta de capacidad (Elliot, 1997, 1999; Elliot y Church, 1997).

Por otra parte, Alonso (2002), identifica tres orientaciones distintas en las metas de aprendizaje, que responden a la prevalencia de la competencia, de la autonomía y al disfrute con las actividades. Cuando la búsqueda es hacia la competencia de contenidos, habilidades o procedimientos, se corresponde con motivos de competencia, ya sean estos potenciales como en acto (Pervin, 1996). La búsqueda de la autonomía también se presenta con un doble de matiz, las acciones realizadas por obligación y las ejercidas sin presiones, en el primer caso se habla de una autonomía negativa, mientras que en el segundo es positiva. Por último, se encuentra la búsqueda del disfrute en la propia realización de la tarea.

Por otra parte señalar que las hipótesis actuales establecen que cada una de estas metas se encuentra relacionada con un patrón concreto de procesos de logro y también de resultados (De la Fuente, en prensa; Valle et al., 2002).

1) Metas de aprendizaje

Existe un consolidado acuerdo en afirmar que las personas, que se orientan hacia las metas de aprendizaje se implican en la tareas con la intención de adquirir conocimientos y de incrementar la competencia, por lo que su atención la centran en los procesos y no en los resultados; prefieren tareas de dificultad media y emplean estrategias de aprendizaje profundo; los errores no son motivo de preocupación, y si de aprendizaje. Asimismo, creen que el esfuerzo es proporcional al rendimiento y la razón o causa de sus éxitos o de sus fracasos (Núñez y Gonzalez - Pienda, 1994). Por este motivo, buscan el

desarrollo de sus capacidades a través del esfuerzo, y consideran que el profesor es una fuente de información y de ayuda (Martín, García y Hernández 1999). Por otra parte, consideran que las potencialidades de la inteligencia son susceptibles de modificación a través de los procesos de aprendizaje (Valle et al., 1996). En definitiva, el objetivo de las metas de aprendizaje es el llegar a la comprensión de la materia, y no el presentarse ante los demás con buenos rendimientos (Ames, 1992; Dweck, 1986).

Pintrich (2000), inspirado en las diferenciaciones propuestas para las metas de rendimiento, ha sugerido que en las metas de aprendizaje, también se podrían diferenciar dos tipos, el uno de aproximación y el otro de evitación. La aproximación se relacionaría con el dominio y la comprensión del aprendizaje, en cambio, la evitación trataría y tendría como objetivo el evadir la no comprensión y el no dominio.

En este mismo sentido, los estudios correlacionales muestran que los alumnos orientados hacia las metas de aprendizaje tienen un mayor grado de compromiso en la autorregulación de los aprendizajes (Ames, 1992; De la Fuente, 2004; Pintrich, y De Groot, 1990); realizan un mayor esfuerzo en el aprendizaje; y poseen un mayor control acerca del proceso de aprendizaje que les permite diferenciar los contenidos que aprenden, así como, aquellos otros que tienen dificultad o, bien, no han podido aprender; utilizan procesos de atribución con un mayor poder de adaptación, lo cual les aporta un mayor control en los proceso de evaluación de sus logros y fracasos, que les hace potenciar el orgullo ante el éxito y aminorar la ansiedad ante el fracaso (Ames, 1992; De la Fuente, 2004).

2. Metas de ejecución.

El factor diferenciador de las metas de rendimiento es su mayor grado de focalización e interés en los aspectos relacionados con la capacidad (De la Fuente, 2002; Nicholls, 1984, Thorkildsen y Nicholls, 1998). Estas metas se relacionan, en general, con los resultados y con las habilidades para lograrlos,

asimismo, toman como referente y preocupación las formas de actuación de los demás.

En relación con este tipo de metas se ha diferenciado una orientación de aproximación hacia el rendimiento, que en sentido directo se encuentra asociada a los rendimientos académicos, y es predictora positiva de la persistencia, del buen rendimiento y del aprendizaje superficial y una orientación hacia la evitación que se encuentran relacionada, en sentido negativo, con el rendimiento, y los enfoques de aprendizaje profundo y que predice de forma directa el aprendizaje superficial (Valle, 2002).

Con mucha mayor cautela se expresa De la Fuente (2004) quien considera que, a pesar de la existencia de estudios en los que se muestra que en estas metas subyacen procesos de aprendizaje superficial y repetitivo, así como, estrategias de motivación extrínseca y una menor persistencia en el esfuerzo, los resultados obtenidos respecto al tipo de metas de rendimiento no son tan concluyentes como en las de aprendizaje.

Otros autores han hallado relaciones positivas entre la orientación hacia el rendimiento y la obtención de una valoración personal favorable de su propia capacidad; y un mayor grado de evitación de aquellos argumentos que concluyan en una capacidad poco válida, por esta razón, rechazan y huyen del esfuerzo e incluso prefieren tareas fáciles que les permitan asegurar el éxito (Gonzalez-Pianda, 1996; Martín, García, y Hernández, 1999; Valle, et al., 1998).

Comparación entre las metas de aprendizaje y de ejecución.

Algunos autores inspirados en las referencias y consideraciones de otros, proponen modelos diferenciadores entre la orientación al aprendizaje y la orientación al rendimiento, entre éstos se encuentra el modelo de Abascar (1995), el de Woolfolk (1996) y de AlonsoTapia (2002).

Según Abascar (1995) las diferencias entre los motivos intrínsecos y los de rendimiento son:

- a) Con respecto a la atención. Se distingue entre centrar la atención en la tarea o hacerlo en el “Yo”.
- b) Respecto a la orientación. Orientarse al aprendizaje o a la ejecución.
- c) Respecto al valor otorgado al esfuerzo. Los que consideran que el esfuerzo es un factor importante y su atención se centra en la propia competencia; y aquéllos que se encuentran orientados a la desesperanza, para los que el esfuerzo implica falta de capacidad, y su atención se centra en quedar bien ante los demás y en evitar el fracaso.
- d) Respecto a las dificultades. Los que prefieren actividades de dificultad media, y buscan estrategias para resolver la duda o dificultad; y aquellos otros, cuya pretensión es la tarea de dificultad extrema.

Por su parte Woolfolk (1996) presenta un cuadro con las distintas características que facilitan la motivación por aprender, así como, aquellas otras que influyen de forma negativa en los motivos intrínsecos. La motivación intrínseca se facilita cuando la fuente de motivación es intrínseca, las metas son desafiantes, en las que sus intereses y preocupaciones se centran en las tareas, los sujetos se encuentran orientados hacia el dominio, atribuyendo sus éxitos y fracasos a causas que realmente se pueden modificar y controlar, y piensan que la capacidad e inteligencia es susceptible de modificación a través de un trabajo. Por el contrario, cuando la fuente de motivación es extrínseca, se busca el presentar ante los demás unos buenos resultados; las preocupaciones se encuentran centradas en el propio Yo y no en las tareas de aprendizaje, en las que la preocupación es evitar que se produzca un fracaso; los procesos de atribución responden a modelos desadaptativos y piensan que la capacidad es

una cualidad estable sin posibilidad de modificación. En todos estos casos, se disminuye la motivación para el aprendizaje.

De acuerdo con Valle y González (1998) las metas de aprendizaje y las de rendimiento se diferencian en que: en las de aprendizaje el interés y la orientación de los estudiante se dirige hacia el dominio de la tarea, y la curiosidad, mientras que los alumnos con metas de rendimiento dirigen su atención a la recompensa, o bien hacia los juicios positivos, buscan la aprobación de los demás y evitan las valoraciones negativas.

Con referencia a los intereses que persigue cada uno, los primeros se encuentran interesados por adquirir y perfeccionar las habilidades y conocimientos, por el contrario, los segundos se interesan por las valoraciones positivas y también por evitar las negativas, por esta razón se evaden de las situaciones de riesgo.

En cuanto a la capacidad, los primeros buscan su desarrollo, mientras que los segundos el demostrar su competencia. En la utilización de las estrategias en el primer caso, se emplean estrategias cognitivas de autorregulación, por el contrario, los que persiguen metas de rendimiento no se predisponen a la utilización de estrategias sobre todo si suponen esfuerzo.

Alonso Tapia (2002) presenta un modelo de diferenciación entre lo que es una orientación al aprendizaje y al rendimiento:

- a) En referencia a la incertidumbre de la tarea. Para los orientados hacia el aprendizaje, la tarea constituye un reto, en cambio, para los orientados hacia el rendimiento, la tarea se convierte en amenaza.
- b) En referencia a los pensamientos existentes ante el afrontamiento. Los alumnos con motivos intrínsecos, no se cuestionan su capacidad, en todo caso ante la duda o la dificultad, su problema radica en identificar la estrategia o la forma de cómo

realizarlo. En cambio, cuando predomina el rendimiento, la primera reflexión que surge es si se podrá realizar adecuadamente, es decir, su preocupación reside en la duda de la capacidad.

- c) En referencia a la atención. En el primer caso los pensamientos se centran en los procesos que son necesarios para realizar la tarea, y el segundo, el centro de atención se sitúa en los resultados.
- d) En referencia a los errores. Ante motivos intrínsecos el error es consustancial con el aprendizaje y sirven para aprender, por el contrario, cuando la orientación es hacia los resultados, los errores se perciben como auténticos fracasos.
- e) Referente a la información que busca. Los primeros profundizan y buscan información tanto sobre lo que conocen, como sobre aquello que dominan en menor grado o desconocen, por el contrario los que se encuentran orientados hacia los resultados la información que buscan es para dar a conocer a los demás lo mucho que saben y en consecuencia que valen.
- f) Referente a la forma de valorar el profesor. Para los primeros los profesores son una fuente de orientación y de ayuda, mientras que para los segundos, los profesores son los jueces que sancionan, y en gran parte, causantes de los problemas del aprendizaje.
- g) Respecto a las tareas. Los unos prefieren las tareas en las que pueden aprender, en cambio los otros eligen tareas en las que se pueden lucir.
- h) Referente a las expectativas. Las expectativas las fundamentan en el mayor o menor esfuerzo, por el contrario, los orientados

hacia el rendimiento el origen de las expectativas reside en la capacidad y en la competencia.

- i) Respeto a la evaluación. En el primer caso, buscan identificar los aspectos positivos de la evaluación y del propio resultado obtenido, sin embargo, los segundos, se preocupan en quedar bien ante los demás.

En todo caso, se confirma la existencia de dos orientaciones distintas la una intrínseca y la otra extrínseca, los unos interesados por las adquisiciones de nuevas habilidades y la mejora de los conocimientos, mientras que los otros, sus deseos son el obtener valoraciones positivas acerca de sus capacidad, prefiriendo en muchos casos, recibir una valoración positiva sobre una tarea fácil más que correr el riesgo de realizar otras tareas que tengan un mayor grado de dificultad.

Por ultimo, otros autores han identificado en los contextos académicos, además de las metas de aprendizaje y de rendimiento, una nueva dimensión a la que han llamado evitación del trabajo (Nolen 1988; Valle y González, 1998, 2002). Los estudiantes orientados hacia esta meta pretenden realizar las tareas bajo el principio del mínimo de esfuerzo. Para estos estudiantes la preocupación no radica en disfrutar con la tarea ni en adquirir competencia, tampoco tratan de mostrar su capacidad ante los demás, en cambio, toda su finalidad se centra en realizar la actividad utilizando el menor esfuerzo posible. Ni que decir tiene que estas metas por su carácter antagónico con las de aprendizaje, se vinculan mediante relación negativa con éstas.

Conviene advertir la diferencia existente entre este tipo de meta y las de rendimiento, su diferencia radica precisamente en la finalidad perseguida: en el primer caso, la meta es la de no realizar esfuerzo, en cambio, en el segundo el no realizar esfuerzo en una actividad supone alta capacidad, o los fracasos si no llevan esfuerzo no implican déficit de capacidad (Archer, 1994).

Por lo que tanto las metas de aprendizaje como las de rendimiento son formas de aproximación, aunque distintas hacia las tareas, sin embargo, en el caso de la meta de evitación al trabajo, lo que se trata es de evitarlo, de no realizar ningún tipo de esfuerzo (Nicholls, 1984; Valle y González, 1998).

3. Metas relacionadas con la autoestima.

Hasta ahora solo se ha centrado la descripción en dos tipos de metas, las de aprendizaje y las de rendimiento, en cambio, otros autores consideran que las metas que persiguen los alumnos no se pueden reducir a estas dos categorías. En este sentido Alonso Tapia (1992) propone cuatro grupos de metas relacionadas con: la tarea, la autovaloración, la valoración social y las consecuencias de recompensa, éstas, también, han sido recogidas por Valle et al. (1998).

- Metas relacionadas con la tarea. Se han diferenciado tres tipos de metas, que hacen referencia a los procesos de motivación intrínseca: primero, cuando el interés y la pretensión es el incrementar la competencia ya sea de los contenidos o bien de los procedimientos (motivación hacia la competencia). Segundo, los que se interesan, fundamentalmente, por la propia tarea en si misma y no tanto de la competencia, en estos casos la persona se siente a gusto y disfruta con la tarea; y ello al margen de que de forma indirecta esto tenga como repercusión el incremento del grado de competencia (motivación intrínseca). Tercero, aquellos alumnos con motivación de autonomía que lo que en realidad pretenden es el actuar por si mismos y no sentirse obligados a realizar o no un tipo de actividad o, bien, desarrollarla de una determinada forma (motivación de autonomía).
- Metas relacionadas con la autovaloración o bien centradas en el Yo. En este caso, también se diferencian dos tipos de pretensiones e intereses. Los que sienten los deseos de alcanzar

el éxito con un grado de mayor perfección, así como, experimentar las experiencias positivas que supone la consecución del logro, que es el que se toma como referencia para un reconocimiento positivo de carácter personal y social, por lo que estos alumnos buscan conseguir buenos rendimientos (Valle et al., 2000). A este tipo de comportamientos se le denomina motivación de logro, y son precisamente los motivos de logro los que se convierte en predictores positivos de los resultados académicos.

Asimismo, existe otro grupo de comportamientos cuya pretensión es el evitar las experiencias negativas, que se derivan de los fracasos. En el fracaso subyace una relación inversa con el grado de capacidad. Por otra parte, Miras (1996) y Valle et al. (1996), consideran que la orientación del alumno hacia metas de autoestima supone deseos de comparación, para poner a prueba sus capacidades; evitación de situaciones de presagio; y tendencia a la justificación de los posibles déficit existentes; y la simulación del orgullo frente a la contrariedad.

La vergüenza y la humillación al contrario de lo que ocurre con el orgullo, es una evaluación negativa y global de la persona, que hace referencia a acciones concretas, y que provoca un estado considerablemente desagradable de confusión mental, dificultad y torpeza, e incluso incita a estrategias de huida que tienen como finalidad el escapar de estas experiencias (Etxebarria, 2003).

Estas personas no desean compartir las actividades de dificultad media, porque de esta dificultad se derivan expectativas inciertas, en cambio, si aceptan la dificultad extrema. Las difíciles porque el fracaso se encuentra justificado, y nada se pierde al respecto, y, por el contrario, de surgir el éxito se derivan importantes consecuencias positivas; las fáciles, también, las eligen porque el éxito se encuentra asegurado.

Metas equitativas en las que se promueve nuevas concepciones de éxito y de fracaso en donde los errores adquieren una nueva dimensión, de la que no se deriva la falta de capacidad. Estas metas, también, han sido relacionadas de forma inversa con el control acerca de la tarea, esta falta de control es la causa de la inhibición de experiencias de orgullo, incluso ante los éxitos, por un permanente temor y duda a poderlo repetir (Marchesi, 2000). Del mismo modo, consideran que la inteligencia es un ente diferenciado y personal que no es sensible a los procesos de aprendizaje, lo cual les conduce a un mayor grado de desesperanza (Núñez y González-Pienda, 1994).

- Metas relacionadas con la valoración social. En estas metas se distinguen dos orientaciones: los que buscan la aprobación y los que evitan el rechazo. La pretensión de los alumnos que persiguen estas metas reside en obtener un grado de aceptación óptimo de aquellas personas que para ellos son significativas: padres, profesores e incluso de los compañeros o de los grupos sociales. Los procesos de aceptación no se relacionan directamente con los procesos de aprendizaje ni incluso con los de rendimiento, sin embargo, sí contribuyen de forma indirecta a su facilitación.
- Metas relacionadas con la obtención de recompensa. Estas metas al igual que las anteriores no tienen una relación directa con el aprendizaje, en cambio, lo pueden facilitar y mejorar (Valle et al., 1998). Razón ésta por la que no debe de resultar extraño, que en determinados casos y condiciones de los procesos de aprendizaje, los docentes recurran a la utilización de estrategias de recompensa (Gonzalez-Pienda, 1996). Las metas de recompensa se dividen en dos tipos de orientaciones: por un lado, la búsqueda de todo cuanto signifique premios o recompensas, y por otro, evitar todo lo que suponga castigo o situaciones negativas.

Concurrencia de metas de aprendizaje y de rendimiento.

En los procesos de aprendizaje al igual que en la vida en general, las personas pueden actuar por una o por múltiples razones a un mismo tiempo, siendo difícil de diferenciar con exactitud cuál es la verdadera razón de su proceder. Precisamente, esta concurrencia de metas resulta útil para aplicar estrategias de enseñanza que aunque promuevan otras metas, sin embargo, mantienen los procesos de motivación y conductas favorables, aun cuando no sean intrínsecas (Valle et al., 2002).

Por otra parte, los estudios empíricos han puesto de manifiesto que existe una relación positiva entre las metas de aprendizaje y el interés, y también entre las metas de rendimiento y los resultados académicos, sin embargo, no existen relaciones entre si. Estas relaciones permiten una nueva interpretación, que es el considerar que aquellos estudiantes que persigan al unísono ambas metas, favorecen su motivación intrínseca y también la de rendimiento (De la Fuente, 2002; Harackiewicz et al., 2000; Valle et al., 2002).

Un mayor grado de sensibilización hacia los motivos intrínsecos se relaciona con una superior estabilidad en sus conductas intraindividuales, en cambio, los índices más altos de sensibilidad al entorno muestran un mayor grado de inestabilidad (Rodríguez Martínez et al., 2001). Las metas de aprendizaje también se han tratado de relacionar con las de rendimiento, en este sentido no existe un acuerdo: los hay que han encontrado asociaciones bajas o nulas, otros altas y positivas, también, se han hallado relaciones inversas entre las metas de aprendizaje y las de evitación del trabajo (Valle y González, 1998).

A modo de conclusión.

Quienes buscan metas de aprendizaje: creen poseer capacidades de realización y superación de dificultades; el trabajo les resulta interesante; agradecen que se les muestren los errores, e incluso recibir críticas; sus

propósitos son a medio y largo plazo; los resultados no son su intención como finalidad; el docente y los compañeros son fuente de recursos; el profesor es considerado un orientador; pretenden mejorar la capacidad y la comprensión; y la evaluación es una ocasión más para aprender; en definitiva, su motivación es intrínseca.

En estos alumnos el aprendizaje es superior y no es que sean más inteligentes, sino que todo su caudal intelectual se encuentra al servicio de esa meta, por ello son mucho más eficientes. Varios son los estudios, según Alonso (1997), que evidencian que la motivación es más positiva si el alumno tiene esos deseos, (Alonso y Sánchez, 1992; Csikzentmihalyi, 1975; Deci, 1985; Jagacinki, 1992; Montero y Alonso, 1992a, 1992b).

Por el contrario, las personas que buscan metas de rendimiento, su interés radica en los resultados; rehuyen los errores; les instigan las críticas y se defienden por los medios que sea de ellas; su intención es parecer competentes (Alonso y Montero, 1995; Beltrán, 1993). La figura del profesor es la de un juez o enemigo; la evaluación para estos alumnos es una situación de temor, en la que se evidencia su capacidad.

Entre los factores que influyen en uno u otro tipo de motivación, se encuentran las atribuciones, si el éxito se atribuye a la capacidad y al esfuerzo, se facilita la motivación intrínseca; mientras que repetidas atribuciones externas aumentan el nivel de logro. Como consecuencia, las metas de aprendizaje son sensibles a las atribuciones internas y no lo son a las externas, en cambio, las extrínsecas tienen un comportamiento totalmente contrario (Valle et al., 1998). Ante el fracaso, si la causa está bajo control, la disposición y ejecución de la tarea siguiente se podrá ver facilitada, pero si no goza de ese control será obstaculizada.

No obstante, la división de metas no es algo excluyente totalmente, ya que las tareas suelen realizarse bajo la influencia de varias metas a un mismo tiempo, y el resultado final es la composición vectorial (dirección, sentido, intensidad) de todas cuantas concurren al unísono (Alonso, 2002), que a su

vez, pueden ir cambiando en función de variables espacio- temporales. Estas variaciones puede ir surgiendo en los distintos cursos, asignaturas, y incluso dentro del mismo curso o asignatura, en distintos momentos o circunstancia (Alonso, 1997).

En cambio, aun cuando se han diferenciado las distintas metas, la evidencia empírica pone de manifiesto una posible complementariedad (Rodríguez, 2001). Aunque hay autores que razonan, en el sentido, que una meta de rendimiento no puede hacerse compatible con la búsqueda del saber, del comprender o de obtener competencia y dominio, ya que entre ambos subyacen planteamientos diametralmente opuestos (Covington, 1998).

Existen estudios que han diferenciado submetas en una misma meta, en cambio estos estudios no se encuentran consolidados, lo mismo ocurre respecto a otro tipo de relaciones encontradas. La percepción de inteligencia se considera que es un factor importante en la elección de un determinado tipo de meta, más que la propia capacidad en si misma.

1.2. Características específicas de la motivación adulto

Este apartado pretender abordar el conocimiento de las características diferenciales y concretas, de las personas adultas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En principio, se realiza una breve introducción del concepto de adulto, y después se trata de conocer cuales son las motivaciones, actitudes y dificultades que presentan estos adultos.

1.2.1. La motivación hacia el aprendizaje en el sujeto adulto

1.2.1.1. La motivación del alumno adulto

Concepto de adulto.

El concepto de adulto ha sido abordado desde distintos puntos de vista. Sin embargo, no existe un acuerdo pleno en qué debemos entender por adulto. La

definición se encuentra en función de la finalidad perseguida. En la relación entre niños y adultos, se considera que aquellos son adultos en miniatura, y estos niños que ya crecieron, de ahí que los sistemas de enseñanza hayan sido planteados en idénticos términos, tanto para niños como para adultos.

Sin embargo, a partir del 1950 es cuando estos planteamientos comienzan a declinar y surgen nuevas definiciones. En los nuevos planteamientos, se incluyen los criterios de crecimiento cronológicos, si bien estos criterios pueden variar de unas culturas a otras; en otros casos, se hace mención a los aspectos jurídicos, tal es el caso de referirse a la mayoría de edad; en otros, se utilizan criterios psicológicos, como la capacidades para emitir juicios (Villanueva, 1987).

Para Jabonero et al. (1999) en el concepto de adultez reside un fuerte componente de caracteres psicosocial, conformado por las distintas etapas, que se van sucediendo. Para otros, el adulto no es una etapa final ni tampoco un estado estático, sino un camino de evolución psicológica (Monedero, 1982; Ferrández, Gairín y Tejada 1990), con una fuerte dependencia contextual (Rodríguez, 1997), que ha sido surcado por profundos cambios sociales, que lo conforman (Medina, 2000).

Para Monclús (1990) tres son los aspectos más significativos en la definición de adulto: la responsabilidad, el predominio de la razón sobre los sentimientos y, por último, el equilibrio de la personalidad. Fierro (2002) al referirse al adulto, hace referencia a un ser que cambia, en madurez, desarrollo y crecimiento. Son precisamente estos cambios los que le van diferenciando de su niñez y juventud, al mismo tiempo que lo hacen distinto a los demás. Sarrate (2002) fija su atención en el mayor grado de responsabilidad y de capacidad, para autodirigirse y realizar varias funciones a un mismo tiempo.

En lo que a efectos académicos interesa, la madurez no es un estado estático, sino una situación dinámica en constante modificación, que en unos casos, parece perfeccionarse y otros regresar. Se considera persona adulta, aquella que ha alcanzado su propio desarrollo y su madurez psicológica y

sexual; que posee autonomía y capacidad para autodirigirse, y controlar sus emociones, en un devenir dinámico. Además, es responsable tanto desde un punto de vista moral como jurídico de sus propios actos: personal, familiar, profesional y social.

La motivación del adulto

El adulto no actúa por fuerzas ciegas sino muy al contrario, lo hace mediante conductas propositivas, que se encuentran guiadas por creencias (González, 1997). Estas creencias, diferencian a unas personas con otras, pero la desigualdad fundamental tiene su origen en la emoción que se encuentra asociada con esa creencia (Pervin, 1996), por lo que en los adultos confluyen necesidades, intereses y expectativas concretas, que se encuentran subyacentes en los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje del adulto, requiere de importante y fuerte motivación que permita vencer las muchas dificultades, y promover los múltiples esfuerzos, que son necesarios para superarlas. Esto se ve facilitado mediante una disposición cognitiva adecuada, junto a un plan estratégico, sostenidos mediante la voluntad de aprender (González, 1997).

Según Monreal (1995) los distintos modelos que tratan de responder a las motivaciones de los adultos, se encuentran relacionados con los procesos evolutivos como son: el de Huberman, el empírico de Levinson, el clínico de Havighurst y de Eriksen. Todos estos modelos responden a criterios de asociación entre ciertos aspectos, características, intereses y motivaciones de los adultos en clara referencia a su edad. Los modelos dividen el ciclo evolutivo en periodos más pequeños, que comprenden un determinado rango de edad, aunque estos periodos difieren de unos modelos a otros, los intervalos no son regulares. Tampoco se corresponden unos intervalos con otros.

Otra de las diferencias de los modelos se centra en los contenidos objeto de estudio. Huberman se basa en criterios de necesidades, de intereses y de motivaciones, que se manifiestan a través de elecciones de programas.

Levinson aunque utiliza como recursos la entrevista, el cuestionario o la encuesta, fija su atención en los resultados que los propios adultos le proporcionan. En cambio Ericsson y Maslow parten de la observación clínica. Aunque los modelos no coinciden en los intervalos, si parecen estar de acuerdo en identificar tres bloques bien diferenciados: el primero de juventud, el segundo de adultez y un tercero de declive. Hasta los 30 años se correspondería con el primero de los estadios, en éste se busca principalmente la identidad personal y social y el desarrollo en formación académica y laboral. El segundo de los 30 a los 50, se responde más a una primera valoración de lo conseguido, en la búsqueda de estrategias de consolidación, junto a un alto grado de responsabilidad. En cambio, en el tercer estadio, se percibe el debilitamiento y, aunque en un primer momento se lucha por mantenerse e ignorarlo, en cambio, después se acepta el declive.

1) El Modelo motivacional de Huberman

El modelo empírico de Huberman, según González (1997), sostiene que los temas que más interesan o bien llaman la atención de los adultos son: la vida familiar, la salud física, los asuntos cívicos y sociales y, por último, los intereses, la creatividad y las formas de expresión. Asimismo destaca que estos intereses van evolucionando a través de los ciclos evolutivos, en cambio, omite aspectos sociales que pueden ser determinantes en los procesos de motivación.

Al ciclo de los *18-30 años* se le relaciona con la reflexión y concentración en la propia vida, es una etapa egocéntrica en cuanto al objeto de reflexión, y es extrovertida en cuanto siente deseos de proyectarse hacia el exterior. Esta etapa se encuentra asociada con gran ímpetu y vigor, y bajos niveles de experiencia, su búsqueda se encuentra guiada por el deseo de conseguir un estatus personal, de ocupar puesto en la sociedad, elegir una persona con la que compartir su vida, fundamentar sus conductas en principios ideológicos, y proyectar una imagen coherente con la deseabilidad social.

Entre los *30 y 40 años*: es una etapa en la que predominan los rasgos de extraversión. Se aumentan los niveles de experiencia, y la persona posee el sentimiento de haber llegado a la cumbre de sus potencialidades físicas y personales. A esta edad es frecuente que en la familia se encuentren aún los hijos sin emancipar, por lo que los adultos se han de preocupar por una crianza integral, pero no pueden descuidar una permanente lucha para ser competentes en lo profesional y lo laboral, sienten deseos de una formación técnica y profesional, y se interesa por los asuntos económicos y comunitarios.

Entre los *40 y 50 años*: la persona se encuentra en la cumbre, desde donde proyecta toda su energía hacia el exterior. Se preocupa por los asuntos públicos y sociales, su interés por la política es máximo, cuando observan que van creciendo en habilidad y saber, se sienten satisfechos. También, se apasiona por los asuntos sociales y públicos, e incluso en muchos casos, tratan de lograr asignaturas que tenían pendientes o, bien, replantearse su propia vocación.

A los *50-60 años*: se empieza a tomar conciencia del declive o deterioro de fuerzas y destrezas, por lo que requiere de un esfuerzo adicional de compensación de las pérdidas percibidas. Sus percepciones son de mayor cautela y realismo, su proyección hacia el exterior se repliega, el tiempo pasa más rápido, por lo que sus intereses se dirigen a corto plazo, y los procesos de reflexión vienen a sustituir a los de acción. Se siente el temor de no poder perpetuarse en las posiciones conseguidas, que parecen empezar a tambalearse, la percepción de la realidad es mucho más compleja, que cuando tenía treinta y tantos años.

Entre los *60-70 años*: se avecina el retiro, la tendencia de la década anterior se hace más intensa: el deterioro físico se va consolidando, surge el deseo de alejarse de las relaciones sociales, por lo que se produce un descenso en la proyección social, y un mayor apego a los logros tangibles e inmediatos, se sienten avocados a la sustitución de la activación por la reflexión.

A *partir de los 70*, se producen una mayor desconexión con las realidad, aparecen nuevos factores de preocupación: la supervivencia, la percepción de dependencia, surgen los nuevos enigmas de cómo será el final de sus días. El descenso de los recursos económicos, junto con la salud, se convierte en preocupación.

2) *Modelo empírico de Levinson.*

En el modelo de Levinson, siguiendo a Cabezas (1989), el ciclo evolutivo se divide en eras y periodos, que representan respectivamente las características macro y microestructurales del periodo evolutivo del ser humano.

Las eras se corresponden con:

- La *preadulthood*. Comprende desde el nacimiento hasta los 17 años. En esta etapa surgen importantes cambios tanto en el orden biológico como social. Es un tránsito que discurre desde la dependencia total hasta la adquisición de las capacidades necesarias, que permiten que los individuos tengan un comportamiento acorde con los requerimientos de la vida adulta.
- La *adulthood temprana*. Esta etapa se encuentra comprendida entre los 17 y los 45 años. Esta era se caracteriza por adquisición del mayor poder de vitalidad y de energía, también, en ella surgen importantes tensiones que originan situaciones de estrés. Este período, quizás sea el más propicio para que las personas puedan desarrollar los deseos y e ilusiones que se han venido forjando en la época de la juventud. Tales como la familia, el trabajo, así como, alcanzar un lugar en la sociedad que le permita adquirir una valoración de grupo. En cambio, en esa búsqueda de objetivos a desarrollar, los sujetos se encuentran con satisfacciones y también con tensiones y preocupaciones. Es, asimismo, una época en la que hay que tomar importantes decisiones que van a ir condicionando las ciclos futuros.

- *Adultez intermedia*. Comprende la edad de los 45 a 65 años. En esta época se producen un descenso en las habilidades y capacidades y, sobre todo, en las destrezas físicas. En esta etapa surge una mayor participación en los campos de la política, y es más proclive a que los sujetos vayan adquiriendo características de liderazgo ya sea en el campo de lo político, en la industria, lo científico, la religión, o bien en las artes. En cuanto a la personalidad se alcanza un mayor grado de comprensión, una mayor aproximación hacia el realismo, la reflexión, y la prudencia. Por último, sus proyecciones de amor son menos vehementes pero más auténticas, tanto para uno mismo, como para los demás.
- *Adultez tardía*. Es el período comprendido entre los 65 o más años. Esta era no ha sido objeto de estudio por los partidarios del modelo empírico de Levinson; por tanto es prácticamente desconocida.

En cuanto a los periodos, Levinson y sus seguidores consideran que definen aspectos mucho más concretos del ciclo evolutivo. Estos mismos autores diferencian nueve periodos:

- 1) Transición de la *edad adulta temprana* (17 a los 22 años). En este periodo se enlaza la adolescencia con la edad adulta temprana, y en él desaparecen los rasgos propios de la adolescencia y en su lugar se empieza a instaurar una mayor proyección hacia el exterior.
- 2) Entrada en el *mundo adulto* (22 a los 28 años). En esta época se intenta obtener una estructura tanto en lo personal como en lo social que le lleve al desarrollo de sus sueños, ilusiones y ambiciones juveniles, por lo que explora las posibilidades que le ofrece el mundo que le rodea y, asimismo, trata de llegar a un mayor conocimiento de su verdadera identidad.

- 3) *La transición a los 30* (28 a los 33 años). Es un momento de crisis en donde se hace una valoración de cual es el lugar en que se encuentra, y su relación con las aspiraciones anteriores. En este periodo, se distinguen dos modalidades comportamentales diferentes.
- a) De una parte, los que han venido llevando una vida tranquila y sosegada, pero ahora descubren una serie de lagunas que, a su juicio, debieron de haber rellenado, lo que les puede conducir a sentimientos de turbación y rebelión contra si mismos o bien contra las orientaciones de los propios padres que no les permitieron o bien no les facilitaron ser lo que de verdad habían deseado. También, las pueden manifestar contra la sociedad.
 - b) De otra, aquéllos que han llevado una vida errante, irresponsable con actitudes de transeúntes, que nunca se han sentido con ningún tipo carga o de obligación, así que no se han preocupado por lograr un trabajo, cuya valoración les puede resultar insoportable, lo cual les conduce a un gran desosiego al enfrentarse a una realidad en la que les falta, el trabajo, la familia y un hogar propio e incluso familiar. De estos conflictos y reflexión surge una nueva orientación de los sujetos hacia nuevas alternativas o bien a la adquisición de un compromiso mayor al que hasta entonces venían teniendo.
- 4) *Asentamiento y consolidación* (33 a los 40 años). En esta etapa se pueden ir asentando y consolidando, las situaciones anteriores, o bien proceder a construir nuevas estructuras de vida. Se sienten deseos por ser profesional bueno y distinguido en el campo en el que se encuentra inmerso, asimismo, se tiene una mayor sensibilidad a las exigencias familiares.
- 5) Transición de la *mitad de la vida* (40 a los 45 años), periodo que se caracteriza por ser unión y participación entre la edad adulta temprana y la edad adulta intermedia. Es un periodo de crisis en que

lucha el individuo consigo mismo y también con su ambiente circundante, en el que se realiza un nuevo balance y evaluación de la vida. En estos momentos, las personas han vivido lo que podría ser la mitad de su vida, y es frecuente que hayan experimentado la muerte de familiares y de seres queridos, lo que les lleva a cuestionarse en que medida han dado una buena utilidad a lo que es su propia vida. Es una etapa de ambivalencia en la que la persona se siente joven pero al mismo tiempo también empieza a sentir sobre sí la vejez, esta ambivalencia es precisamente el equilibrio más adaptativo que requiere el individuo, cualquier inclinación en uno u otro sentido es perjudicial. Aquéllos que se aferran a los 20 años probablemente no encuentren un lugar adecuado en la sociedad, en cambio, los que lo hacen en la componente de vejez, acelerarán los procesos de envejecimiento. Precisamente esta experiencia de adaptación bipolar le otorga la madurez necesaria para comprender ambivalencias de tipo filosófico.

- 6) Entrada en la *madurez intermedia* (45 a los 50 años). En este momento se produce una nueva estructura de relanzamiento vital en el que se produce un mayor grado de estabilidad y de relativa tranquilidad.
- 7) *Transición a los 50* (50 a los 55 años). Esta etapa de transición es más suave que la de los 40 a los 45 años, por lo que no suele ir acompañada del dramatismo que la anterior, pero su mayor o menor grado de sensibilidad va a depender de cómo haya sido resuelta la anterior crisis. Cuando la crisis de los 40 a los 45 no se resuelve adecuadamente, es posible que se reagudicen y potencien los problemas subyacentes de la transición de los cincuenta.
- 8) Culminación de la *adulthood intermedia* (55 a los 60 años). Esta etapa para Levinson supone la construcción de una nueva estructura que dé respuesta a las necesidades venideras.

- 9) *Transición adulta tardía* (60 a los 65 años). En este periodo se produce la finalización de la adultez intermedia y se inicia el de adultez tardía.

Como conclusión, y de acuerdo con Cabezas (1989) la secuencia de eras y períodos evolutivos en la evaluación de la estructura del ciclo vital de las personas, no sólo deriva de la evolución o del mayor grado de maduración, de los procesos de presión o socialización, de los ciclos biológicos, sino, del efecto de todos estos factores, junto a sus distintas interacciones. Los periodos se caracterizan por la adaptación y respuesta a las demandas que en cada momento se requiere que dé el individuo, en este sentido Levinson advierte que aunque el ritmo y las formas de cambio sean distintas, todos los seres humanos pasan por los mismos periodos de desarrollo.

A la vista de los dos modelos se puede considerar que la adultez abarca un periodo aproximado de cuatro décadas. Sin embargo, no resulta claro el poder identificar o definir con precisión el inicio y final de cada una de las etapas, puesto que los distintos modelos tienden a solaparse; y no son coincidentes, por otra parte, al depender estas etapas de aspectos sociales. El propio comportamiento social podrá acelerar o, bien, inhibir el ritmo de evolución de unos estadios con otros (Muñoz, 1998).

En este mismo sentido Besnard y Liétard (1978) consideran que las motivaciones principales del adulto responden tanto a factores personales como sociales. Entre los primeros se encuentra: la competencia, la adaptación a la sociedad en la que vive, el deseo de comprender el mundo en el que se desenvuelve y, por último, la realización personal. En cuanto a los sociales: el deseo de un mayor lucimiento o distinción social, la búsqueda de un estatus y de la obtención de un intercambio interpersonal.

En cambio para Rubio (1980) los factores más impotentes son los referentes a la profesión, la promoción social, los problemas cotidianos y los aspectos sociales. Con respecto a la profesión, la intensidad de la motivación es aun mayor en las sociedades industrializadas en donde los índices de

desempleo son más elevados, y se lucha encarnizadamente por un puesto de trabajo, bajo el principio de capacidad y de valía, porque ésta supone un mayor reconocimiento y promoción social, que implica mejoras económicas y personales. De forma indirecta también repercute en lo profesional; por otra parte, en el adulto, existe también la necesidad de dar respuesta, a los problemas cotidianos y de proyectarse hacia el exterior en búsqueda de nuevas amistades o bien la consolidación e incremento de nuevas relaciones.

Sin embargo, para León (1982) los motivos subyacentes en las conductas del adulto en su lucha por la promoción social, tiene una doble finalidad. Por una parte, la consecución de promoción y, por otra, un deseo por el éxito. Asimismo, en su comprensión con el entorno, no se conforman con poderlo explicar, sino que buscan el dominio y la competencia sobre el medio. En este sentido buscan adquirir conocimientos a través de las enseñanzas regladas y se esfuerzan por fomentar actividades gratificantes y creativas.

Este mismo autor, León (1986), revela que las personas realizan comparaciones entre su entorno y la percepción personal de su propia escolarización, y es precisamente de la compatibilidad o discrepancia, de dónde emergen los compromisos de esfuerzo, que tienen como finalidad la adquisición de un mayor grado de información que aminore las discrepancias percibidas.

Por otra parte, Sarrate (1997), ratifica la incidencia de los aspectos profesionales y sociales que permiten las mejoras económicas, pero introduce una nueva dimensión que es la inconformidad con una vida de rutina, quizás fruto de la especialización de la nueva sociedad y la adquisición de recursos que permiten llenar de vida el tiempo libre. También, en estas sociedades, brotan los sentimientos de inseguridad, por lo que han de luchar por hallar razones que demuestren, ante sí mismo o los demás, que poseen capacidades para la adquisición de nuevos conocimientos. Estos planteamientos son compatibles con los que ya fueron establecidos por Lowe (1978) quien consideraba que en los Estados Unidos, las principales fuentes de motivación para participar los adultos son: escapar de la rutina y utilizar el tiempo libre; así

como, el establecer nuevas relaciones, incluso, con gente que antes no conocía; tampoco duda en señalar que en la sociedad americana, también, se busque estar mejor informado y cualificado para la profesión u oficio.

En esta misma dirección, viene a pronunciarse Jabonero, López y Nieves (1999). Estos autores al plantearse la motivación de los adultos contemplan la readaptación y promoción social pero se centran en mayor medida en las dimensiones personales, como es la búsqueda de confianza, la autoestima, la adquisición de conocimientos que les permita ayudar y dar respuesta a las necesidades y demandas de sus hijos, asimismo, se sienten motivados por la capacidad para poder adaptarse y responder a un entorno en constante cambio. Así, resulta revelador el grado de concienciación de la persona adulta, al no esperar que sea el entorno el que se adapte a él, sino al contrario, él al entorno. Estos mismos autores consideran que el aprendizaje adulto requiere de motivación y que ésta se logra mediante contenidos auténticos que respondan a sus propias necesidades.

En cambio, Beltran y Beltran (1996) contextualizan al adulto en los procesos de producción, los cuales modulan su propio bienestar y posibilitan la adquisición de conocimientos y recursos. Del mismo modo los intereses y las motivaciones se encuentran determinados por estos procesos de producción. De éstos emergen los deseos de adquirir nuevos conocimientos y habilidades específicas, que respondan al propio contexto de producción, o lo que es lo mismo, la motivación del adulto responde a componentes sociológicos.

Por otra parte, también, se ha tratado de relacionar la motivación del adulto con experiencias frustrantes de escolaridad. Sin embargo, Mañas, Pinedo y Álvarez (1993) en una encuesta con alumnos de los cursos para mayores de 25 años, no han identificado ningún tipo de variable que haga pensar que los alumnos, que realizan el acceso a la Universidad, lo hacen porque son unos fracasados, o bien, porque sienten descompensación en sus vidas.

González (1989) se muestra de acuerdo en que los procesos de motivación de las personas adultas, se encuentran afectados por la evasión de la rutina, así como, por la ocupación del tiempo libre, la cual se manifiesta en el deseo de adquirir determinados tipos de información, que tengan como característica el ser útil. Esta misma autora en una apretada síntesis del modelo didáctico, que facilite la motivación, se centra en la necesidad de partir de los intereses del adulto, tanto los laborales como los profesionales, culturales, sociales y políticos. Del mismo modo, apuesta por contenidos de carácter multifuncional que permitan responder a las demandas de tiempos venideros. Otra de las finalidades buscadas son las multifunciones que tienen por finalidad llenar de vida significativa las largas horas de tiempo libre, al que la sociedad actual se encuentra avocada.

En cuanto a la interacción con los procesos de enseñanza, según Sarrate (1997), los adultos establecen buenas relaciones con los profesores y además consideran que el trato que les dispensan es bueno; sienten interés y satisfacción en aprender, se implican con el centro y consideran que la función del docente es digna y positiva. De manera complementaria, piensan que los procesos de evaluación son útiles y necesarios. Por tanto, en los procesos de motivación del adulto subyacen aspectos personales y sociales.

También se ha descrito que es bastante frecuente que el adulto, cuando acude a los centros de enseñanza, ya se encuentra convencido de cuáles son sus necesidades, tiene ideas concretas de que es lo que quiere aprender y de la utilidad de los contenidos. Bajo estas premisas, acepta los procesos de enseñanza, aún cuando no le aporten plena satisfacción (Monereo, 2000).

Asensi (1972) viene a coincidir con las propuestas anteriores de utilidad, como es el leer, el escribir, llevar las cuentas, o bien conocer como se realiza esto o aquello, proposiciones que sí que son autónomas, y contribuyen al desarrollo de conocimientos y habilidades. Los condicionantes de control se hacen mucho más intensos en presencia de alumnos, que se encuentran fuertemente sensibilizados por expectativas de fracaso. Para estos adultos, los procesos de enseñanza pueden irrumpir o potenciar sentimientos de obligación

y de incompetencia. Igualmente, se pueden desencadenar emociones de temor, frente aquellas personas que custodian y ejercen los procesos de control (Villanueva, 1987).

Por su parte, Amador (1998) y Martha y Campos (1990), advierten que los análisis del aprendizaje adulto son profundamente complejos, por lo que se ha de evitar caer en la tentación, de tratar de explicarlos bajo conceptos y argumentos superficiales, como podría ser el atribuir los déficits de aprendizaje a la falta de interés de estos alumnos, o bien, a la búsqueda de motivos extrínsecos. Por ello, el hecho de plantearse el discurso de enseñanza en estos términos, supone el desconocer, por una parte la realidad del adulto, y por otra, fundamentales principios didácticos que sugieren: que los procesos de aprendizaje no solo requieren de actividades, sino de motivos para aprender (Ander-Egg, 1981).

1.2.1.2. Problemas, dificultades y actitudes.

Como ya antes se ha apuntado el aprendizaje, en general y el del adulto en especial, se encuentra sometido a múltiples efectos y dificultades, razón por que cual surgen importantes y variados interrogantes. Si nos centramos en el sentir popular y social, en el que todos los esfuerzos y aspiraciones se agrupan en el devenir del niño y del joven, la primera cuestión a la que es necesario de responder es, a si las personas por simple evolución pierden sus capacidades (en los niños y jóvenes se les presuponen) para la adquisición de nuevos conocimientos. Una vez contestada la anterior pregunta es el momento de plantearse el identificar los modelos y las formas del aprendizaje adulto, así como, conocer en qué medida los modelos de aprendizaje adulto difieren de los que se utilizan en los jóvenes y, en el caso de que así fuera, identificar los factores intervinientes y sus diferenciaciones.

Para responder a la primera de las preguntas se hace necesario el remitirse al apartado en el que se hace un análisis mas amplio de los factores cognitivos, de cuyo resultado, se concluye y se sostiene que las personas

adultas, por el hecho de haber alcanzado una mayor edad no pierden las capacidades que son requeridas en los procesos de aprendizaje.

En este mismo sentido, Ballesteros (2002) refiriéndose a las personas mayores defiende, que si estas personas están sanas y motivadas, no existe ningún inconveniente para que puedan seguir aprendiendo. Sin embargo, el aprendizaje de las personas adultas no ha sido estudiado con la misma profundidad como se ha realizado con el niño o con el adolescente (Faure et al., 1978). No obstante, con los conocimientos disponibles permiten hacer aproximaciones y diferenciaciones acerca de las características del aprendizaje adulto.

Se admite que el adulto, por sus mayores vivencias posee un cúmulo de experiencias (conocimientos, actitudes, representaciones y emociones, fruto de la lectura, de la profesión, de los contenidos de enseñanza, de la información de los medios de comunicación, o bien legados de sus antepasados), que configuran una estructura cognitiva específica, que le otorga un mayor o menor grado de significación a los hechos y acontecimientos (Amador Muñoz, 1998; Monreal 1998; Palladino, 1981). Este bagaje de historia personal es determinante en la diferenciación de los procesos de aprendizaje entre el adulto y el joven, en la asimilación y en la acomodación de los contenidos. Cuando los contenidos son acordes con la vida experiencial la asimilación es más factible, en cambio, si existen discrepancias el adulto se puede mostrar remiso o incluso amenazado.

Para Ramírez (1976) el adulto se dirige a la comprensión del mundo en que vive, tanto en lo ético como en lo tecnológico, también busca la promoción social y profesional, y sus contenidos de interés son más abstractos, en la medida que crece su nivel cultural. Según sostiene Giuseppe (1973), los adultos tienen un gran número de vivencias, de usos y de costumbres; son capaces de realizar previsiones; su comportamiento y atención, habitualmente, es estable; pueden realizar actividades intensas e incluso de larga duración; poseen libertad de determinación y control volitivo sobre su persona; sus argumentaciones son lógicas y sistematizadas, no se dejan persuadir con

facilidad; puede realizar asociaciones abstractas, diferenciaciones y semejanzas, y les resulta difícil olvidar lo desagradable. Este mismo autor advierte, en su apartado de principios didácticos, que los adultos son individualidades, que tienen sus propias características de trabajo, de ritmo de aprendizaje y fatigabilidad, también se pueden diferenciar en su grado de motivación respecto a las personas más jóvenes. Sin embargo, esto no puede llevar a la conclusión de que los adultos no tengan una capacidad mínima de aprendizaje.

Por su parte, León (1986) se muestra de acuerdo con los índices de variabilidad existentes entre adultos y jóvenes e, incluso, entre adultos. En los adultos es frecuente encontrarse con personas de distinta edad, profesión, y entornos familiares, en los que el estatus social o económico, incluso, puede ser superior al del propio docente.

En sus procesos de aprendizaje las estrategias de imitación no son especialmente determinantes, puesto que estos alumnos se sienten libres para un tipo u otro de contenidos de formación. También lo son para permanecer o bien abandonar, según sea el grado de compatibilidad entre los modelos de enseñanza, sus necesidades y expectativas.

Allport (1986) describe a los adultos como personas maduras, que sienten la intimidad y la seguridad, con patrones de conducta emocional relativamente estables, que incluso le pueden permitir reírse de sí mismo. Pueden afrontar un cierto grado de frustración sin desencadenar la agresión o la ira. Los alumnos que participan, se integran, se comprometen, e incluso son capaces de proyectar sentimientos de afecto hacia los demás y, por último, perciben y experimentan la finalidad de su propio destino.

Según defiende Cabello (1997), el adulto sea cual sea su nivel de formación y cultura, posee un proyecto de vida vigente, con un cúmulo de experiencias pasadas situadas en un presente. Es camino y no llegada hacia un devenir histórico. En su orden de prioridad destaca lo laboral, la familia, y la vida social. Sus procesos de aprendizaje dependen más de las respuestas a

sus necesidades o problemas cotidianos, que de su propio desarrollo evolutivo. Del mismo modo, los grupos de alumnos adultos más que responder a criterios de edad lo hacen a actitudes e intereses.

Jiménez (1997), viene a corroborar lo que han dicho los anteriores autores, pero también revela que estos alumnos poseen una mayor sensibilidad para sentirse inseguros y ansiosos ante la duda, la dificultad o la sorpresa; sienten la necesidad de ser autores de su propio destino y aprendizaje, se encuentran habituados a asumir responsabilidades, en cambio, la inseguridad, la ansiedad y la impaciencia les hace vulnerables a la dependencia.

Según Amador (1998), siempre y cuando que sus contenidos sean útiles el lugar o el espacio, o incluso el horario, o lo que es más, aunque los contenidos no sean atractivos o gratificantes, ninguno de todos estos factores son razón suficiente para interferir un proceso de enseñanza -aprendizaje de los alumnos adultos. Así mismo, la consecución del conocimiento, su experimentación, junto al mayor grado de autonomía percibida incrementan la autoestima y estimulan los deseos de progreso y esfuerzo.

Para Mateos (1998), el adulto siente los deseos del éxito, es sensible a las críticas e inseguro ante un entorno menos familiarizado. Sus procesos de atención pueden encontrarse dirigidos a unísono hacia varios objetos, ocupaciones o intereses o responsabilidades, de ahí que su aprendizaje se pueda hacer más lento. Del mismo modo, su mayor diversificación y participación en las distintas ocupaciones hacen que se encuentre más cansado. También pueden existir experiencias de fracaso, aún cuando no hayan sido identificadas en los alumnos de acceso a la universidad para mayores de 25 años, que pueden haber deteriorado su autoestima.

En consonancia con Ontoria, De Luque. y Molina (2003) su autoconcepto está organizado aunque es susceptible a las alteraciones. La simple percepción de decrecimiento general, le pueden llevar a la creencia de

un menor grado de capacidad a la que antes tenía, y en las actividades nuevas le afloran los sentimientos de duda y de incertidumbre.

Medina (2000) siguiendo el sentir de varios autores, como características del adulto destaca: la identidad personal y la estabilidad emocional, que le permite controlar las emociones y afrontar las adversidades; el poseer capacidad de participación y autonomía, tanto en decisiones como en la propia acción; responden de sus acciones u omisiones y son personas que han encontrado, ya, un hueco en la sociedad.

Sarrate (2002) mantiene que los adultos poseen pensamientos y creencias diferenciadas, consistentes, generalizadas y globales; también han adquirido un gran número de experiencias, en consecuencia, sus aprendizajes son más de formación que de transformación; sus motivos son mayoritariamente intrínsecos; se implican en los procesos de aprendizaje, aunque se muestran reticentes a los cambios.

Según Rodríguez (1997) el adulto desea aprender en el menor tiempo posible. Afronta el aprendizaje en la medida que ha adquirido el conocimiento de cuales son sus ventajas y sus inconvenientes, así como la utilidad. Prefiere los contenidos que son prácticos y significativos, también, siente la necesidad de ir experimentando como se integra la nueva información en los conocimientos subyacentes y son susceptibles a la pérdida de interés e, incluso, al abandono cuando piensa que están perdiendo el tiempo. En este mismo sentido, desde la perspectiva didáctica, González (1986) defiende que los procesos de aprendizaje de los adultos se encuentran mediatizados no sólo por los objetivos, sino por la afectividad del propio entorno.

Dentro de las dificultades con las que se encuentran los alumnos adultos, Mañas, Pinedo y Álvarez (1993), en los cursos de acceso a la Universidad, encontraron: una gran riqueza de experiencias vitales; ganas por estudiar; temor al fracaso por no poseer las técnicas adecuadas o bien por dirigirse hacia un entorno desconocido. También, se pudo observar una falta de concentración o memorización; así como, de apoyo familiar; deseo del

éxito inmediato, frente a la percepción de un ritmo lento; en definitiva sentimientos de soledad y de resistencia a la innovación.

Adultos vs. Jóvenes

Hasta ahora se han venido realizando descripciones acerca de cuales son las características de los adultos como grupo individualizado, a continuación se presenta de forma resumida las diferencias entre los adultos y los niños o jóvenes. Bien es cierto que la pretensión del estudio no es el conocer el niño como tal sino el tomarlo como referencia de contraste con el adulto. Para realizar estas comparaciones se han tomado como base principal, los principios sostenidos por Palladino (1981).

Para Palladino (1981) se dan importantes contrastes comparativos entre adultos y jóvenes:

- La heterogeneidad grupal del adulto ya sea por edad, intereses, ocupaciones, profesiones, experiencias, aspiraciones, metas, objetivos, motivaciones, se muestra tanto en su aspecto intergrupal como intragrupal. Por el contrario, en las agrupaciones de niños o los jóvenes se encuentra un mayor grado de similitud en edad, intereses, motivaciones y experiencias de futuro.
- En las relaciones sociales los adultos han adquirido un estatus, ostentan un lugar en la sociedad y tienen una identificación de grupo.
- Su condición de estudiante no es prioritaria, sino compartida, los estudios para los adultos son estados provisionales y singulares, incluso en muchos casos anómalos y extemporáneos, que pueden encontrarse en desacuerdo con los propios roles sociales, por esta razón, las ayudas que estos alumnos pueden recibir pueden llegar a ser contradictorias, o en cualquier caso puntuales y efímeras. Mientras que para los jóvenes su condición de estudiante es compatible con los designios sociales, por tanto, se muestran

estructuradas y generalmente prioritarias. Por otra parte, la condición de estudiante no es compartida con otra ocupación y, en general, gozan de presupuestos generosos.

- Los intereses de los adultos se relacionan mayoritariamente con las ocupaciones cotidianas, con la profesión o la actividad laboral, con el bienestar familiar y los aspectos vecinales y sociales, en cambio, en el joven prevalece el juego, el movimiento y la diversión.
- Los adultos revelan un importante grado de motivación en sus ganas por seguir y participar en los procesos de aprendizaje, en la persistencia, en la disposición al esfuerzo, y en la disponibilidad actitudinal a realizar este comportamiento de forma libre y autónoma. En los jóvenes la motivación es más débil, es frecuente que no exista la voluntad por aprender y que se requieran de incentivos que permitan mantener los procesos de motivación.
- Los adultos suelen tener unas finalidades y objetivos que son claros, concretos, actuales y preestablecidos, que se pretenden conseguir a corto plazo y que se han elegido por el propio adulto; desean que la consecución de los objetivos sea inmediata. Perciben el tiempo como un recurso limitado, por ello sienten temor de una inadecuada utilización o incluso de que puedan malgastarlo. Para estos alumnos los fracasos o una mala inversión del tiempo, es un capricho que no se pueden ni deben permitir. Sin embargo, los objetivos del joven son mucho más difusos, y en muchos casos han sido elegidos por su propio entorno, sin ningún tipo de participación por parte del joven; estos alumnos disponen de mucho más tiempo libre, también de más perspectivas de futuro, que les permitirá alcanzar los logros propuestos.
- Entre las consecuencias del carácter de inmediatez del adulto, se encuentran una excesiva preocupación por los resultados. Temen el no poder alcanzar las metas propuestas, e incluso su temor se puede

generalizar a perder aspectos que ya se han conseguido, de aquí surge la importancia de una permanente retroalimentación, que les permitirá referencial y percibir el grado de adecuación de los procesos con la finalidad deseada. No ocurre así en los jóvenes, cuya percepción del tiempo es mucho más amplia y con importantes márgenes temporales para la consecución de los logros.

- La inseguridad del adulto y la falta de control les convierte en vulnerable a la crítica, a la observación, a la sorpresa, a la limitación del tiempo y temeroso a la participación; los jóvenes tienen una vida por delante, y para ellos el ambiente de escolarización es habitual, no sienten que puedan perder nada de lo conseguido, y poseen un menor grado de sensibilidad a la crítica o a la observación.
- Para los adultos existe mayor probabilidad a que emerjan sentimientos de responsabilidad, vergüenza y culpa ante sí mismo y ante la sociedad; en cambio, para los jóvenes aun siendo sancionados, no se desarrollan esos sentimientos.
- La ayuda de los adultos es mucho menor, que la que reciben los jóvenes, los primeros, ha de conseguir las aspiraciones u objetivos a través del esfuerzo, mientras que a los segundos, la sociedad les dota de recursos y ayudas.
- La simultaneidad ocupacional de los adultos, requiere de la división del tiempo, de la atención y de los recursos, también de las propias energías vitales, por esta razón no es nada infrecuente el observar a los alumnos adultos físicamente casados, agotados, somnolientos e incluso con déficit de atención, todo lo cual tiene importantes repercusiones en los procesos de aprendizaje; sin embargo, para el joven la escolarización es un trabajo habitual, mayoritariamente único y prioritario, y no siente deseos de que el tiempo se detenga.

- El rico bagaje cultural y el gran número de experiencias del alumno adulto, configuran estructuras cognitivas que se muestran resistentes a la innovación y al cambio, por lo que el aprendizaje de extraños contenidos se hace mucho más sesgado y dificultoso. En este mismo sentido, se manifiesta González (1986), quien advierte que a los efectos de enseñanza-aprendizaje se ha de prestar atención a la resistencia que se produce en el aprendizaje adulto, que se oponen a modificar sus estructuras, actitudes o costumbres. En definitiva, se está ante la presencia de un proceso inercial, que promueve la resistencia al cambio (Mateos, 1998; Peiro y Sipan, 1985). No es así en el niño o en el joven, que se muestran mucho más dúctiles a las transformaciones.
- En el adulto, es frecuente, que los pensamientos y razonamientos estén profundamente elaborados e interrelacionados, lo cual se puede desencadenar un aprendizaje más lento pero también más elaborado, duradero y consistente; los pensamientos del joven le permiten fijarse en detalles, matices o formas de colorido, que pasan desapercibidas para los adultos.
- La variabilidad de la procedencia experiencia del adulto puede general conocimientos contradictorios, estructuras cognitivas yuxtapuestas; el conocimiento de los jóvenes, menos contaminado, responde en mayor medida, a procesos culturales más integrados y sistematizados por las condiciones de estudio, quizás, sea aquí en donde radica la razón de una menor contradicción.
- En las personas adultas, no es infrecuente que exista una historia personal de experiencias escolares frustrantes, que unidas a sus cualidades de impaciencia le puede conducir a nuevas situaciones frustrantes, y en algunos casos a mostrarse receloso y desconfiado; el niño, por su menor edad, tiene menos posibilidades de haber llegado a una historia personal negativa.

- Los contenidos del conocimiento de las estructuras cognitivas adultas, se encuentran compuestas de jergas, modismos, costumbres, hábitos y creencias, la cuales modulan la adaptabilidad al ámbito escolar; las de los jóvenes son menos estructuradas y elaboradas, y en consecuencia su poder de confrontación es menos frecuente e intenso.
- En los adultos el orden de consecución del conocimiento es: primero entender, después memorizar; en el primer caso, se realizan profundos análisis de adaptación y contraste, que pueden enlentecer el aprendizaje. Los más jóvenes utilizan el modelo contrario, primero memorizan, después trata de entender y de pensar.
- Los procesos y contenidos de aprendizaje que los adultos prefieren son frente a lo teórico los que ofrecen utilidad y aplicación práctica, utilizan estrategias relacionales e interrogantes, asimismo, buscan la integración de los nuevos contenidos en las estructuras subyacentes de conocimientos existentes; para los jóvenes los contenidos pragmáticos no son tan relevantes, no les importa que los contenidos no respondan a determinadas necesidades, no se plantean interrogantes y se encuentran dispuestos a un mayor grado de diversidad de contenidos.
- Los adultos se esfuerzan por obtener un mejor aprendizaje, por lo que tratan de canalizar su atención como si no quisieran perderse ningún detalle (lo que no quiere decir que se fijen en ellos), se dedican plenamente (en la medida de sus posibilidades) a las tareas, quiere aprovechar al máximo el tiempo, y encontrar utilidad al esfuerzo, por esta razón, el aprendizaje de la persona adulta requiere de un mayor grado de relevancia y de comprensión de la tarea; sin embargo, su mayor grado de concentración puede generar una mayor insensibilidad hacia el ambiente. Con respecto al niño, aunque su atención puede ser mucho más dispersa, (suele tender a

estar en las nubes), sin embargo, es sensible al ambiente prevaleciente en ese mismo momento.

Dificultades en la motivación del adulto

Scheffknecht, y Schwartz (1986), al referirse a los procesos de aprendizaje en alumnos adultos, defienden que se encuentra impregnado de temores: como tener dificultades, dudar de quedar a la altura de las circunstancias, a ser superado por otros, a perder la profesión u oficio, a no poseer capacidad de adaptación a los cambios venideros o no poder hacer frente a posibles procesos de reconversión. Estos temores se potencian cuando piensan que la falta de utilización de determinadas funciones puedan alterarlas.

Por otra parte, en los adultos no es infrecuente encontrarse con personas, que son conscientes de que la falta de formación obstaculiza la comprensión del mundo en el que se vive, asimismo, le impide la participación en la vida familiar, cívica y social. Por esta razón, los adultos se afanan en recuperar conocimientos y formación, que quizás cuando fueron niños o jóvenes, por las múltiples vicisitudes de la vida, no pudieron lograr, de ahí que aspiren a poder recuperar el tiempo perdido.

Monreal (1995), quien también hace una aproximación entre el aprendizaje adulto y del joven, sostiene que los procesos de aprendizaje de los adultos se dirigen a transformar estructuras y no a la adquisición de las misma. Los adultos poseen gran experiencia práctica, que se fundamenta en estructuras corroboradas y percibidas como consolidadas y seguras, que le pueden excluir del deseo de novedad. De igual forma, se encuentran presentes pensamientos generalizados, actitudes de responsabilidad social y personal, necesidades relacionadas con las situaciones cotidianas (personales, profesionales o de producción), disposición al esfuerzo, que se pueden poner de manifiesto mediante verbalizaciones, así como una actitud conservadora.

En este mismo sentido ya se había pronunciado Gutiérrez (1974), quien sostiene que los procesos de aprendizaje y de motivación del alumno adulto, en modo alguno, pueden ser equiparables a los de los niños o a los de los adolescentes escolarizados. En idéntico sentido, y de acuerdo con Beltran y Beltran (1996), la persona adulta en situación de aprendizaje, puede tener la sensación de inferioridad, al creer que se enfrenta a unos conocimientos que son verdaderos e incuestionables, mientras que perciben su propio mundo como inservible y desposeído de validez.

Es esta suma de circunstancias y de connotaciones del alumno adulto, las que según Monreal (1995) van configurando un estilo propio, que se manifiesta en las distintas conductas, y que afecta a los procesos de percepción, selección, transformación, formas de pensamiento, solución de problemas y utilización de la información. Estilo que establece conexiones y da respuesta y significado a los contenidos a aprender y que se encuentra presente en las formas de actuación. Sólo cuando las formas de estilo consolidadas se muestran insuficientes, es cuando se buscan nuevas alternativas que permitan dar respuestas a las demandas, que por inmaduras, en la mayoría de los casos, afectan, incluso, a la eficacia.

No obstante, en el mundo de los adultos existen otro tipo de diferencias. En cuanto al género, dentro de marco conceptual de la teoría de la atribución, se han encontrado relaciones directas entre género femenino y una menor frecuencia a atribuir los éxitos a las capacidades, en cambio, sí que lo hacen con los fracasos. El origen de estas relaciones se defiende que radica en factores de socialización: familiares, escolares y sociales.

De manera similar Martín, Domínguez y Fernández- Abascal, (2003), informan que en el género femenino se han identificado niveles más altos de afecto negativo, así como, una mayor frecuencia e intensidad emotiva, unida a una prevalencia más alta hacia los aspectos de carácter depresivo. O lo que es lo mismo, las fluctuaciones emocionales de felicidad y de tristeza muestran más intensidad en el género femenino.

En cuanto a metas de aprendizaje, se han encontrado algunas diferencias de género. Las metas de aprendizaje, parecen más frecuentes en alumnas que en alumnos. En alumnos de séptimo grado se ha encontrado que las chicas puntúan más alto en metas de aprendizaje, en orientación hacia la tarea, en un mayor grado de satisfacción, en interés y esfuerzo. Mientras que los chicos lo hacen en rendimiento, en ideas de motivación extrínseca y demostración de sus capacidades. En cambio, no son significativas en el caso de las de logro o de refuerzo social (De la Fuente y Justicia, 2001).

También se han identificado según Covington (1998) comportamientos diferenciados en las orientaciones al éxito, en función de ser hispano, negro o minoría étnica americana. Tanto los negros como los pertenecientes a minorías tienen menos tendencia al éxito que los blancos de clases medias. En cambio, los que han mostrado más deseos de éxito son los chinos y los coreanos, que han llegado a superar a las clases medias de blancos americanos.

Por último se han encontrado relaciones positivas entre la intensidad de los procesos de motivación y la historia personal de los déficit educativos, ya sean éstos directos o bien de generaciones anteriores, así como, con la percepción de atractividad de la tarea (Burgui, 2001).

Actitudes de los adultos ante el aprendizaje

La actitud o sentimiento a favor o en contra de algo (Coll, 1984) es antecedente o disposición y factor importante en los procesos de aprendizaje, y se encuentra fuertemente relacionadas con ellos (Beltran, 1993).

Según Rubio (1980) es frecuente que los adultos en general y los emigrantes en especial, desarrollen sentimientos de inferioridad, o de baja autoestima, infravaloración de lo propio, y al mismo tiempo, admiración hacia lo externo o bien hacia lo académico. En este sentido, y en relación con estos sentimientos surgen expresiones como “quiero que mis hijos sean más de lo que yo soy”. Estos sentimientos ejercen un importante efecto sobre el mayor o

menor grado de vulnerabilidad para asimilar los valores ajenos, asimismo afectan a las inquietudes de superación, a la predicción por los contenidos pragmáticos, a la pasividad y a la resignación. En relación con el origen de la causalidad de estas actitudes, se encuentran las valoraciones que hacen las clases dominantes acerca de aquello que se debe de entender como virtud o como vicio. En estas valoraciones se inspiran los adultos para configurar las aspiraciones e incluso renunciar a su propia cultura.

Por otra parte, y de acuerdo con González (1980), a los adultos se les relaciona con las siguientes actitudes:

- a) *Resistencia al cambio*: Esta resistencia se asocia con el temor y la amenaza que los procesos de enseñanza ejercen sobre el alumno adulto, la cual puede desencadenar respuesta de oposición y rechazo a la transformación. Resistencias que van creciendo en intensidad con el paso de los años y la consolidación de los esquemas.
- b) *La curiosidad limitada*: Aunque exista una clara disposición al esfuerzo, sin embargo, el adulto tiende a economizarlo y administrarlo en relación con sus percepciones de utilidad. En los adultos, la curiosidad se encuentra disminuida, por tanto, es menor que en jóvenes o niños, lo que da origen a que las inversiones de la utilización del tiempo han de responder a una finalidad útil y concreta.
- c) *Impaciencia*: Los adultos tienen una percepción del tiempo mucho más breve que la de los jóvenes, por esta razón se plantean objetivos a corto plazo y se afanan por realizar muchas actividades en el menor tiempo posible. Del mismo modo, se apresuran y desasosiegan ante la dificultad, la duda o el retraso del logro.
- d) *Responsabilidad*: Los alumnos adultos se sienten responsables de sus actos y también de las tareas encomendadas, en sus vidas sociales y profesionales, es habitual, el exigirles altos grados de

responsabilidad, por lo que se muestran reticentes a asumir roles de pasividad o de dependencia, en cambio, si se encuentran dispuestos a participar, en los procesos de aprendizaje.

- e) *Emotividad:* los adultos poseen una mayor sensibilidad a la frustración, a las críticas, así como, temen hacer el ridículo, de ahí que los aspectos emocionales jueguen un importante papel. De esta actitud, han de emerger importantes repercusiones en los planteamientos didácticos.
- f) *Motivación;* En los adultos, los intereses y motivaciones, son más débiles y menos torrenciales que podría ocurrir en los jóvenes. Sus motivaciones nacen del convencimiento personal, y se implica en los procesos de aprendizaje para cubrir necesidades concretas en función de la tarea que pretenden realizar, además se encuentran asociadas con el ámbito profesional o social, con tendencias creativas o bien, con el deseo de comprender el mundo mejor.
- g) *Verificación:* El adulto requiere de ir verificando, en cada momento, la progresión en los procesos de aprendizajes, así como, la finalidad y utilidad de sus esfuerzos y los logros que se van consiguiendo.

Según García (1987) los adultos muestran preferencias por los contenidos que tienen aplicación práctica, que aumentan con el paso de los años; los errores los atribuyen de forma personal y desadaptativa afectando a la autoestima; del mismo modo, en la aplicación de los contenidos se requiere que éstos hayan sido integrados previamente en los anteriores saberes.

Resumen sobre aspectos específicos de los adultos.

En conclusión, los adultos en contra de la creencia popular, poseen capacidad para el aprendizaje, por tanto pueden realizar estudios no solo de secundaria, sino de niveles superiores. No obstante, en lo referente a las formas de abordar y realizar el aprendizaje, existen importantes diferencias

entre adultos y niños o jóvenes, diferencias que requieren de entornos distintos de enseñanza–aprendizaje, que vienen determinados por las distintas actuaciones y comportamientos que realizan los profesores, así como por los métodos que utilizan, aunque es probable que no incidan con la misma intensidad y grado en cada uno de los alumnos.

2. Factores del proceso de enseñanza que afectan a la motivación del alumno adulto

2.1. La motivación a través del proceso de enseñanza.

En el capítulo anterior han sido analizados distintos tipos de motivación, la afectividad y el aprendizaje académico. También han sido expuestos el papel de las metas personales como moduladoras de los procesos de motivación. Por último, se ha abordado la motivación, las dificultades y las actitudes de los alumnos adultos como condicionantes que afectan a los procesos de aprendizaje.

Todos estos planteamientos centran su atención y su esfuerzo en la casuística del propio alumno, estimando que los procesos de aprendizaje solo dependen de las connotaciones de éste y que la solución a las dificultades pasa por las intervenciones y modulaciones del alumnado. En este sentido, se han venido desarrollando importantes desarrollos teóricos. En cambio, históricamente, no han tenido la misma consideración los efectos que los procesos de enseñanza y las actuaciones de los profesores pueden ejercer en los resultados y en los logros de los alumnos.

Esta nueva dimensión de causalidad respecto al aprendizaje tiene la ventaja de que admite un importante grado de variabilidad y además se encuentra bajo el control del propio profesorado. Los profesores, en todo momento, en función de cuales sean los alumnos a los que va dirigido el aprendizaje, pueden modular sus formas de actuación, que, a su vez, promoverán y harán que emerjan los motivos para aprender. De igual modo,

pueden elegir y aplicar estrategias diferenciadas de enseñanza en concordancia con la variabilidad del grupo.

Bajo estas perspectivas, se presupone que dos son y no uno, los pilares que sustentan los logros de los alumnos. Por una parte, las características propias de los alumnos y sus motivaciones; por otro, los procesos de enseñanza con que los alumnos afrontan sus aprendizajes, y, por último, las interacciones entre ambos.

Sin embargo, a partir de estos supuestos se requiere como posición necesaria responder a distintas cuestiones: ¿influyen los procesos de enseñanza en la motivación y en definitiva en el aprendizaje de alumno? En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿cuáles son las variables, y cuál es el grado de participación, que predicen los cambios motivacionales y los logros en el aprendizaje? ¿Las especiales características del alumno adulto requieren de algún tipo de adaptación curricular?

2.1.1. El enfoque interactivo de la motivación del alumno.

Como ya antes se ha dicho, con frecuencia se ha prestado atención a las relaciones del alumno con la tarea, así como a las asociaciones entre alumnos. En cambio, la interacción del docente y del discente ha sido objeto de un menor número de estudios (Muñoz y Jiménez, 1995).

Estas relaciones, de acuerdo con Medina (1988) y con Lobato, y Rojo, (2001), afectan de forma importante a los pensamientos, las creencias y los sentimientos de los alumnos. Es, precisamente, de la percepción global de pensamientos y sentimientos de donde emerge la calidez de la relación, de ésta, los motivos de actuación y de ahí, los patrones de conducta.

Las relaciones entre alumnos y profesores se muestran muy diversas, mutuamente influyentes y son un objetivo prioritario en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El control de éstas corresponde a los docentes, ellos

pueden potenciarlas, armonizarlas o, incluso, anularlas (Fernández y Extremera, 2003). Los docentes les asiste la potestad de impregnar los tiempos de actuación escolar, ya sean, tanto de sonidos como de silencios, de libertad o dependencia, de solidaridad o de ambición, de amor o de odio (Courtney, 1991).

En realidad los contextos que alcanzan un mayor grado de valoración positiva son aquellos en los que reina el aprecio y el respeto hacia los demás; en los que el sosiego sustituye a la crispación; en donde se percibe la autonomía y los alumnos se pueden expresar libremente, sin ningún tipo de temores al fracaso o al ridículo; y, si además son cercanos se intensifica y potencian la estima de los alumnos (Medina, 1988; Ortiga, 2003; Walsh, 1996).

Ortiga (2003) sostiene que los alumnos sienten el deseo de que sus profesores sean próximos y justos, y que no se muestren con favoritismo, ni permitan la discriminación ni los tratos de favor. Del mismo modo, para Woolfolk, (1996) las percepciones y experiencias de aceptación de los alumnos se relacionan con actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Por otra parte, de acuerdo con Ros, Muñoz-Repiso y Méndez (1990) la claridad en los objetivos, el plantearse cuestiones o el utilizar preguntas, se asocian de forma positiva con la satisfacción de los alumnos. En idéntico sentido, Todt (1982) defiende que aquellos profesores que muestran competencia, ayuda y cordialidad ante sus alumnos son lo que más se toman como referencia de imitación, y también los más valorados por los propios alumnos.

Miras (2001) se centra en la naturaleza de estas relaciones y sostiene que son un compendio de múltiples dimensiones, en ellas concurren distintos roles, perfiles conductuales, percepciones, creencias y expectativas, que influyen mutuamente sobre los miembros de la relación. También es necesario decir que, tanto las conductas, las creencias, como las expectativas, se encuentran sujetas, en unos casos a la percepción y en otros a la anticipación, por lo que mediante estos aspectos se determinan la conducta.

Por lo que McCombs y Whisler (2000) advierten que los procesos de enseñanza requieren estar fundamentados en principios de intervención educativa y de programación, así como, en un sentimiento de creencia plena en lo que se enseña y en un profundo respeto hacia los alumnos. En igual sentido, Ferrandez y Sarramona (1977) consideran que estos procesos deben de gozar de amplia capacidad para poderse adaptar a cada uno de los alumnos que forman parte de los procesos de enseñanza, con los que se está trabajando.

Giuseppe (1973) señala que las aulas son lugares de trabajo y, en ningún caso, campos de batalla, en donde luchan encarnizadamente profesores y alumnos. Para este mismo autor, muchos fracasos docentes tienen su origen en unas malas relaciones. En cambio, en aquellos casos en que las relaciones son respetuosas, se favorece la estima y se mejora el afrontamiento y el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

En los procesos interactivos, las conductas de profesores y alumnos, son portadoras de mensajes implícitos, y unidades básicas de información, que se analizan tanto por profesores como por alumnos (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001), y es de su análisis e interpretación de dónde surgen las respuestas, que nuevamente son analizadas e interpretadas, de las que habrán de emerger la siguiente conducta, (Miras, 1996). El contenido de las cuestiones e, incluso, la forma en que se realizan, comunican al interlocutor importantes mensajes, susceptibles de interpretación, de los que emanan el elogio, la aceptación, la crítica, la humillación o la vergüenza, etc. Dice el proverbio: *“Quien no comprende una mirada tampoco comprenderá una larga explicación”*.

En estos procesos se encuentran representadas las expectativas que los profesores tienen acerca de los alumnos, que determinan un entorno de relaciones singular y modulan las actuaciones y percepciones de los profesores y de los alumnos. Si las expectativas del profesor sobre el alumno son esperanzadoras el patrón de conducta de éste se relaciona con un mayor número de preguntas, un mayor grado de generosidad en el tiempo para

efectuar la respuesta, el ánimo ante la dificultad, el parafraseo e incorporación al discurso de las producciones del alumno. En cambio, cuando las expectativas de los profesores, respecto a los alumnos son menores, los índices anteriores disminuyen de forma notable, se arreceja en la duda acerca de la disertación discente, y los análisis del discurso se hacen más exhaustivos (Coll y Onrubia, 2001). Con la instauración de este modelo se confirman y refuerzan las creencias y las expectativas (previas), lo que promueve el seguir incidiendo en idéntica forma.

La motivación según la actuación del profesor

Algunos autores se vienen preocupando sobre determinados principios de enseñanza. Alonso (1995) plantea algunas de sus reflexiones, en relación con los procesos didácticos. Para este autor al presentar la tarea, se debe captar la atención, fomentar la curiosidad, mostrar la relevancia e interesar al alumno por la nueva información. A ello contribuye que la información sea novedosa, compleja, inesperada o ambigua. Por otra parte, la relevancia, se facilita al evocar y traer a la memoria los conocimientos y al explicitar las características y peculiaridades de la nueva información; con la presentación mediante imágenes, se facilita el interés, y si la información es interesante, sea o no, importante se recuerda mejor. Este autor destaca:

1) Para evitar la sensación de obligación: se ha de respetar, en todo momento, la autonomía. Es decir, dar al alumno el máximo de posibilidades de opción, dejando libertad para que sea él quien elija; así como, se le ha de facilitar que perciba que está aprendiendo y que está adquiriendo más conocimientos, para que así tenga la posibilidad de sentirse, aún más libre.

2) Es preciso que los mensajes, sobre todo, se centren en los procesos de aprendizaje y no en los resultados, y que se ayude al alumno a la planificación y al afrontamiento de la tarea, y prescindir de aquellos aspectos que puedan ser negativos.

3) Hay que establecer metas realistas, dividir las tareas en diferentes pasos, buscar soluciones para superar la dificultad, identificar el error, dar razones por las que ha ocurrido, y proponer las formas de alcanzar la superación; tomar conciencia de lo aprendido, y evitar que la autoestima esté en función de los resultados obtenidos.

4) Es preciso promover en el alumno, la concepción de inteligencia variable y susceptible de modificación y realizar atribuciones, ante el éxito, de causalidad interna, modificable y controlable. Mostrar auténtica coherencia entre conductas, valores, mensajes, modelos y formas de pensamiento.

5) Procurar que la evaluación sea percibida por el alumno, como una ocasión para aprender; evitar la comparación entre alumnos, o en todo caso, compararse consigo mismo; poner de manifiesto, las razones por la que una cosa está bien o mal, y proponer recursos para su modificación; ofrecer razones para que los alumnos puedan tener la percepción de que son dignos de confianza y de estima.

2.1.2. El contexto de clase como estructura motivadora.

La inclusión del contexto de enseñanza es relativamente reciente como factor determinante en el proceso de aprendizaje. Con anterioridad la investigación se han dirigido a la identificación e intervención en las características personales, pensando que desde los contextos de enseñanza, poco o nada se podía hacer (Gervilla, 1988; Muñoz y Jiménez, 1995). En cambio, en estos momentos se asume que los contextos de clase afectan de forma importante a la motivación del alumno (Coll y Solé, 2001; De la Fuente y Justicia, 2004; De la Fuente, Justicia y Berbén, 2005; De la Fuente y Martínez, 2004; Huertas y Montero, 2003).

El clima de aprendizaje de una clase es singular y se encuentra, habitualmente, bajo el control de los profesores, mientras que a los alumnos, la única alternativa que se les ofrece es la adaptación al propio ambiente,

(Giuseppe. 1973; Núñez y Gonzalez-Pienda, 1994; Stöcker, 1964). Son, precisamente, los profesores los que eligen los contenidos, los que deciden cuándo y dónde los han de presentar, quienes proponen y asignan las actividades, realizan preguntas, evalúan el proceso y al propio alumno; por último son los que han de proponer y consentir la promoción de ciclo o de curso.

Estas actuaciones modifican en el alumno los índices de motivación e, incluso, promueven una determinada orientación de meta (Alonso, 1997; Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001; Monereo, et al., 1995; Pérez 2000; Pérez, 2001). En este sentido Entwistle, (1988, p. 32) ya advertía que: *“La motivación y, quizás en menor grado, las demás diferencias individuales, dependen del maestro y del ambiente de aprendizaje. Los alumnos suelen sentirse motivados por un maestro y no por otro, y los niveles de motivación son a menudo un reflejo de los rasgos distintivos de la escuela en su conjunto”*. En cambio, Chadwick (1987) sostenía que, aunque, los procesos de motivación no tienen una única causalidad subyacente si responden a una responsabilidad compartida, en la que se encuentran representadas las actuaciones cognitivas y conductuales tanto de profesores como de alumnos.

De aquí, la conveniencia de identificar las distintas características y formas de enseñanza, que puedan ser más eficaces en la motivación del alumno por aprender y en la motivación del profesor por enseñar (Alonso y Montero, 2001; García y Pérez 1984). En este mismo sentido, de acuerdo con lo que ya planteara Morris (1978), no se puede olvidar que las actuaciones de los docentes, no suelen ser cuestionadas sino impuestas, por tanto, pueden ser reprobadas si no se perciben como adecuadas y útiles por parte de los alumnos. Por su parte Coll (1991) defiende que en los procesos de enseñanza, además de programar o elegir contenidos, se requiere de un análisis pormenorizado y reflexivo, que permita tomar decisiones, acerca del método y las estrategias más adecuadas a los contenidos y alumnos a los que se pretenden transmitir.

2.1.3. Fases y estrategias motivadoras de la instrucción.

En los procesos de enseñanza, se distinguen tres fases o actos didácticos diferenciados, que a su vez, se dividen en actuaciones didácticas más concretas: en primer lugar, se realiza una presentación de los contenidos a aprender y se consensualiza su implicación en el proceso, en una segunda fase, se desarrollan las distintas actividades docentes y discentes, por último, en la tercera fase se procede a la evaluación.

Cada una de estas fases se encuentra relacionada con un cierto perfil cognitivo-conductual (pensamientos, metas, motivaciones, emociones,) de actuaciones recíprocas. La presentación busca el conseguir la atención y despertar el interés del alumno por el aprendizaje, para ello se pone de manifiesto la relevancia de los contenidos, así como, su utilidad, también se muestran las relaciones que son posibles establecer con la consecución del logro de los contenidos y los proyectos futuros. Estas fases han sido descritas por Alonso (1996) y corroboradas en el *Modelo de Regulación de la Enseñanza para la Autorregulación del Aprendizaje* (De la Fuente y cols., 2004, 2005),

a. Comienzo de la tarea o actividad.

La orientación de la atención hacia los contenidos.

Al iniciar el aprendizaje, se debe de despertar, la atención del alumno, y focalizarla hacia los contenidos que se pretenden enseñar, ya que como bien advierte Giuseppe (1973), para el aprendizaje se requieren un mínimo de atención, que debe mantenerse durante todo el proceso, y añade: *“muchas clases y esfuerzos se desvanecen y se pierden o, en todo caso, no se logra transformar toda su potencialidad, porque la presentación de la materia, ha sido inadecuada”*.

La atención es un haz de luz, que cuando se encuentra estático aguarda de un estímulo que lo induzca al movimiento, y cuando su situación se torna dinámica, pasa de un lugar a otro, en busca de un mayor grado de atraktividad

(Entwistle, 1988), sus actuaciones pueden ser más o menos fugaces, e incluso de mayor o menor amplitud (Beltrán, 1993), pero en cualquier caso, su importancia en los procesos de aprendizaje es de gran relevancia (Genovard, Gotzens y Montané, 1981).

La atención se facilita cuando se referencian unos contenidos frente a otros o, bien, adjudicándole títulos o etiquetas (Coll y Miras, 2001), también se consiguen mejoras en la atención al presentar los contenidos relacionados con problema de significado, de contradicción o de asombro (Alonso, 1997; Bateman, 2000; Martín, 2003).

El hecho de tomar conciencia de una situación problemática o ambigua se puede convertir en motivo de una mayor atención e interés. Los procesos de aprendizaje, requieren que desde el primer momento se predisponga el alumno a prestar un mínimo grado de esfuerzo y de atención, que se dirija al objeto en la medida que se siente atraído y seducido, lo que se facilita mediante la sorpresa y el asombro. En definitiva se trata de predisponer a los alumnos a que se impliquen y afronten la tarea, haciendo la materia atractiva y atrayente (Cembranos, Montesinos y Bustelo, 1988; Chadwick, 1987; Valle, et al., 2000),

La curiosidad.

La curiosidad es un proceso en el que se dirige la atención hacia hechos o acontecimientos, de los que se desea saber y entender algo más. Con la curiosidad se promueve y aumenta el interés por los contenidos, y se trae a colación la necesidad de vencer la duda y la dificultad que se origina por la perplejidad, la contradicción, la incongruencia y la confusión (Beltrán, 1993).

Según Giuseppe (1973) la persona aprende cuando se enfrenta al obstáculo y siente la necesidad de vencerlo y, aunque, en sentido literal nadie puede enseñar nada a nadie, ya que el protagonista último del aprendizaje es el propio sujeto, que es insustituible, sí que puede sensibilizarla para que sienta la necesidad de aprender, así como, ayudarle y orientarle en la búsqueda de sus propio aprendizaje.

La presencia de procesos de curiosidad promueven e intensifican el interés y los contenidos se hacen atractivos (Covington, 1998). Por el contrario, cuando ésta se desvanece, los intereses de los contenidos se decanta hacia la memorización y el rendimiento (Alonso, 1996). En este mismo sentido, afirmaba Richard Wately (Frases célebres.) *“Enseñar a quien no tiene curiosidad por aprender, es sembrar un campo sin ararlo”*

Las personas, se puede decir que, por naturaleza, son curiosas, y que disfrutan aprendiendo, en cambio, entre la curiosidad y el desarrollo evolutivo se han establecido relaciones invertidas, que son debidas a múltiples experiencias de emociones negativas e intensas (inseguridad, temor al fracaso o al ridículo y castigo), que truncan este entusiasmo y lo convierten en indiferencia. Estas relaciones de emotividad también se han asociado con el grado de dificultad de la tarea, alcanzando sus mínimos valores en las tareas, que son percibidas con una dificultad media o moderada (McCombs y Whisler, 2000).

La relevancia.

Existe acuerdo de que la percepción de la relevancia en la tarea, supone la disposición a un mayor esfuerzo (Alonso, 1995); asimismo, los contenidos, los hechos o los procesos de aprendizaje se muestran relevantes, en la medida que son útiles y sirven a corto o largo plazo, a los intereses de los discentes. Del mismo modo, las actividades se convierten en rentables o útiles si colaboran a la resolución de problemas, o bien, cuando los sujetos perciben y anticipan nuevos horizontes (Martínez, 1993).

La relevancia se fundamenta en el establecimiento de relaciones y ataduras entre los contenidos a aprender y las estructuras cognitivas de los esquemas previos. Mediante la valoración de estos vínculos y los procesos de anticipación relacionados con los proyectos personales, surge la relevancia, la necesidad y el deseo de satisfacerla (Catarla, 1997; Cornaton, 1977; McCombs y Whisler, 2000).

La relevancia requiere de esquemas previos y capacidad para relacionar (Alonso, 1997), en cambio, cuando los esquemas previos no son evocados, la disposición y afrontamiento a las actividades se torna en confuso y se queda sin sentido (González, 1997).

Los gráficos, las ilustraciones y las explicaciones, descubren nuevas posibilidades para establecer relaciones y asociaciones que evidencian la relevancia y que, al mismo tiempo, facilitan los procesos de comprensión (Covington, 1998). En este sentido, (Goethe, 1996, p. 85) afirma que *“Un noble ejemplo hace fáciles las acciones difíciles”*, por otra parte, según advierte el refrán *“las palabras son enanos, los ejemplos son gigantes”* (Proverbio suizo, 1996).

Del mismo modo, mediante los procesos de síntesis de los contenidos ya adquiridos, la evocación y el recuerdo, así como, la reactualización y acomodación se promueve y se ponen de manifiesto los índices de relevancia. La comprensión del conocimiento implica el análisis de los elementos y la explicación de éstos y, en consecuencia, descubre motivos para el afrontamiento y la realización (Alonso, 1997; Coll y Onrubia, 2001). Igualmente, la relevancia se muestra más intensa en la medida que las tareas se convierten en más reales mediante el mayor conocimiento de la materia por parte de los sujetos (Giuseppe, 1973).

El aprendizaje se formaliza y se hace significativo, conforme el aprendiz participa y se comporta de forma activa, cuando siente la curiosidad por los contenidos y la relevancia de éstos, y adquiere la capacidad de establecer vínculos de unión entre los nuevos contenidos y los ya existentes (McCombs, y Whisler, 2000). Estos planteamientos pese a ser mucho más recientes, son totalmente concurrentes con los de Giuseppe (1973), quien ya venía sosteniendo que los contenidos que han de aprender los alumnos, han de ser útiles, pero, sobre todo, afines a los procesos cognitivos de los alumnos a los que van destinados.

Otro de los efectos de la relevancia es su contribución al desarrollo de expectativas, la focalización de la atención y la disposición a la participación activa en la realización de la actividad (González, 1997).

b. Realización de la tarea

Tanto en la presentación de la actividad, como en la realización, es necesario que exista interés, atención, relevancia, etc. Estas tres variables se requieren que estén presentes durante todo el proceso de aprendizaje, ya que sus déficits orientan al alumno hacia la desganancia y el abandono. Otras de las variables que es necesario tener en cuenta durante el desarrollo de aprendizaje es el grado de dificultad y duda que el alumno percibe acerca de la tarea, si bien, estas percepciones son relativas y difieren entre alumnos, por lo que se muestran, también, distintas. Asimismo, en el progreso hacia el conocimiento se requiere de la comprensión de la materia, la aceptación personal e incondicional y experimentar un sentimiento de autonomía.

El interés por aprender.

El interés puede ser entendido, como la inclinación del ánimo hacia una persona, un animal o una cosa. El interés promueve la atención y la relevancia y facilita el afrontamiento y la propia realización de la tarea. Por otra parte, el interés es incompatible con el aburrimiento y evita el abandono (Alonso, 1996). Del mismo modo, aumenta el rendimiento, y disminuye la fatiga. En cambio, la falta de interés promueve lagunas en el conocimiento que dificultan la comprensión de los contenidos. Según Giuseppe (1973) la falta de interés aumenta la fatiga, y disminuye el rendimiento y la satisfacción, del desempeño.

Por otro lado, el interés se relaciona con el disfrute que se espera obtener en el ejercicio de la actividad, con la creencia que será útil a corto y largo plazo, y con el poder de adaptación de la nueva información con la ya existente. Del mismo modo, se le relaciona con la organización y estructuración de los contenidos (Beltrán, 1993); con el mayor grado de matices de los elementos más significativos; con las ilustraciones, así como, con un adecuado

ritmo de aprendizaje; por último, se le ha asociado de forma negativa con la capacidad percibida (Miras, 2001).

El efecto que el interés ejerce sobre los contenidos hace que se superen importantes índices de dificultad, de tal forma, que aunque una actividad sea difícil, si es interesante, promueve la satisfacción (Genovard, Gotzens y Montané, 1981), desencadena los deseos de realizar esfuerzos (Núñez, González-Pienda y González-Pumariega, 1995) los recuerdos se consolidan, se hacen más duraderos y de mejor calidad (Alonso, 1995).

Sin embargo, aunque no se pueda afirmar que el interés sea una condición sine qua non (absolutamente necesaria), al menos es deseable, útil y conveniente (Miras, 2001). En este mismo sentido, se muestra Renzo (1981) quien al referirse a los niños sostiene que el interés de los alumnos es una energía de importante valor, que debe de ser aprovechada y canalizada, en todo momento, hacia los contenidos que se han de aprender.

“Los intereses espontáneos de los niños son como aguas impetuosas del torrente, que no deben ser desperdiciadas en regar rocas estériles ni ser dejadas en libertad, para invadir ruinosamente los campos cultivados, sino que han de ser encauzados para obtener la potente energía....” (Renzo, 1981 p. 429).

En igual sentido continua Renzo (1981), el interés posee como característica ser susceptible a la adquisición y a la modificación, mediante los procesos de aprendizaje, asimismo, es especialmente vulnerable a las influencias de los entornos familiares o escolares.

No obstante, algunos autores defienden que los procesos de aprendizaje requieren además de interés, de expectativas. Cuando éstas no existen el interés es insuficiente motivo para la realización (difícilmente existe implicación sin posibilidad de logro, de igual modo, si no existe el deseo, ¿qué valor tienen las posibilidades?) (Marchesi, 2000; Miras, 1996; Miras, 2001).

Comprensión de los contenidos.

Otro de los aspectos importantes en el aprendizaje es que los alumnos comprendan aquello que se les pretende enseñar. La comprensión de los conocimientos se asocia directamente con el interés, con la atención y facilita la relevancia y da sentido al aprendizaje. Cuando no se encuentra sentido a los contenidos surge la incomodidad o, bien, la desgana o, incluso, surgen los pensamientos de abandono, y en estos casos, si se persiste en la situación, las emociones negativas se hacen más intensas por lo que se deteriora la comprensión, que nuevamente afecta a las demás variables (Marchesi, 2000). Por otra parte la afirmación puede ser más severa *“Aburrirse en el momento adecuado es signo de inteligencia”*. (Clifton Fadiman. Dichos y frases célebres)

Dar sentido a los contenidos se encuentra relacionado directamente con la comprensión e indirectamente con la extrañeza, con la apatía y el abandono (Fisher, 1996; Gustafson, 1996). Del mismo modo, Giuseppe (1973) defiende que es en los contenidos habituales y conocidos, junto a los adecuados ritmos de aprendizaje, es en donde brota el interés y la disposición de aprender.

Por otra parte, cuando los materiales a enseñar se encuentran bien organizados, tienen una estructura interna lógica e inteligible, son claros y precisos, y no poseen ambigüedades la comprensión se facilita (Valle et al., 1998). De igual modo, se promueve la comprensión al activar los conocimientos previos, establecer relaciones, analogías o comparaciones, realizar análisis, no dar contenidos por sabidos, adecuar al ritmo a las posibilidades o el convertir lo abstracto en concreto (Alonso, 1997). Asimismo, en la comprensión, influyen las mayores posibilidades de consulta de materiales y coordinación entre diferentes vías de información (Entwistle, 1988).

El propio hecho de comprender, es un éxito en si mismo, porque permite conocer algo que antes se desconocía, y que ahora tiene la posibilidad de ser aplicado. De ahí que las materiales de aprendizaje se deben de adecuar a la comprensión y sensibilidad de alumno (Derek, 1994). El comprender se

encuentra relacionado con el concepto de buen o mal estudiante, los primeros profundizan en los contenidos y en los procesos, mientras que los menos brillantes tratan de adivinarlos (Woolfolk, 1996).

La falta de comprensión orienta al alumno hacia el fracaso, incluso en los estudiantes que gozan de capacidades, se promueve la desesperanza, de ella deviene la incapacidad para aprender y para sentir orgullo ante el éxito (puesto que aún cuando puedan surgir los éxitos, éstos se consideraran como una buena racha o serán atribuidos a factores de suerte). Éstos alumnos en fase de desesperanza incluso podrían desatar la ira contra si mismos o contra los demás. Otro de los efectos negativos del fracaso es el disminuir las expectativas y la persistencia, ya que aumentan los índices de ansiedad (Covington, 1998; Huertas y Montero, 2003; Miranda, Soriano y Roselló, 2002).

Los déficits de comprensión promueven las dudas, pero cuando la duda o la dificultad se instaura sólo cabe la búsqueda de soluciones si es que perviven las expectativas; o, por el contrario, los pensamientos disruptivos que al centrarse en la dificultad obstaculizan la propia comprensión. En esta misma línea se expresa aquel Anónimo que decía: *“Al pensar para entender nos olvidamos de sentir”*.

Con las estrategias de modelado se explicitan los pensamientos y las razones del porqué y cómo se realizan las tareas, por lo que mediante la observación pueden surgir nuevas expectativas, así como, una mayor disposición a los procesos de comprensión.

En este sentido es de advertir que las explicaciones que reciben los alumnos son adecuadas en la medida, que el alumno no muestra cara de extrañeza y se dispone a seguir profundizando en la realización de la tarea, tratando de aplicar su propia creatividad, a la realización y resolución de la duda o la dificultad (Fisher, 1996).

Según Giuseppe (1973) los alumnos se encuentran en disposición de nuevos aprendizajes, cuando los contenidos no les resultan extraños. Estas

estrategias de modelado y de explicaciones junto a las de moldeamiento promueven la consecución y la mejora de la habilidad de los alumnos (González, 1997).

El conocimiento de la materia también se ve afectado por los entornos de clase. A juicio de McCombs y Whisler (2000) en los ambientes escolares en los que el alumno percibe, que es respetado y aceptado, y que cuenta con el apoyo y la ayuda de los profesores, son más elevadas las cotas de comprensión, motivación, asistencia y permanencia en clase.

Percepción de autonomía.

Las personas necesitan para su desarrollo psicológico y moral de la autonomía y de su percepción (Ferriere, 1982; Gervilla, 1988). Tal como afirma Stuart (1996) para el desarrollo y la producción creativa e intelectual se requiere de autonomía *“El genio solo puede respirar libremente en una atmósfera de libertad”*. Por otra parte, según Azaña, (1996) la libertad es condición necesaria para ser persona: *“La libertad no hace felices a los hombre; los hace, sencillamente, hombres”*. De acuerdo con Jesús García (1996) la libertad debe de preceder a cualquier otra cosa: *“Primero la libertad, después todo lo demás”*. Aun más lejos llega Cervantes quien antepone la libertad a la propia vida:

“La libertad, querido Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad se puede y debe aventurar la vida”.

Jiménez (2003) establecer que las personas que se encuentran orientadas hacia la autonomía buscan oportunidades para poder elegir y experimentar la emancipación. Precisamente, cuando las personas ostentan el control de su voluntad y se rigen por sus normas, creencias y convicciones y pueden tomar decisiones con libertad, es cuando experimentan el entusiasmo

(Entwistle, 1988) e incrementan sus motivos intrínsecos (Beltrán, 1993; McCombs y Whisler, 2000).

La autonomía no se puede decir que sea tangible ni tampoco absoluta. Es más bien una percepción personal variable y relativa, susceptible de ser aprendida, por lo que no requiere de condiciones concretas o específicas. La percepción de autonomía solo es posible realizarla en las fuentes de la libertad (Gutiérrez, 1974).

La libertad junto a la autonomía se relacionan de forma directa con los ambientes en los que existe curiosidad y participación, en donde la crítica o el error es considerado como algo normal, y no presupone menoscabo de autoestima (Marchesi, 2000). En este mismo sentido se muestra el Anónimo cuando afirma que: *“el amor es hijo de la libertad, nunca del dominio”*.

Según Gutiérrez (1972) un proceso de enseñanza es aquel que permite que en todos sus miembros puedan aflorar las múltiples posibilidades que los individuos pueden llegar a desarrollar. De acuerdo con Ramírez (1972) en los entornos de formación se deben permitir y facilitar los deseos, los sentimientos, la creatividad y, en especial, los intereses de los alumnos. No se puede hablar de educación sin tener en cuenta su condición de autonomía (Medina, 1988).

“Una buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, casi sin notarlo, ir tomando buena dirección” (Tierno Galván, 1996).

Según Faure et al. (1978) la ética de la educación ha de tender a que los alumnos sean los dueños y autores de sus propios procesos de aprendizaje, y evitar que los entornos educativos controlen y obliguen a las personas. Para este autor *“la ética de la educación debe de hacer del individuo el dueño y autor de su propio proceso de aprendizaje y de cultura”*.

Según Alonso y Montero (1995) en aquellos ambientes en los que los alumnos no se sienten obligados, se mejoran sus aprendizajes y su motivación

intrínseca. En cambio, los procesos de aprendizaje que se orientan a la memorización y al rendimiento requieren de un menor grado de autonomía. El aprender, el adquirir habilidad y el identificar progreso y logro acrecientan el patrimonio personal del saber, y con él, también se incrementan las posibilidades y los sentimientos de autonomía. Por el contrario, se deteriora la autonomía y las actividades se convierten en obligación y en imposición, cuando no se comprenden los contenidos o, bien, no se les encuentra utilidad (Alonso y Montero, 2001).

No obstante, es profundamente paradójico, que existan aún tendencias que frente a la libertad y la autonomía, prefieran el control y la sumisión. Aunque un pequeño grado de dependencia, encuentra justificación sólo en aquellos casos en los que los alumnos se encuentran desorientados (Todt, 1982), tal proceder, en modo alguno, habrá de nacer con vocación de futuro.

Pero si la autonomía es de gran importancia en los procesos de aprendizaje en general, en el caso de los adultos lo es aún más ya que las vidas de las personas adultas se encuentran plenas de la necesidad de tomar decisiones y de responsabilidad (Brockett y Ferrández, 1985; Hiemstra, 1993; Medina, 1988; Ricoy, y Feliz 1999). De ahí que un importante principio de la enseñanza de personas adultas sea el reconocimiento de su libertad, tanto en la elección de contenidos, objetivos, metodología como en la evaluación (Medina, 1997). En el trabajo con los adultos, la autonomía se ha de basar en el respeto mutuo y presidir y envolver todo el proceso y actuaciones del aprendizaje (Apps, 1985).

El sentimiento de aceptación incondicional

Cuando los alumnos poseen percepciones negativas sobre los sentimientos que los profesores tienen sobre de ellos muestran desmotivación y poco interés por participar en las tareas escolares. De igual modo, pueden tener pensamientos acerca de que nada de lo que hagan o digan tendrá aceptación, o lo que es aún peor, que cualquier logro o aportación con la que

puedan contribuir será minimizado por parte del profesor, y en el caso que ocurra el fracaso, éste se verá maximizado.

Sin embargo, las personas pueden sentirse acogidas, si no se sienten discriminados ante los demás, no perciben que exista favoritismo, si pueden participar y disfrutan cuando lo hacen, si es posible pedir información o, bien, opinar o decir lo que se piensan. Asimismo, si se les escucha, se les trata de entender, se les presta ayuda, y no se les reprochan sus errores (Alonso, 1997). Por lo que la aceptación de los alumnos debe estar al margen de los resultados, sin límites, sin reservas, añoranzas o resentimientos, el alumno ha de ser aceptado como ser humano, como ser singular con sus aspiraciones, capacidades, ritmos y actuaciones (Ramírez, 1972).

En un contexto de enseñanza no puede anidar el rechazo o la agresividad, pues el aprendizaje requiere de coparticipación, y ésta no puede ser lograda, en los procesos de afrenta o de luchas encarnizadas entre alumnos y profesores (Medina, 1988). Del mismo modo, se han de generar entornos realistas en los que los profesores evalúen las expectativas de los alumnos de forma objetiva, toda vez, que las creencias de los profesores acerca de los alumnos afectan a los sentimientos de aceptación y participación (Coll y Onrubia, 2001).

c. Después de la actividad.

Es frecuente, que los procesos de evaluación se centren, en los conocimientos que ha adquirido el alumno, sin embargo, es mucho más extraño que se deriven responsabilidades que afecten a los docentes.

La significación del fracaso o del éxito.

El alumno no solo requiere de curiosidad, interés, autonomía, o aceptación, sino sentir que aprende, que progresa, y que esto es consecuencia y fruto de su esfuerzo. La adquisición de logros se relaciona con la satisfacción

en el trabajo y con la disposición a nuevas actividades de afrontamiento (Giuseppe, 1973). No obstante, estos efectos se ven potenciados, cuando los alumnos van descubriendo la progresión y la consecución del logro, lo cual no es obstáculo, para que en ese descubrimiento sean ayudados por el profesor. De igual forma, su efecto es mayor cuando perciben que los nuevos logros pueden ser aplicados y generalizados a otras situaciones concretas (Renzo, 1981).

Sin embargo, el logro al igual que la autonomía, es una experiencia personal que depende de las pretensiones y las concepciones de éxito o de fracaso que tengan los profesores y los alumnos. Los estudiantes que se encuentran orientados hacia metas de aprendizaje, piensan que el aprendizaje no es perfecto, por tanto, el error es consustancial con el aprendizaje y un motivo más para su perfección, en este sentido se muestran de acuerdo con lo que Tupper (1996, p. 94) defendía: *“El error es una planta tenaz; que florece en todos los suelos”*.

En cambio, para aquellos alumnos cuyas metas son de rendimiento, la imperfección, el error o la posibilidad de mejora es signo de falta de capacidad (Valle, González, Barca y Núñez, 1996), así que se desencadenan sentimientos negativos, que incluso pueden ser potenciados cuando los datos se hacen notorios y públicos. De modo que es trascendental la forma y la conclusión a que pueden llegar los alumnos acerca de los resultados, ya que de ella se habrá de derivar la satisfacción y el esfuerzo o, por el contrario, la vergüenza o la humillación (Barreiro, 2001).

Para promover estos sentimientos positivos, y atenuar los negativos, Covington (1998) propone incidir y enfatizar las razones de aprovechamiento, puesto que incluso los éxitos parciales o pequeños logros dan solidez al aprendizaje. Asimismo, plantea que es necesario romper con concepciones extremas del “negro” y el “blanco”, o lo que es lo mismo, éxito o fracaso y, en su lugar, descubrir los puntos intermedios que subsisten en todo aprendizaje, y que otro caso, pasarían desapercibidos.

De igual modo, lo hace Giuseppe (1973) quien defiende que al promover el éxito, identificar los aspectos positivos y animar a los alumnos a seguir progresando, se está suscitando la persistencia y el esfuerzo. En cambio, esta propuesta no significa en modo alguno, que no se hayan de diferenciar e identificar los errores, pero sí se han de realizar de forma clara y concreta, asimismo se ha de localizar el motivo y la forma de conseguir la recuperación.

La evaluación del aprendizaje.

El proceso de evaluación es amplio y complejo, y comprende desde la elaboración de preguntas, hasta la toma de decisiones, pasando por la recogida de datos y por su análisis. En la evaluación subyacen las concepciones que los profesores tienen sobre el aprendizaje, así como, los principios y los criterios que éstos poseen (Quinquer, 2000). También se incluyen las expectativas que los profesores tienen acerca de los alumnos, las cuales pueden enfatizar o mitigar las respuestas (Woolfolk, 1996). En cambio, es menos frecuente, que en los procesos de evaluación sean incluidos los deseos o los intereses de los propios alumnos (Mir, 2000). No obstante, es de mayor frecuencia que los resultados de una evaluación, lleven a profesores y alumnos a defenderse y justificarse (Fernández y Extremera 2003; Gutiérrez 1978).

Los discentes se encuentran con el doble problema de las dificultades propias del aprendizaje y también con tener que descubrir o adivinar cuáles son los criterios que los profesores han de seguir en la evaluación (Entwistle, 1988), así que se valen de distintas estrategias: unas veces se basan en las de ensayo y error; otras, en los mensajes implícitos o explícitos que los alumnos creen descubrir en el profesor (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001). Con estas estimaciones tomadas como referencia, es como se desarrollan las estrategias personales de aprendizaje, (Monereo et al., 1995), o bien, de intercambio de significados y de sentimientos (Miras, 2001; Ontoria, De Luque y Molina, 2003).

No obstante, hay que señalar que para muchos alumnos es bastante más importante aprobar los exámenes que el saber o tener un mayor conocimiento sobre la materia. Por lo que sería preciso que los profesores se esfuercen en incluir en sus planteamientos curriculares los criterios y métodos que van a ser seguidos en los procesos de evaluación (González, 1997).

Por otra parte, la evaluación como un contenido más requiere de relevancia en todo su proceso. De esta forma, el alumno podrá comprender el porqué se incluye uno u otro contenido; en cambio, cuando ésta no existe o es deficitaria emergen sentimientos de obligación, y los resultados se convierten en injustos y arbitrarios.

La finalidad de la evaluación, es analizar y discutir los distintos implicaciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje, los previstos y los imprevistos, los de mayor adecuación, y los que han de ser motivo de reformulación; y también los conocimientos adquiridos por los alumnos (Baert, Vandemeulebroecke y Callens, 1991; Pujol i Subirá, 2000). Cuando la evaluación se limita a realizar juicios y no indaga y analiza los motivos subyacentes en los resultados, no realiza propuesta ni da alternativas, se convierte en una pasión que provoca la desilusión y el bloqueo (Cembranos, Montesinos y Bustelo, 1988).

Entre los múltiples vicios que pueden darse en la evaluación destacan: la elevación innecesaria de los niveles de dificultad, en la creencia de que esta forma de proceder otorga una mayor importancia a la asignatura o, incluso, al propio profesor; la falta de motivación para identificar los aspectos positivos; la infravaloración global de resultados o incluso el manifestarse escandalizado ante determinados errores (Alonso, 1995). Estos sesgos docentes pueden llegar a ser indolentes cuando subsiste la creencia de que la única tarea del profesor es la de transmitir información (Bateman, 2000), pero aún se puede llegar a cuotas superiores, cuando los motivos de la evaluación no reside en las necesidades didácticas, sino en la ostentación de poder (Batallosa, 2000).

Por otra parte, los procesos evaluativos pueden tomar como referencia la norma del grupo, o por el contrario realizar la comparación con el propio alumno. En el primer caso, se enfatizan los éxitos, se desprecia el esfuerzo y se promueve un aprendizaje de rendimiento; en cambio, en el segundo, el esfuerzo predomina sobre los conocimientos y procesos, por lo que se suscita la comprensión y el dominio (Núñez y González - Pienda, 1994).

De manera que en los contextos de evaluación se crean climas emocionales, que repercuten en la consolidación y la intensidad de las reacciones emocionales, que se desencadenan ante los resultados (Huertas, y Montero, 2003). Sin embargo, las evaluaciones que son consensuadas orientan y canalizan los esfuerzos de una forma mucho más eficaz.

Según Gutiérrez (1978) el arte y la ciencia de enseñar se está quedando atrás, al ser sustituido por la ciencia de elaborar y administrar pruebas y exámenes, y es precisamente, en este último aspecto, en donde radica un mayor empeño. No obstante, la evaluación es una preocupación constante de alumnos y profesores, y un recurso eficaz de éstos últimos, de tal forma, que ante el alumno aventajado la evaluación lleva a la conclusión que se está realizando una buena praxis docente, y frente al mediocre, se convierte en fuente para la justificación (Gutiérrez, 1978).

En la mejora de los procesos de evaluación se propone que los contenidos sean relevantes, los ítems variados, auténticos y relacionados con el mundo real del alumno, asimismo, que traten de poner de relieve lo que de verdad el alumno conoce (McCombs, y Whisler, 2000), ya que uno de los problemas que se plantea en la evaluación, es el discernir, en qué medida los resultados son garantes del conocimiento y de su aplicación (Alonso, 1997).

Además, se hace necesario tener en consideración, las posibles discrepancias que se pueden producir entre lo que se enseña y lo que en realidad se aprende; en este sentido, es un profundo error pensar que el aprendizaje ha de ser copia fiel de aquello que se enseña; este proceder olvida que la coincidencia entre ambos es excepción y no regla.

El alumno, en su libertad de actor, es quien selecciona y se apropia de la información que para él es relevante (Beltran, 1991), por tanto, el aprendizaje es personal y único. Además como señalan Marco y Cubero (1997) los procesos de evaluación no miden la totalidad de lo aprendido, sino aspectos parciales, y al mismo tiempo, omiten otros muchos.

2.2. Características motivacionales en alumnos adultos

En el apartado anterior se han valorado los aspectos influyentes en los procesos de enseñanza en general. En el presente apartado se trata de abordar cuales son los factores más recomendados en una enseñanza específica para las personas adultas. Aun hoy, se puede observar que la enseñanza del adulto se inspira en los modelos seguidos con niños y jóvenes, quizás en la creencia de que a los niños y adultos sólo les separan el paso de los años.

Estos modelos de enseñanza no son autónomos y al alumno no se le reconoce capacidad para tomar decisiones. Consideran que los alumnos han de estar subordinados a la tutela de quienes ostentan el control de la enseñanza. De igual forma, no tienen en consideración que estos adultos afrontan las dificultades de aprendizaje en concurrencia con otras actividades, tampoco se le da importancia al mundo de las variadas experiencias con que los adultos acuden a clase.

En muchos casos se olvida que los procesos de enseñanza de las personas adultas requieren de ser versátiles; de poseer capacidad de adaptación a las situaciones concretas, y en especial, a los intereses y pretensiones de los alumnos a los que va dirigido; con una estructura lógica, en donde no sólo se transmitan conocimientos, procesos y habilidades, sino que se promuevan motivos para aprender y que procuren el que se puedan descubrir las relaciones existentes. No se trata de obtener una motivación en abstracto, sino una respuesta a los contenidos específicos. De la misma manera, es necesario asumir que los procesos de formación son encuentros

culturales recíprocos de los que ha de emerger el dinamismo y el vigor (Medina, 2000).

No existen personas en el vacío, y sí seres humanos concretos que se encuentran encuadrados en una dimensión espacio/temporal. El ser humano vive en un tiempo, en un lugar concreto y en un contexto social y cultural, donde se adquieren conceptos y valores sobre los hechos y los acontecimientos (García, y Sanz, 1977).

“el hombre es un ser con raíces espacio temporales” (INODEP 1980 p. 47).

La personalidad, en su globalidad, se compone de creencias, valores, actitudes, experiencias, expectativas y proyectos que a través de las distintas relaciones con el medio, se han ido asimilando (Beltrán y Beltrán 1996; Flecha, 1997; Monreal, 1995) e, incluso, sin haber pasado por la escuela, con la propia interrelación con el medio físico y social, surge un proceso de aprendizaje (Ferrández, Gairín y Tejada, 1990) como encuentro intercultural (Medina, 1997).

La relación entre escuela y alumno responde al mismo modelo de interacción, en el que el los alumnos aportan un sustrato de conocimientos, que han de servir de base y referencia para integrar la nueva información (León, 1986). En igual sentido ya advertía Aristóteles: *“El hombre nada puede aprender sino en virtud de lo que ya sabe”*.

Por otra parte, Martín y Solé (2001) sigue esta misma línea al indicar que el factor más importante para explicar los procesos de aprendizaje, es lo que el alumno sabe. Saberes que son determinantes del valor y del significado de los contenidos y los nexos de unión entre lo nuevo y lo antiguo y, precisamente, de su acomodo ha de emerger el afrontamiento y el desarrollo de la tarea (Diseño curricular de educación de adultos 1988; Morón, 1993; Pérez. 2001; Requejo, 1997).

Este bagaje conviene que sea conocido por los docentes. De esta forma se podrán evocar, organizar, potenciar, o ampliar e, incluso, en el caso de que sea necesario, por ser erróneos algunos de ellos, se les podrá someter a contraste con otros conocimientos y con la realidad, para que de esa forma, el propio alumno pueda descubrir y modificar sus propias creencias. En este sentido, es necesario decir que no se trata de identificar errores o lagunas, que sirvan para el reproche, sino de facilitar hechos, que mediante la comparación sirvan para un mayor conocimiento y aproximación a la realidad (Beltrán, 1992; Monreal, 1995; Sanz, 2000).

La identificación de los conocimientos precedentes, se pueden realizar mediante estimaciones estadísticas, índices de vida y de calidad (Formariz, 1997), pero sobre todo y ante todo, con la participación y con un diálogo (Angulo, 1983), que respete la singularidad y evite la catalogación (Monclús, 1990). En cambio, conviene tener cuidado en que los contenidos de enseñanza no choquen diametralmente con los ya instaurados, ya que ante estas circunstancias se puede reactivar un proceso de resistencia, que desemboque en la desmotivación (Beltrá 1992; González, 1989). Compartimos los planteamientos de Burgui (2001) y Monreal (1995) al sugerir que la confrontación y el contraste de experiencias ratifican o, bien, cuestionan la heredad del adulto, y con ello se modifican los índices de motivación.

Respecto al método de trabajo, Morón (1993) propone que sea flexible, creativo, crítico, analista e interrogativo, y que sus contenidos tengan vinculación con lo familiar, lo social, lo cultural y también lo asociativo, asimismo, que se prefiera lo concreto frente a lo abstracto y la inducción a la deducción. También González (1989) plantea su propia propuesta y sostiene que además de partir de lo conocido y buscar la implicación y participación del alumno, se ha de informar en todo el proceso de cuales son los objetivos conseguidos y de aquellos que quedan pendientes de lograr.

Asimismo, considera que los contenidos han de: incidir en los aspectos laborales y profesionales, culturales, sociales y políticos, hacer referencia al tiempo libre y de ocio; predecir las estrategias y dar formación actualizada y

significativa que permitan anticipar el devenir y la solución de problemas, sin que ello suponga adaptación. Otro de los factores a tener en consideración es el respeto al ritmo personal de trabajo (Woolfolk, 1996).

Construir el conocimiento a partir de las necesidades, dificultades y problemas que surgen en el contexto en el que están inmersos los alumnos, posibilita los aprendizajes significativos y promueven un mayor grado de satisfacción (Martha y Campos, 1990). De igual manera, las capacidades percibidas para el aprendizaje del adulto, dependen mucho más de las condiciones contextuales del aprendizaje que de otros factores como es la edad y la capacidad física o sensorial (Monreal, 1995).

Por último, es necesario tener en consideración el hecho de que algunos alumnos puedan acceder a clase aportando experiencias previas de fracaso, unidos a sentimientos de impotencia, en cuyo caso se hace mucho más necesario que se refuercen y se valore cualquier tipo de logro (Asensi, 1972; Villanueva, 1987).

2.2.1. Elementos del proceso de enseñanza favorecedores de la motivación.

Ya se ha dicho que la disposición a aprender se encuentra determinada por múltiples factores como son: las propias demandas de la tarea, las metas o pretensiones, las expectativas, los conocimientos y los recursos sobre el tema (Monereo, 2000; Valle, 1997).

En los procesos de enseñanza con personas adultas, se acepta que los adultos pueden aprender, aunque no todos lo hagan del mismo modo ni a un mismo ritmo (García, 2001). Esta singularidad podría ser explicada admitiendo que las personas y en concreto los adultos aunque sean idénticos en sus constituyentes y materia, se pueden mostrar distintos en sus formas.

De acuerdo con Villanueva (1987), inspirado en la XIX Reunión de conferencia General de la UNESCO, celebrada en Nairobi en 1976, es necesario: que los procesos de enseñanza se diseñen confiando en las posibilidades del alumno y en sus necesidades; facilitar la participación y promover la confianza; tomar como referencia las experiencias y adaptar la enseñanza al medio personal y social; ser flexible en los planteamientos y admitir la riqueza y singularidad de la persona adulta, así como su dualidad simultánea de educando y educador. Asimismo, seguir el clásico pensamiento de Galileo Galilei, quien ya advirtiera que aunque los hombres no pueden enseñarlo todo, sí que pueden ayudar a otros a adquirir los conocimientos.

La *American Psychological Association* (APA; 1993), admite que la persona es curiosa por naturaleza y disfruta con el aprendizaje. En cambio esta curiosidad se ve afectada por la inseguridad personal, y por los temores. Además considera que entre el aprendizaje y la autoestima existe una relación de refuerzo mutuo, y que para impulsar la motivación intrínseca, se pueden utilizar tareas y contenidos auténticos (de la vida real), creativos y de dificultad media, esto es, de expectativas inciertas.

Medina (2000), basado en los principios generales del conductismo, considera que con la activación, la relevancia, la retroalimentación muy próxima o casi simultánea, el refuerzo ante lo correcto y el silencio ante el error, la ilustración multisensorial, la repetición y abundamiento y, por último, un clima de confianza, es razón para que se mejoran los procesos de aprendizaje. Para este mismo autor, es necesario asumir que los adultos tienen capacidad para aprender y se resisten a la pasividad. También indica que frente a los contenidos, se han de priorizar los entornos de confianza que conviertan a la enseñanza en encuentros de saberes, en donde se va adquirir una formación idónea a la resolución de problemas cotidianos.

Según Medina (1997) la enseñanza de persona adulta ha de ser encuentro entre saber, cultura y adquisición de formación, que permita hacer frente a la diversidad de la problemática cotidiana. Por lo que se habrá de regir por criterios de presente y no de formación para el futuro. Los adultos se han

de formar “en” y no “para”, sus deseos acerca del conocimiento son para el presente aunque con vocación de futuro.

González (1980) propone como solución a la resistencia al cambio y al temor del adulto ante los nuevos contenidos, el que los procesos de enseñanza revelen ante el adulto la utilidad de los contenidos, así como, la posibilidad de satisfacer un mayor número de necesidades, mediante la comprensión de los nuevos contenidos. Como estrategias plantea que se determinen y clarifiquen los objetivos que se pretenden conseguir y, también, la relación existente entre éstos y el material a aprender. Asimismo, se desaconseja que a los adultos se les someta a procesos de competitividad, o de comparación; o, bien, que sus resultados y sentimientos trasciendan a los amigos o familiares, tampoco deben de asociarse o relacionarse las situaciones presentes de aprendizaje con su historia personal.

Sarrate (2002) viene a redundar en que los procesos de enseñanza sean relevantes y compatibles con las capacidades, intereses y motivaciones de los participantes; que se promueva la retroalimentación y el autoaprendizaje, y que los contenidos sean prácticos y reales. Igualmente advierte que para que se respeten los ritmos de aprendizaje, es necesario que los diseños sean flexibles, y que se dé mayor participación y autoría al discente. En igual sentido, sostiene que es obligado aceptar, que es la responsabilidad del adulto quien mantiene los procesos de enseñanza y no los consejos o las coacciones.

El adulto por su vergüenza, temor al ridículo y a la frustración, es aconsejable, como hemos citado anteriormente, que no sea sometido a ningún sistema de competitividad y, mucho menos a calificaciones o juicios y peor sería aun, si estas informaciones trascienden a amigos o familiares, o si se hicieran públicas. Otro de los factores a tener en consideración, es que los procesos de enseñanza no hagan referencia ni analogía con otros tipos de enseñanza propios de niños y, muy en concreto, cuidar que no se repitan experiencias anteriores, en especial, si éstas no fueron gratificantes.

Medina y Domínguez (1995) defienden que entre los diseños curriculares y las situaciones personales, sociales, laborales, culturales y de

historia personal del adulto, deben de existir una multiplicidad de relaciones intensas. Por otra parte, Flecha (1990) propone que es necesario incluir e implicar en los planteamientos teóricos de la enseñanza de personas adultas el concepto de inteligencia cristalizada. Asimismo, se ha de tomar como referencia que la enseñanza es un diálogo igualitario en el que la efectividad y la valía procede más de las aportaciones, que de la imposición o el poder; y que la optimización del aprendizaje no reside en la memorización, sino en la transformación personal con proyección colectiva. También, se ha de aceptar que en todos los alumnos reside la capacidad para participar, aunque esta participación se realiza con más facilidad en unos ambientes que en otros.

En un sentido similar, se expresan Fernández y Gairín (1986) y Ferrández, Gairín y Tejada (1990), quienes formulan que la filosofía subyacente en las relaciones de enseñantes y adultos ha de ser humanista y global, y dirigirse tanto a lo individual como a lo colectivo, asimismo, ha de tener especial sensibilidad a la participación y al ritmo personal del alumno. Bajo estos planteamientos filosóficos, los profesores más que enseñantes se han de transformar en orientadores y su preocupación se ha de centrar tanto en el alumno como en los contenidos.

Woolfolk (1996) describe distintas estrategias para que los profesores u orientadores se adapten a las peculiaridades de los discentes como: la comprensión, la autonomía y el diálogo con el profesor y con los compañeros. También señala que es necesario que ante la formulación de preguntas o cuestiones, exista tiempo suficiente para poder pensar y descubrir relaciones.

Arandia (1997) sostiene que los profesores u orientadores de adultos, han de tener como peculiaridad, el detectar las necesidades del adultos. Del mismo modo, habrá de ser asumida para orientar y facilitar que sea el alumno quien construya su propio aprendizaje. Asimismo mediante la reflexión y el diálogo han de permitir un desarrollo cognitivo, social e incluso emocional sostenido. De igual modo corresponde al profesor el planificar y el facilitar los recursos necesarios. En este mismo sentido (Giuseppe 1973; Martín, 1993), abundan y dicen que se ha de utilizar un vocabulario adecuado a los

interlocutores, además ha de ser comunicativo y estar dispuesto a escuchar, y frente a la conferencia utilizar el diálogo (Dalpiaz y Campos, 1989; González, 1997).

Por otra parte, Beltrán y Beltrán (1996) al referirse a la metodología sostiene que ésta ha de ser: plural con vocación de adaptación permanente a la diversidad del alumno (edad, experiencias vividas, diferencias de género, a la identidad y a las formas y al nivel cultural); participativa en la totalidad del proceso, y su planificación se ha de realizar sobretodo en términos socioculturales, lo que supone e implica que la prioridad radique más en lo personal que en lo académico.

Sanz (2002) desde la andragogía, corriente utópica o artística, acerca de la metodología adulta, defiende que en el mundo adulto existe una gran diversidad que puede ir cambiando constantemente. Asimismo, considera que estos alumnos afrontan los procesos de aprendizaje en busca de la solución a sus problemas cotidianos. Por esta razón son los alumnos y no los profesores los que han de modular y decidir acerca de su propio aprendizaje. Además este mismo autor advierte que las relaciones (entre profesores y alumnos) han de ser simétricas y permitir y facilitar la consecución de las aspiraciones del adulto en sus distintos órdenes, incluida la autodeterminación. En idéntico sentido, añade Requejo (2003) que las razones, que sustenta la enseñanza del adulto son las que tienen por finalidad el que éstos afronten su vida real, y puedan desarrollar su motivación intrínseca.

Otros autores señalan que en la enseñanza con personas adultas se pueden cometer errores, tales como el considerar que quien enseña es maestro y no orientador. Éstos tienen como tarea más que inculcar conocimientos, el ayudar y facilitar que los alumnos construyan su propio conocimiento, son estos últimos los que convertidos en agentes o autores habrán de identificar los argumentos contradictorios que les conduzcan a un mayor conocimiento de la realidad

La enseñanza del adulto, más que arte y ciencia de enseñar, es maestría y ciencia de ayudar (Faure, et al., 1978). En la enseñanza es de vital importancia tener presente que los adultos son los agentes y los protagonistas de sus propio proceso de formación, por lo que a ellos corresponde el analizar sus necesidades y evaluar el alcance de los resultados (Villanueva, 1987).

Otro de los errores en los que puede incurrir la enseñanza, es el tomar como referencia la teoría del declive cognitivo (Usher, y Bryant, 1992); o el creer que el profesor es un investigador (Malglaive, 1991). Incluso el desacierto es mayor, cuando desde los procesos de enseñanza se exige que los adultos tengan dedicación plena al aprendizaje. Una actuación en este sentido, supone ignorar la realidad del adulto, el cual permanentemente se encuentra avocado a diversificar su tiempo en las distintas ocupaciones. Este proceder olvida que al alumno adulto, no se le puede someter a ningún tipo de exigencia, ni pedirle explicaciones, puesto que, este “alumno” es responsable y libre (Mateos, 1998).

Gargallo y Puig (1997), aun va más lejos y defiende que hay que admitir que los alumnos adultos, poseen una gran riqueza de experiencias que hacen que, incluso, en situación de aprendizaje, sean a un mismo tiempo, “aprendices” y “enseñantes”; y que el adulto aprender mejor cuando las estrategias que se desarrollan son adecuadas.

De acuerdo con Ricoy y Feliz (1999) en los diseños curriculares de adultos, que habrán de ser consensuados, se han de incluir las dinámicas de negociación y de participación, así como distintos tipos de aportaciones, y de negociaciones. Las interacciones del adulto con el medio personal, material, o social conforman la base en la que se sustenta el aprendizaje (Monreal, 1995).

Estos diseños también han de gozar de un carácter integrador, y de flexibilidad suficiente para adaptarse a las distintas situaciones que puedan ir surgiendo en el adulto (Fernández, 1989). Los diseños no requieren de un entrenamiento desmesurado ni tampoco de un despliegue audiovisual, más bien de un proceso de ayuda que ha de permitir y facilitar la construcción de

un aprendizaje significativo para el alumno (Apps, 1985). Para conseguir esta finalidad, una de las estrategias que se pueden utilizar es facilitar y promover la identificación de las relaciones de utilidad de los contenidos. Muchas actividades y tareas carecen de interés para los adultos, porque no se ha percibido la utilidad de las mismas (Ramírez, 1976).

Medina, siguiendo a Rice (1997), propone que en los modelo de enseñanza la libertad ha de residir en los alumnos. También se ha de tratar de disminuir los índices de ansiedad, y, en la presentación de los contenidos, se procurará que sea en el momento más idóneo, tratando de implicar el mayor numero de sentidos. Además, se han de conservar o incluso aumentar los niveles de motivación y valorar los resultados en términos cualitativos y no mediante la cuantificación.

En idéntico sentido Fernández (1989) y González (1986) proponen que en la planificación de la enseñanza del adulto, se han de tener en cuenta los posibles sentimientos de inferioridad o incluso de menor estima, así como, la resistencia al cambio que puedan ofrecer estos alumnos. Estas connotaciones son un reto que ha de estar presente en cualquier docente, que aspire a enseñar a personas adultas.

Para Freire (1978) es de gran importancia que los contenidos, se obtengan de los propios fragmentos de la realidad, porque de esta forma serán mucho más significativos. Del mismo modo, defiende que es mediante el diálogo y el análisis de estos contenidos, de donde ha de surgir el conocimiento y la conciencia global de la propia realidad.

Con respecto al fomento de la creatividad, González (1980) sugiere que se traten con respeto todas cuantas preguntas o respuestas den los adultos. Hay que asumir y admitir que en cualquier pregunta o respuesta, los adultos han podido establecer relaciones que la justifican, las cuales podrían parecer incorrectas por desconocidas. De idéntica forma, se ha de convenir que la construcción del aprendizaje es personal y que no tiene porque coincidir lo que se enseña con lo que se aprende. Entre las propuestas de trabajo la

exploración y la discusión son técnicas muy adecuadas. Por su parte, Sarramona (1985) indica que para facilitar la creatividad, es necesario que las conductas del adulto, no sean censuradas ni reprimidas o enjuiciadas de forma restrictiva.

García (2001) describe como ventajas de la enseñanza de personas adultas, una comprensión más amplia y abierta, un mayor grado de tolerancia ante la ambigüedad y la contradicción, así como, una multipercepción desde distintas perspectivas de la realidad. Como inconvenientes, reseña los importantes efectos que el mundo experiencial ejerce sobre la persona, así como, las posibles lagunas conceptuales, o bien las intuiciones erróneas, que pueden obstaculizar el aprendizaje. Por lo que en la enseñanza de adultos, se precisa de una pedagogía y de un estilo con características concretas (Del Valle, 1981). Asimismo, se hace necesaria la aplicación del principio de individualidad; para Beltrán y Beltrán (1996) la enseñanza debe basarse más en los constructos sociales que en los psicológicos.

Sin embargo, para Fernández y Gairin, (1986) las diferencias encontradas entre los alumnos adultos y los otros niveles (niños y/o adolescentes), no alteran los principios pedagógicos, didácticos ni el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los considera invariables para ambos.

Gutiérrez (1978) defiende un modelo que es de aplicación en la presentación y el desarrollo de una unidad didáctica para personas adultas. Este autor parte de un fragmento de la realidad, al que llama núcleo generador, este núcleo se enfrenta al análisis del propio alumno y de él se realizan cuatro lecturas:

1. La primera de connotación, la cual tiene por objeto el mostrar el impacto emocional que el núcleo genera.
2. La segunda lectura de denotación, se contrastan estos sentimientos con la propia realidad, de estas comparaciones surge la reflexión.

3. La tercera lectura es estructural, y su objetivo es encontrar relaciones, ya sean causales y bien de consecuencias o de simple asociación.
4. Por último se propone una lectura de síntesis y de creatividad personal, que tiene por finalidad la transformación individual y colectiva del propio alumno.

Para este autor, los efectos, que estos núcleos generadores ejercen sobre el aprendizaje son más trascendentales que los propios centros de interés, puesto que de éstos surge una actitud de compromiso. Entre las características de estos núcleos se destaca el ser reflejo de la realidad, que permite el análisis y la crítica y que admite interrogantes, así como, el poseer una utilidad práctica individual y social.

En este mismo sentido Mateos (1998) advierte que aquellos adultos que se encuentran con cansancio y limitación de tiempo, se pueden ver forzados, a compensar estas limitaciones, mediante la reducción de horas de sueño, circunstancia que, en más de una ocasión, no sólo no soluciona el problema, sino que incluso hasta lo puede agravar.

Estrategias de la enseñanza de adultos.

Se requiere que los profesores o formadores de adultos, sean conscientes que este tipo de alumnos, tiene dificultades para memorizar los contenidos que antes no han comprendido (Cabello, 1997). Por lo que se requiere que la información nueva sea presentada de manera paulatina y ordenada, tratando que los distintos contenidos sean comprendidos, no pasar al siguiente hasta la comprensión del primero, adecuar el ritmo (cuando se dedica suficiente tiempo los procesos se convierten en más sólidos y precisos), promover la concreción, el resumen y el esquema, y suscitar los aspectos de relevancia. Por último, tomar como referencia de destino la autodependencia en la planificación y en el aprendizaje.

En la misma línea se expresa (Jiménez, 1997) quien considera que los procesos de enseñanza del adulto requieren prestar atención a su singularidad, ritmo, estilos, preocupaciones, ansiedad, responsabilidad, inseguridad y sensibilidad ante las nuevas situaciones.

Sin embargo, es imprescindible que en el aprendizaje adulto se flexibilice la duración, puesto que no todos pueden realizar la actividad en el idéntico tiempo (Ricoy, y Feliz, 1999). Montero (1985), al referirse a las cualidades del profesor, propone una relación de horizontalidad por medio del diálogo, y considera que en la enseñanza de adultos, el profesor no debe exagerar los hechos y acontecimientos ni escandalizarse de las apreciaciones y ponderaciones de los alumnos, tampoco ocultar sus errores ni proclamar sus virtudes; pero sobretodo, se habrá de esforzar por escuchar, por entender y tratar de comprender a los demás en todas y en cada una de sus apreciaciones.

El Equipo de Dirección del Programa de Adultos (1989) enfatiza como aspectos a tener en consideración, las necesidades, la realidad más cercana y la participación activa del alumno. Las estrategias de enseñanza deben de facilitar las expectativas, la relevancia, la autonomía, la implicación, la ayuda y el apoyo. Los errores serán considerados como una ocasión para aprender, por lo que conviene utilizar las técnicas de modelado y de resolución de problemas (Woolfolk, 1996). Por otra parte, se habrán de evitar las críticas, la ridiculización, la ironización, la comparación, el proclamar los esfuerzos, o el evidenciar los puntos débiles (Mager, 1985). La frustración se puede instaurar a consecuencia de limitar el tiempo, no contestar las duda del alumno, no dar explicaciones o hacerlas confusas, no facilitar retroalimentación, o por presentar la información de tal forma que se dificulte su abordaje o comprensión.

Cabello (1997) estima que las estrategias de enseñanza son guías didácticas flexibles y variadas, con capacidad de adaptación y complementarias entre si, y que se ha de admitir que ninguna estrategia, por si misma, garantiza una buena enseñanza, de aquí su razón para que sean variadas. Por último,

por parte de profesor se habrá de mantener una actitud crítica hacia la práctica docente.

De acuerdo con Ramírez (1972), para conseguir la motivación, se pueden utilizar distintas estrategias entre las que destacan: que el adulto conozca los objetivos y la utilidad de la tarea, que éstos sean concretos y estén bien definidos; que perciba que los contenidos le ayudan a satisfacer sus necesidades, que se respete sobretodo la libertad y autonomía del alumno. Por ultimo, que en el proceso de aprendizaje se impliquen la totalidad de los sentidos, tanto en sus aspectos cualitativos como cuantitativos.

Participación.

Hablar de participación es hacerlo de autonomía, de responsabilidad, comunicación o de ser persona. Es un proceso que tiene por finalidad, aprehender parte de vida social que le corresponde a la condición persona. Es un factor contributivo de la motivación, asunción de responsabilidad, así como de toma de iniciativas (Ander-Egg, 1981; Limbos, 1979; McCombs y Whisler, 2000; Martínez, 1994; Sánchez, 1986).

Las asociaciones entre el aprendizaje y la participación, son consideradas como índice de calidad. De ellas se derivan la mejora de las interacciones sociales e influye en el grado de eficacia del propio aprendizaje. Cuanto más activo e involucrado se encuentren los adultos mayor es su interés por aprender, asimismo se encuentra más seguros en el proceso de aprendizaje y se responsabiliza con mayor intensidad de lo que aprende (Chadwick, 1987; Dusell, 1996; Renzo, 1981; Sarrate, 1997).

Participar en los procesos de aprendizaje facilita el conocimiento de las cosas y permite proponer la dirección de su transformación (Sánchez, 1986). La participación figura, entre los aspectos recomendados, para alumnos de bajo desempeño y riesgo al fracaso (Woolfolk, 1996).

La participación ha de ser buscada y procurada por todos los medios (Leirman, 1991; San Fabián, 1997). A los alumnos se le debe de prestar gran atención como participantes activos (Chadwick, 1987) y permitirles que salgan de su mutismo (Gutiérrez, 1972). Sin embargo, el ejercicio de este proceso de participación requiere de una adecuada estructura y que ésta sea percibida como tal por parte del alumno (Martha y Campos, 1990). Un entorno en el que todos se puedan expresar libremente, que sus opiniones sean escuchadas y tenidas en cuenta, en donde el error, la equivocación o el punto de vista personal sea conceptualizado como nueva aportación y nunca, como imprudencia, ignorancia, ni pérdida de capacidad.

El alumno adulto acude a los centros a recibir y a participar (Diseño curricular de educación de adultos, 1988) y se siente coprotagonista de su propio aprendizaje y de su desarrollo intelectual, no es un receptáculo vacío y sí una persona con experiencias concretas (Ricoy y Feliz 1999). *“Un adulto no puede aprender sin participación”* (Monreal, 1995), por lo que, según Sarrate (2002), las actividades educativas en los adultos, han de otorgarles el mayor protagonismo posible.

En estos planteamientos, se descarta que el profesor sea el único que participa en el sistema escolar, y sin embargo incorporan la coparticipación activa del alumno adulto. Estos alumnos por ser responsables están llamados a participar, pero también porque se resisten a asumir un papel pasivo respecto al aprendizaje (Ramírez, 1976). Por esta razón, los centros de adultos, no deben de ser procesos aislados que giren sobre si mismo, pero sí habrán de formar parte de un todo interrelacionado, en el que el propio centro sea un lugar de diálogo y encuentro, (Formariz, 1997).

Los entornos donde el alumno percibe que sus metas e intereses están representados y relacionados, se convierten en relevantes y al mismo tiempo se impregnan de cualidades singulares que son promotoras de la realización. Para que esto ocurra, se requiere de un diálogo libre en donde: las relaciones se canalizen hasta compartir puntos de vista comunes, los cuales se habrán de convertir en un mayor conocimiento o, bien, en una referencia de aspiraciones.

De igual modo, en estos entornos se establecen versiones específicas y concretas de la realidad; se aceptan o se rechazan deseos, expectativas o creencias; se producen acuerdos y desacuerdos; y se sancionan los hechos en ciertos o inciertos (Coll y Onrubia, 2001; Cubero, 2001).

Un entorno que ha de aceptar que en importancia, el alumno es lo principal, y que incluso los contenidos a enseñar han de quedar subordinados a este principio y compromiso (Ramírez, 1976). No obstante, para que este entorno surja, requiere del compromiso y de la adecuación de las distintas actuaciones del profesorado (Cerdán, 1998; Coll, y Onrubia, 2001).

Entre uno y otro género, no han sido halladas diferencias significativas en el grado de participación: Por el contrario, en cuanto a estado civil los viudos participan en menor grado a como lo hacen solteros y casados (Martín, 1993). Por otra parte, entre nivel de formación y participación sí ha sido encontrada una relación positiva (Loza, 1997).

Evaluación del adulto.

En la evaluación, pese haberse discutido ampliamente, en lo único que parece existir acuerdo es que todas cuantas decisiones afecten a la evaluación, se encuentren estrechamente relacionadas con los proceso de aprendizaje (Marco y Cubero, 1997). En ella se debe de estimular el deseo de mejora y promover el análisis, la reflexión, y la autocrítica (Pérez, 2002).

La evaluación debe de centrarse en la totalidad del proceso de aprendizaje y responder a qué, para qué, cuándo y cómo se va evaluar, y tener como finalidad la mejora del alumno (Damas, 1998). Tomar como referencia al alumno y en todo caso, las comparaciones realizarlas según los deseos, necesidades y sentimientos del propio alumno (Sánchez, 1986) y permitir la participación en todo el proceso e infundir la satisfacción que ha producido el trabajo (Fernández y Gairin 1986). De ahí que el evaluador no se puede conformar con recoger información, sino que es necesario un análisis mucho

más pormenorizado, que identifique las distintas cuestiones y sus posibilidades de mejora (Sarrate, 1997).

En el caso del adulto, habrá de ser un diálogo permanente, que bajo diferentes criterios, le permita conocer la realización del proceso, que sea observable y medible y que sirva de referencia para identificar las dificultades que se han presentado y valorar en qué grado se han alcanzado o desarrollado las habilidades, capacidades y/o conocimientos. De este conocimiento de logros y dificultades es de donde surgen los motivos del aprendizaje. Al mismo tiempo permite al profesor identificar las ayudas que el alumnos adultos necesitan (Rochera, 2000).

Sin embargo, en muchos casos, la evaluación se convierte en una manifestación de poder en la que se emiten juicios de valor y críticas, bajo criterios diversos, la mayoría de las veces poco transparentes e incluso desconocidos. Este proceder olvida que existe una alternativa que es la evaluación como proceso de mejora, cuyo objeto de estudio son más los procesos que los resultados, que comprende la totalidad del proceso de aprendizaje (incluidas las actuaciones del profesor), en donde todo aquel que puede aportar información se convierte en evaluador (incluidos los alumnos).

A modo de Conclusión

En capítulos anteriores nos hemos centrado en la comprensión de las peculiaridades de los alumnos, en el presente capítulo se ha abordado desde el conocimiento específico de los procesos de enseñanza, en compatibilidad con las características del alumno adulto.

De los estudios consultados se desprende: que el aprendizaje con personas adultas requiere una adecuación curricular a la singularidad de estos alumnos, la cual no tiene el porque ser coincidente con los planteamientos establecidos en las planificaciones seguidas en niños y jóvenes.

Los adultos son personas responsables, libres e independientes, por tanto, precisan que los procesos de enseñanza tengan en consideración todas estas

características, en las distintas partes del desarrollo curricular. Una metodología en la que prevalezca el dialogo y la cordialidad, en dónde el adulto se sienta respetado en toda su integridad, tanto en su ritmos, en su apreciaciones, como en su disponibilidad y dedicación al estudio, en dónde no tenga cabida, el reproche, la ironía, la censura, la monserga y mucho menos los monólogos del sermoneo. Los adultos no necesitan órdenes ni doctrinas sino motivos; no les impulsan las presiones, y en cambio, son vulnerables a la atracción que inducen las razones.

3. Factores cognitivos, sociodemográficos y académicos que afectan al proceso de aprendizaje y enseñanza en el alumno adulto

3.1. El papel de los factores cognitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumno adulto.

En apartados anteriores se han analizado los problemas subyacentes a los procesos de aprendizaje y de enseñanza en personas adultas, siendo abordados desde dos visiones complementarias. La primera, referida a los aspectos de motivación y de afecto de estos alumnos; la segunda, centrada en los efectos del proceso de enseñanza en la motivación de los mismos. En este capítulo se introduce un tercer elemento, que aporta una visión moduladora de los dos anteriores, referida a los aspectos cognitivos y sociodemográficos de estos alumnos.

El estudio de los factores cognitivos, pretende contribuir a aclarar en qué medida los alumnos adultos tienen capacidades cognitivas para aprender. De lo contrario, de nada servirían los grandes dominios en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, si los alumnos que han de aprender no disponen de un mínimo de capacidades para su afrontamiento y realización. Dentro de estos aspectos cognitivos vamos a fijar la atención en la inteligencia, la creatividad y la memoria. Estas variables son determinantes en cualquier proceso de aprendizaje y, también, en el del adulto (Amador, 1998; Monreal, 1995; Moreno, 1972).

No obstante, conviene aclarar que, si estos factores no van a ser objeto de evaluación en el presente estudio, esta revisión teórica es una ocasión adecuada para contribuir a un mayor conocimiento de las características de los alumnos adultos, elemento central del presente estudio.

Capacidades cognitivas de los alumnos adultos

Es relativamente frecuente encontrarse con personas que piensan que conforme pasan los años, las capacidades de aprendizaje descienden, o que, incluso, ciertos procesos de aprendizaje, llegados a cierta edad, son imposibles de realizar. Esta cuestión no es nada nueva y a ella se ha tratado de dar respuesta mediante “la teoría del declive cognitivo” (Usher, y Bryant, 1992), Sin embargo, estos planteamientos teóricos, a pesar de estar fundamentados en la evidencia empírica, no han estado libres de críticas, y en los momentos actuales son profundamente cuestionados, al no tomar en consideración de manera suficiente el papel del aprendizaje y el entrenamiento. En esta dirección, además, cada vez existe más evidencia que muestra que en los procesos de aprendizaje, se encuentran implicados tanto los aspectos cognitivos como los de la motivación (Valle y Gómez, 1997).

a. La inteligencia.

La inteligencia como capacidad de aprendizaje es una de las preocupaciones que el hombre siempre ha tenido como ser pensante. Y, aunque, ha habido importantes investigaciones, no existe un criterio claro de lo que se debe de entender por inteligencia. En muchos casos el empleo de la inteligencia se ha limitado a obtener una magnitud intelectual, que sólo se relaciona con los procesos de aprendizaje académico.

El primer problema que se plantea es el definir los instrumentos con los que ha de ser medida la inteligencia. Esta medida se ha relacionado con la capacidad para adaptarse o bien para resolver nuevos problemas, también con

los estados de armonización entre los procesos de asimilación y acomodación. Asimismo, se ha relacionado con la capacidad de la persona para responder adecuadamente a los estímulos, con el logro de pensamientos abstractos y con la capacidad para aprender.

En este mismo sentido, las diferencias encontradas en el aprendizaje adulto, han sido explicadas por múltiples causas, tales como los déficits sensoriales e intelectuales, el mayor temor al fracaso o por falta de entrenamiento. Para Monreal (1995) las razones de diferenciación se deben, más bien, a los procesos de entrenamiento, e indica que los intereses emergen de las actividades realistas y prácticas, y que el desarrollo intelectual se puede mejorar y perfeccionar mediante la destreza, la relevancia y el interés por la tarea. Esta misma autora considera que el paso de los años, no se relaciona con el declive intelectual e, incluso, defiende todo lo contrario, al considerar que la madurez y vejez forman parte del camino, hacia la sabiduría.

Sin embargo, entre todas ellas es necesario destacar la referidas a metodología inadecuada para la evaluación de las personas adultas (Vega, Bueno y Buz, 2002). Burgui (2001) advierte que uno de los mayores errores que se comete en la evaluación del alumno adulto es la utilización de pruebas elaboradas para personas jóvenes, que además tienen un fuerte componente académico.

Los enfoques de procesamiento, ponen el énfasis en los procesos internos: la atención, la codificación, el almacenamiento de la información y su posterior recuperación. Otros enfoques centran el objeto de estudio en la relación de la inteligencia con el medio. El que la inteligencia se relaciona y asocia con los procesos de aprendizaje, es algo que no se cuestiona y que incluso socialmente se acepta. En este sentido, Medina (2000) sostiene que, sin lugar a dudas, la inteligencia es un factor importante en los aprendizajes. Para Giuseppe (1973) este factor es decisivo. En cambio, Lozano (2000) defiende que en los procesos de aprendizaje concurren distintos factores, inteligencia, motivación y estrategias.

Respecto a la capacidad para aprender, hay autores que opinan que no declina con el paso de los años y otros, lo contrario. En un principio se pensó que el declive se iniciaba al pasar los 13-18 años, después a los 36, y posteriormente a partir de los 50. En cambio actualmente no existe un acuerdo rotundo, pero todo parece indicar, según Jiménez y Sanz (1997), que estos planteamientos no reflejan, en modo alguno, la realidad. Asimismo, existen otros que informan, que en el caso de que existan determinadas disminuciones en ciertas áreas, éstas se compensan mediante experiencias de integración y compensación, por lo que bajo estos postulados con el paso de los años, no sólo se pueden mantener las capacidades, sino puede llegar, incluso, a mejorarlas (Adrián, 1999; Apps, 1985; Belando, 2001; Burgui, 2001).

El modelo de inteligencia, que responde a una función de “u” invertida, que ha sido impuesto en las sociedades avanzadas, diverge de aquellas otras, en las que los ancianos son considerados los depositarios del saber. Tanto los unos como los otros tienen defensores y detractores, sin embargo, actualmente, las dudas acerca de la validez del modelo “u” invertida se han hecho presente, incluso, entre sus defensores y, al mismo tiempo, la evidencia científica lo descarta (Delval, 1984). Para Medina (1997) y Vega, Bueno y Buz, (2002) el rechazo del modelo del declive es algo que no alberga dudas.

De acuerdo con Rubio (1980), el paso del tiempo tienen inconvenientes y también ventajas, en el caso del recuerdo este se hace más lento, pero, en cambio, la capacidad de contextualización y redescubrimiento se hace superior. Por otra parte, Apps (1985) advierte que las conclusiones sobre el deterioro o el incremento de las capacidades intelectivas, dependen de la definición adoptada. Por su parte, Requejo (2003) considera a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y elaborar productos o sagacidad para situaciones nuevas. Otros, en cambio, distinguen entre inteligencia fluida y cristalizada (Medina, 2000; Flecha, 1990; Flecha, 1997).

Las capacidades fluidas, depende de los factores genéticos, se encuentra relacionadas con lo que son las estructuras del sistema nervioso, y son valoradas a través de los aspectos académicos (Burgui, 2001; Cabello,

1997; Ferrández, Gairín y Tejada 1990; Medina, 1997; Tennant, 1991; Vega, Bueno, y Buz, 2002). Asimismo tiene que ver con la capacidad para pensar en términos abstractos y novedosos (Coll y Onrubia, 2001). En cambio, las capacidades cristalizadas son la resultante y el producto de los procesos de aprendizaje e, incluso, de los factores sociales y culturales, y se identifican con los conocimientos acumulados a lo largo de la vida (Coll y Onrubia, 2001; Flecha, 1990; Flecha, 1997; Ferrández, Gairín y Tejada 1990; Jabonero, López, y Nieves, 1999; Medina 1997; Requejo. 2003; Rodríguez 1997). Las capacidades fluidas puede declinar con la edad, en cambio las cristalizadas se mantiene o incrementa (Ballesteros, 2002; Belando, 2001; Sánchez y Ramos 1982; Sarrate. 2002; Vega, Bueno y Buz, 2002).

Por último, se podría decir que si en la juventud existe el predominio de la viveza mental, en la vejez lo hace la sabiduría y la sagacidad (Rodríguez, 1997). En este mismo sentido, otros autores advierten que, en todo caso, las posibles curvas de decrecimiento dependerían del nivel intelectual logrado (Giuseppe, 1973). Para Sarrate (2002) está demostrado que la teoría del declive no es correcta. También, Amador (1998) y Amador, Malagon y Mateo (2001) se suman a esta idea. Otros van mucho más lejos y defienden que las diferencias existentes entre el joven y el adulto no se pueden plantear en términos de inferioridad (Flecha, 1997; Flecha, 1990; Requejo, 2003). En idéntico sentido, Lowe (1978) defiende que la adultez e incluso el devenir de toda la vida, son procesos de transformación; algunos se orientan hacia la madurez y plenitud humana, mientras que otros se relacionan con factores socioculturales. Idéntico sentido mantiene el refrán que afirma: *“En la juventud aprendemos, en la vejez entendemos”* (Eschenvach, 1996, p. 80).

Así pues, entendemos que el modelo del declive cognoscitivo, no puede ser admitido en estos momentos como un Modelo definitivo. Más bien, al contrario, todo parece indicar que las personas adultas tienen capacidad para aprender y mecanismos de compensación cognitiva, aunque hayan cumplido más años.

b. La creatividad.

En la creatividad, al igual que ocurre con la inteligencia. Cuando se trata de relacionarla con la edad, surgen distintos puntos de vista. Las diferencias encontradas se asocian con rigidez de normas y con el condicionamiento social y familiar (Monrea, I 1995). Y, aunque no existe un gran acuerdo se pretende comprender, cómo existen personas que son creativas desde jóvenes y siguen siéndolo en la edad adulta (Vega, Bueno, y Buz, 2002).

El origen de la creatividad, según Marín (1986), reside en los factores ambientales, que aun cuando no pueden crear el ingenio, sí que lo facilitan y predisponen la eclosión de éste. También la promueven, los sentimientos de bienestar (Martín, et al, 2003). Asimismo, predicen mayores cotas de flexibilidad cognitiva (Fernández y Extremera, 2003).

Una ligera reflexión, a través de la historia, viene a poner de evidencia, que en la sociedad es posible prolongar los periodos de creatividad, sin que se encuentren determinados por la edad, con tal finalidad sirva como ejemplo que:

“Cervantes empezó a escribir la segunda parte del “Quijote” a los 60 años. Wagner tenía 72 cuando compuso “Parsifal” y casi esa misma edad tenía Goethe cuando termino “Fausto”. Voltaire a los 65 años empezó a escribir con ilusión juvenil su “Candide” y Platón dio en la academia el curso de conferencias más brillante de su vida a los 82 años” (Belando, 2001; Ramírez, 1972).

c. Memoria.

La memoria es otro de los componentes que, en general, se relaciona con el aprendizaje. Permite recordar hechos, procesos y acontecimientos previamente conocidos (Jiménez, 1997). Vega, Bueno y Buz (2002) sostienen que no se puede afirmar, de forma categórica, que la memoria empeore con la edad ni que el olvido sea una consecuencia ineludible de los procesos de envejecimiento.

Al igual que en el caso de inteligencia, se distinguen dos tipos de memoria: la memoria de episodios aislados, que es susceptible al paso de los años; y la memoria implícita, que se relaciona con las habilidades y destrezas. Este segundo tipo de memoria no sólo no disminuye, sino que, incluso, puede aumentar con el paso de los años salvo que por procesos patológicos se produzca una disminución (Rodríguez, 1997).

Con respecto a la memoria se han encontrado diferencias entre jóvenes y adultos. Los jóvenes organizan mejor la información que han de recordar; en cambio, cuando las personas adultas conocen la utilidad de esos contenidos, el recuerdo de la información se facilita. No obstante, existe un cierto acuerdo en admitir que la capacidad de almacenamiento de la información no varía, por lo que cuando los conocimientos y las experiencias aumentan, la facilidad para organizar y buscar la información disminuye (Monreal, 1995).

Conclusión sobre los aspectos cognitivos

Se puede afirmar que, a la vista de los anteriores estudios, los factores cognitivos (inteligencia, creatividad y memoria) no son los responsables insoslayables de las diferencias encontradas en el aprendizaje adulto, respecto a otras personas más jóvenes. En consecuencia, el adulto dispone de capacidad suficiente para afrontar los procesos de aprendizaje y los posibles déficits que se puedan producir, no deben de ser atribuidos a su falta de capacidad.

3.2. El papel de los factores sociodemográficos y académicos cognitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumno adulto.

Otro de los moduladores de los procesos de aprendizaje en las personas adultas, son los factores sociodemográficos, cuyas actuaciones pueden considerarse indirectas o encubiertas. Se considera que se puede admitir, sin ningún tipo de duda, que el nivel socioeconómico, la posesión de recursos, el apoyo personal o el disponer de tiempo para estudiar, son factores que

determinan en mayor o menor medida el grado de motivación hacia el aprendizaje (Palladino, E. 1981)

Sus efectos pueden ser tan importantes que, incluso, pueden llegar a impedir el acercamiento hacia contenidos altamente deseados. Dificil motivación se puede conseguir en aquellas personas que todo su tiempo lo han de dedicar a la supervivencia; o aquellos otros, que con alto grado de interés, no poseen un mínimo de recursos, o bien se encuentran sometidos a exigencias familiares que absorben toda su atención.

a. La edad.

La edad es uno de los factores intervinientes en los procesos de aprendizaje de las personas adulta. En unos casos, su efecto se debe al propio desarrollo evolutivo. En otros, sus factores causales son más subjetivos y se deben a mediadores de pensamientos creencias y percepciones. En cuanto a los primeros, en estos momentos se admite, que en las edades infantiles los conceptos de competencia y de esfuerzo se encuentran íntimamente unidos. Asimismo, en estas edades, se tiene la creencia que cuanto mayores son los índices de esfuerzo mayor es la capacidad. En cambio, conforme van pasando los años ambos conceptos se van a ir diferenciando e independizando.

Tal puede ser el grado de independencia que, incluso se puede llegar a la creencia de que la capacidad por si misma es suficiente y que no necesita del esfuerzo e, incluso, se pueden instaurar pensamientos de relación inversa en los que la presencia del esfuerzo, es señal inequívoca de un menor grado de capacidad. Bajo estos presupuestos, la finalidad del esfuerzo se convierte en compensatoria de las capacidades (Covington, 1998), lo que supone rehuir cualquier presencia de índices de esfuerzo. En este sentido, se manifiesta Woolfolk (1996), quien sostiene que con el paso de los años, van adquiriendo un mayor protagonismo las preocupaciones por alcanzar el logro, igualmente, en la valoración de los contenidos alcanza más relevancia la utilidad, presente o futura y el propósito. La primera consecuencia de estos hallazgos son las

actitudes negativas frente al fracaso; así las frustraciones de logro repercuten menos en niños que en adultos (Barrio, 2000).

En cambio, los procesos de aprendizaje, también son susceptibles a las influencias y creencias ambientales, tales es el caso de los padres y de los maestros que con sus pensamientos, creencias y formas de comportamiento inducen en las formas de comportamiento que han de servir para configurar el perfil personal (Alonso y Montero, 1995). Del mismo modo, proyectan los modelos asumidos y censurados por la sociedad, así como, los criterios de valoración en los que se basan. Si la persona responde a las demandas del modelo se dice que se adapta, en cambio, de aquellos otros, que son disidentes, se les sanciona como desviados.

Estos modelos se convierten en tal grado de hermetismo, que llegan, incluso, a mostrar un determinado patrón de conducta obligada, en función de cual sea la edad. Los principios de la edad adulta se asocian con la elección y con la búsqueda de las formas más idóneas para vivir en pareja, asimismo, se relacionan con la educación y la crianza de los hijos y el inicio de la profesión o el oficio. En las edades intermedias –como se expuso en el capítulo 2- se produce un mayor grado de responsabilidad cívica y social, así como, el deseo de mantener o mejorar el nivel social y económico. Se preocupan igualmente, de ayudar a los adolescentes en su formación, se tratan de adaptar a los cambios fisiológicos y psicológicos, y se disponen a adquirir la función de tutor, frente a los padres, si éstos necesitan ayuda.

En fases posteriores de adultez, se hace presente la decadencia de las fuerzas y de la salud física, como consecuencia se produce una menor actividad. Asimismo, son más frecuentes los fallecimientos de los seres queridos, e incluso, los recursos económicos pueden descender. En definitiva, la persona se encuentra solícita hacia nuevas readaptaciones (Lowe, 1978).

Sin embargo, las múltiples relaciones de la individualidad con el medio, conforman un importante mundo de experiencias que aprovechadas adecuadamente contribuyen al enriquecimiento personal (Limón, 1990;

Pascual, 2000). Por otra parte, también se producen un importante número de relaciones entre edad e inteligencia o creencias, las cuales son tratadas en los apartados de factores cognitivos del aprendizaje.

b. Estado civil.

El estado civil en el que se encuentran los alumnos, puede facilitar o bien entorpecer los índices de deseo y de motivación frente a los procesos de aprendizaje.

Las situaciones de individualidad personal aportan grandes posibilidades de libertad, pero también restringen y disminuye el apoyo y la ayuda personal. En estas realidades, aunque son pocos los factores intervinientes, los efectos se pueden derivar tanto de la presencia como de la ausencia, en este último caso, encontramos el apoyo y la ayuda personal.

Sin embargo, la vida de pareja arrastra a la persona a la reestructuración cognitiva-conductual en todos los ordenes, que puede llegar a establecer reciproca dependencia (Villanueva, 1987). No obstante, la vida en matrimonio o en pareja, sin distinción de género, se asocia con un mayor grado de felicidad, la cual se explica en términos de una relación íntima, de mayor apoyo y menores sentimientos de soledad, los cuales se relacionan con un descenso o evasión del estrés cotidiano (Martín, Domínguez y Fernández- Abascal, 2003).

El divorcio, sin distinción de sexo, es un acontecimiento de vital importancia y totalmente estresante, sus efectos alcanzan a la salud psíquica de las personas implicadas, promueven tasas de enfermedad e incluso pueden inducir a la muerte (Bueno, Vega y Buz, 2002).

Otras de sus consecuencias son una sensibilidad y un mayor grado de irritabilidad y hostilidad; emergen deseos de venganza, se originan sentimientos de apego ambivalente, problemas de atención, sensaciones de

fracaso, de tensiones y de miedos, e incluso, se pueden conformar estados depresivos estructurados (González, y Triana, 1998).

Por otra parte, los recursos económicos se pueden ver afectados, y son frecuentes los contrastes entre altos índices de bullicio y de soledad. Asimismo, en las conductas de aproximación hacia nuevas parejas, se requiere adquirir capacidad y recursos para asumir roles de paternidad compartida y diversificada.

En estas situaciones de vivencias tan intensas, las personas pueden llegar a necesitar que sean otros los que aboguen en su nombre, una especie de tutela que proteja a la persona de su pasividad, que incluso puede llegar, por su especial sensibilidad, a renunciar de aquello que es más querido (Walsh, 1996).

Respecto al estado de viudedad, Bueno, Vega y Buz (2002) han encontrado diferencias entre sexos y defienden que, en un principio, la viuda se suele adaptar mejor que el viudo a la nueva situación. En cambio, los varones suelen experimentar más problemas de salud, mayor aislamiento y menores lazos familiares. No obstante, el paso de los años va atenuando estas diferencias e, incluso, llegan a desaparecer.

c. Situación laboral

Con frecuencia en sociedades industrializadas, el trabajo se convierte en un bien escaso, motivo de disputas y en actos de competitividad que tienen por finalidad, la adquisición del estatus de empleado. Entre las causas que tratan de explicar esta situación de descenso en recursos personales, se encuentran los modelos de producción, la mecanización, el aumento de la emigración y la incorporación de la mujer al mundo laboral.

Sin embargo, a pesar de estas luchas en la consecución del trabajo, éste desencadena en la persona sentimientos de ambivalencia, por una parte desencadena el sufrimiento que se requiere para la dedicación y esfuerzo (Eide

1980), y por otra, recurso y medio de acceso hacia la autorrealización que lleva a la satisfacción (Pascual, 2000). Asimismo, es promotor de deseos y de sentimientos de participación social o familiar (Álvaro, 1992).

El trabajo deviene en riqueza y aminora las dificultades ante la pobreza (Sánchez, 1983). Influye en las formas de actuación, en las creencias y los pensamientos, las valoraciones, los juicios y las normas (Villanueva, 1987). En definitiva, es esencia en el sentido de nuestras vidas. Asimismo, se han encontrado asociaciones positivas entre el tener empleo y la salud física y psíquica (Paterna y Martínez, 2001), así como, con un mayor grado de bienestar económico, sobre todo cuando el trabajo es estable (Monedero, 1982; Weiner, 1985), además fomenta la autonomía y la liberación personal.

En cambio, el paro, incluso a personas que provienen de niveles sociales superiores, los arrastra a la marginalidad (Gelpi, 1990), y provoca en ellos importantes descensos de bienestar (Álvaro, 1992); agudiza las desigualdades, aumenta la vulnerabilidad y promueve el proceso de desintegración social; induce a la inestabilidad, al absentismo escolar, al aumento de la criminalidad, al desinterés generalizado individual o colectivo, así como, al deterioro de la autoestima y aumenta el número de hogares dependientes de la asistencia social (Samper y Mayoral, 2000).

Las personas en desempleo, pierden el control de su propia situación, sus prestaciones económicas, como recurso único de subsistencia se pueden convertir en gestos de solidaridad y, en consecuencia, no consolidadas, por lo que estas personas se convierten en seres dependientes de las políticas sociales, que presencian estupefactos como los gobiernos cada día se muestran más remisos y restrictivos. En idéntico sentido, estas personas son más proclives a los cambios y peculiaridades productivas, de tal forma, que cualquier crisis económica, por pequeña que sea, se inquina en éstas y otras personas más desfavorecidas (Sánchez, 1983).

Otra de las consecuencias, es que con motivo de la mayor oferta en mano de obra, se permite que los empleadores puedan realizar auténticas

devaluaciones formativas y educativas que, incluso, pueden sustituir la formación universitaria por simples cursos de formación empresarial o, bien, aumentar y exigir nuevos requisitos vinculados a los puestos de trabajo. En consecuencia, es prioritario que las fuerzas sociales asuman los nefastos efectos del desempleo, y evitar, por todos los medios, que las personas privadas de su derecho al trabajo, sigan avocados a la sociedad del paro, a la que paradójicamente, con profunda ironía y no menor injusticia, se ha dado en llamar “la sociedad del ocio” (Flecha, 1990).

Estas actuaciones prioritarias, no sólo han de desencadenar sentimientos y conductas de apetencia hacia el trabajo. Pero, sobre todo, se ha de instaurar, en la sociedad, en los gobernantes y en mundo empresarial una gran propensión a la promoción del empleo. En las sociedades industrializadas, se da la paradoja, que frente a inmensas bolsas de desempleo, emergen sectores que requieren de mano de obra cualificada.

Estas situaciones singulares, tanto de trabajo como de desempleo ejercen un importante efecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo del mundo del adulto, ya que entre las prioridades de estos alumnos no figura la formación académica. Las personas que de forma simultánea trabajan y estudian, llevan a los centros parte de su problemática productiva (Palladino, 1981). Así, el aprendizaje les supone un mayor esfuerzo, dificultad de concentración, cansancio y preocupaciones, que puede llegar a agudizarse y potenciarse, cuando la planificación escolar, sitúa a la persona en un mundo artificial, que se muestra incompatible con su entorno habitual (Mahtar y Faure 1980).

No obstante, y a pesar de estos efectos negativos, estos alumnos que se encuentran inmersos en los procesos de producción, no suelen ser los que muestren peores rendimientos. En todo caso las relaciones encontradas en el ámbito universitario, han sido que los alumnos que tienen más edad, pasan menos tiempo en los centros, pero otorgan un mayor grado de importancia a la organización de la clase, a las tareas, así como, al cumplimiento de los objetivos (Guil et al.1998).

Sin embargo, con respecto a las personas que se encuentran en situación de desempleo, se han descrito efectos negativos. Las mayores cotas e intensidad de los efectos del desempleo se asocian con descensos en el nivel académico, en cambio, estos descensos de rendimiento no quedan totalmente explicados por el efecto del desempleo (Alonso, 1997). Asimismo, al desempleado se le relaciona de forma inversa con la atracción por aspectos de cultura y de formación y, en sentido positivo, con los sentimientos de recelo, que encuentran su mayor intensidad en las personas de mediana edad, que son quienes muestran un mayor deterioro psicológico y depresivo (Álvaro, 1992). De ahí que estas personas, previsiblemente, no se encuentra propensos a estar motivadas por los procesos de aprendizaje (Gelpi, 1990; Lowe, 1978).

En cuanto al género, se relaciona a la mujer soltera y desempleada con un menor bienestar psicológico, frente a las casadas, asimismo, la presencia de los hijos no descende el bienestar psicológico de las mujeres casadas (Álvaro, 1992).

d. Tiempo disponible.

El tiempo libre se relaciona con las ocupaciones que tengan los alumnos, como ya se ha dicho en el punto anterior, es frecuente que el adulto tenga que simultanear y compartir su tiempo entre varias actividades, de las que, el estudio no tiene el porque ser prioritario (Palladino, 1981).

En general, los alumnos adultos disponen de menos tiempo que los jóvenes y niños para estudiar y, en todo caso, una mayor disponibilidad se relaciona, en muchos casos, con el desempleo o la enfermedad. De ahí, la importancia que tiene que en los procesos curriculares se garantice que los adultos no tengan la sensaciones de pérdida de tiempo. Pues como, acertadamente, dice el refrán: *“Si el tiempo es lo más caro, la pérdida de tiempo es el mayor de los derroches” (Benjamin Franklin).*

El disponer de tiempo es un factor que facilita la formación y también el enriquecimiento intelectual, en cambio, se disminuye la probabilidad de encontrar relevancia e interés por la formación si esta mayor disponibilidad proviene de una falta de trabajo, o bien, los adultos se encuentran en condiciones efímeras, embrutecidas o carentes de utilidad (Lowe, 1978).

En muchos casos, los adultos dedican tiempo al estudio que han tenido que obtener de su vida familiar y de su descanso (Munné, 2001). Raras veces, tiene la posibilidad de que el tiempo de producción lo puedan dedicar al estudio (Beltran y Beltran 1996). En cambio, el aprendizaje, en alumnos escolares, dispone de todo el tiempo del mundo.

El ritmo de enseñanza es uno de los factores que puede desencadenar sentimientos de pérdida de tiempo, y además ser motivo de muchos abandonos. Un ritmo demasiado rápido obstaculiza los procesos de comprensión, y de éste puede surgir la percepción de pérdida de tiempo, en cambio, cuando se dispone de tiempo la persona tienen la posibilidad de aspirar a la consecución de sus metas (Ricoy y Feliz 1999).

Sin embargo, el mayor grado de disponibilidad de tiempo depende de unas culturas a otras. En unas, se necesita dar a la vida tiempo, mientras en otras, se precisa de dotar de vida al tiempo. Asimismo, existen diferencias culturales respecto a las prioridades y formas de utilización del tiempo. Estos conceptos son de importancia fundamental en los procesos de la planificación escolar (Cid, Dapía y Fernández, 2001).

e. La vida familiar.

La vida familia es el punto de encuentro en el que se promueve el apoyo o el conflicto. Es un crisol de dificultades externas o, bien un catalizador de discordia. Es una inversión afectiva, que se establece por los ritos y por la unión consensuada de sus miembros, y que tiene su origen en una vocación duradera, cuya finalidad radica en compartir proyectos comunes (Colom, 2000).

En el seno de la familia, es donde se realizan los análisis y las valoraciones de la realidad física y social, donde se afrontan retos, se asumen compromisos, se busca apoyo, cobijo social e individual. La familia, según Pascual (2000), configura un contexto en el que se elaboran normas, pensamientos y creencias, y un lugar en el cual las personas tienen la posibilidad de manifestar sus estados emotivos. Tal es el grado de diferenciación que, a modo de ilustración, se podría comparar con lo que es un oasis en un inmerso desierto carente de lazos afectivos (Ramírez, 1972).

La familia ejerce importantes influencias en los aprendizajes de los alumnos adultos, en sus intereses y en sus motivaciones. La familia potencia la dependencia, la responsabilidad, la preocupación y el compromiso social (Palladino, 1981) y detrae viveza y agilidad a la conducta individual. En este mismo sentido, se muestra León (1986), quien indica que las familias de los alumnos adultos, no son precisamente, quienes más bendicen y apoyan las situaciones de aprendizaje. En muchos casos estos alumnos se encuentran con dificultades o bien con dudas. Sin embargo, no siempre tienen la ayuda de su compañero/a y tampoco de sus descendientes. Los hijos aunque dispongan de formación, no suelen prestar apoyo a los padres. Asimismo, se puede uno encontrar que sienten profundo pudor de tomar a sus hijos como tutores.

Sin embargo, no es posible predecir con total certeza, que las discrepancias entre la familia y el adulto hayan de discurrir, necesariamente, hacia el abandono. No obstante, sí es previsible un mayor grado de interferencia y, en consecuencia, un aumento de la dificultad ante los procesos de aprendizaje. La llegada de los hijos es otro de los factores que intervienen en los procesos de motivación de los alumnos adultos. Los hijos condicionan la disponibilidad y la conducta de la pareja. Éstos por una parte, reclaman un mayor grado de atención, y por otra, exigen que la pareja se implique y participe en la búsqueda de recursos.

El número de hijos puede condicionar y hacer peligrar los recursos de la familia, en idéntico sentido se muestran los enfermos y los ancianos u otros miembros que requieran de una atención especializada. Asimismo, las

relaciones familiares se pueden ver determinadas por las dimensiones reducidas y la falta de espacio en la vivienda familiar. Y si esto fuera poco, Huguet (2001), aunque no se refiere al adulto, indica que entre la familia y la escuela no existen grandes compatibilidades, por lo que se puede intuir que estos desajustes se manifiesten en el mundo de los adultos y que interfieran su aprendizaje.

f. Recursos económicos.

La capacidad económica de la familia y en concreto del alumno, posiblemente sea tan importante, como lo son las propias actitudes y las conductas de la vida familiar (Woolfolk, 1996). En las culturas en las que los índices de pobreza predominan, las conductas de sus miembros son muy similares, sin distinción del lugar, en que se encuentren ubicadas (Villanueva, 1987).

Los ingresos familiares determinan la disponibilidad de los recursos, que se puedan requerir en los procesos de aprendizaje, los recursos son necesarios para estar bien alimentado, comprarse libros, ir a clases, disponer de un ambiente en donde estudiar, tener sosiego y atender las necesidades familiares. La carencia de recursos pueden llevar a la desatención, el desinterés, la pérdida de estima o, incluso, al abandono de la formación, pero también ésta repercute en la consecución de un mejor o peor empleo, que puede profundizar en la marginación y en la pobreza, y que se manifiesta en el desinterés y el descenso de participación en los procesos de producción, de consumo y de bienestar social (Fernández, 1988).

La situación económica determina el acceso a los recursos culturales, y el grado de satisfacción que éstos producen. Asimismo, condiciona en qué medida la participación en los recursos es motivo de desarraigo, humillación, pobreza o falta de identificación. La heredad de la pobreza promueve la concienciación de las dificultades existentes para el abandono de la clase social en la que se encuentra inmerso y el ascenso a una nueva clase social de nivel superior. No obstante, Woolfolk (1996) advierte que se ha tener especial

cuidado, antes de realizar juicios absolutos sobre las familias de las clase bajas, puesto que algunas de ellas proporcionan un adecuado ambiente, que facilita los procesos de aprendizaje, aunque este comportamiento, tampoco, es la regla general.

Por otra parte, los recursos económicos se relacionan inversamente con el vivir en los barrios o lugares en donde existen menos servicios e, incluso, con dificultades para asistir a los centros de formación. Las carencias de recursos y de servicios, junto a los ambientes de desesperanza, se asocian con déficits de aprendizaje, disminución de expectativas y juicios e interpretaciones que confirman las creencias de fracaso. En la actualidad, no se duda de la asociación positiva existente entre el nivel de renta y los niveles de formación (López, 1997).

g. Género.

En el concepto de género subyace una realidad de ideas, pensamientos, creencias y expectativas, que se tienen acerca de lo que se considera masculino o femenino (Rubio y Moreiras, 1997). La identidad surge de la compatibilidad del género y la persona. No es infrecuente relacionar sensibilidad y calidez con lo femenino, y competitividad y fortaleza con lo masculino. Los niños, con frecuencia, tienen más libertad y menos protección que las niñas, y ellas, ante una misma situación, son elogiadas más intensamente. Socialmente, a los niños se les valora como positivo el control emocional, la competitividad, así como, ser fuerte y agresivo (Roig, 1984); a las niñas, la ternura y las conductas propias de una dama.

Estos prototipos que establecen criterios de convergencia de conducta social o individual, sirven para ir construyendo el autoconcepto y la autoestima. (Woolfolk, 1996). También generan modelos y condicionamientos que sirven de referencia para la formación de esquemas acerca del género, diferenciar lo que significa ser hombre o mujer y propiciar la identificación (Wisdom, 1996). De estos planteamientos se ha hecho eco el cine como la literatura, por ello con

relativa frecuencia, se presenta a un hombre rudo, fuerte y aventurero, que con gran caballerosidad, rescata y vive por el amor de una dama.

En inteligencia global, no se han encontrado diferencias significativas de género. En cambio, sí se han identificado en varias de las subescalas (Woolfolk, 1996). Asimismo, se han encontrado discrepancias entre hombres y mujeres en los proceso de atribución. Otras de las diferencias es que los hombres puntúan más alto en las conductas de búsqueda de atención y en las delictivas; las mujeres superan a los hombres en depresión, agresión, problemas de pensamiento y de relación, así como, en quejas somáticas. Los niños destacan en agresividad física, desobediencia, lenguaje poco cuidado y consumo de drogas; y las niñas destacan en: discutir, gritar, hablar mucho, obstinación, levantar la voz y carácter fuerte (Lozano, 2000).

En general, la dulzura y el respeto, se consideran rasgos femeninos, por tanto, las niñas que lo ejercen, producen mejor impresión a sus maestros, y ésta se puede ver reflejada en los informes académicos. En cambio, puede influir negativamente en las posiciones de liderazgo y de dirección (Leona, 1978). Los varones puntúan más alto en procesamiento secuencial y discriminación espacial. Por su parte, las mujeres lo hacen en procesamiento simultáneo y de categorización, mientras que se igualan en analítica y en memoria (Barrio, 2000). En actividades de esfuerzo el hombre presta mayor ayuda, por el contrario la mujer lo hace en lo emocional (Páez, Fernández, y Ubbillos, 2003). Y de acuerdo con Fernández (1977), en el mundo universitario, las chicas se adaptan mejor.

Cano (2000), al tratar de explicar estas diferencias, defiende que la razón de las diferencias encontradas en los estilos y en las estrategias académicas, se origina en los propios contextos, y predice que si éstos fueran idénticos, estas diferencias no surgirían.

h. La nacionalidad y residencia.

En la actualidad, existe un importante tránsito de personas de unos lugares a otros. La sociedad española no escapa a estas influencias y, constantemente asume contingentes de personas dispuestas a establecerse y compartir con los nativos los recursos de este país.

Estos recién llegados suelen ser jóvenes, que se reparten en distinta proporción en las diferentes ciudades y que, mayoritariamente, realizan tareas en el régimen general (Water, Pereda y Prada, 2002). Entre éstos se encuentran los que su estancia es un medio para adquirir recursos que habrán de invertir en su tierra. Otros, en cambio, sienten predilección por integrarse en la sociedad de acogida y en ella educar a sus hijos (Garreta y Molina, 2000), por lo que sus esperanzas se hallan en un destino filiar, mientras que los progenitores se resignan y asumen, el puesto que les ha correspondido compartir (Gregorio y Franzé, 1999).

Entre los problemas con los que se encuentra el emigrante destacan el idioma, la legalización, la vivienda, el trabajo, la compatibilidad cultural e, incluso, la acogida, etc. Asimismo, se enfrentan a un proceso de degradación de lo que es su cultura, sus creencias y formación, mientras que se sienten impulsados a una asimilación acrítica de los nuevos valores.

Ante esta situación surgen sentimientos ambivalentes, de una parte, el recuerdo, la añoranza y el sentimiento de frustración cuando piensan que en el país de acogida, tiene mucho menos valor sus esfuerzos y su formación; asimismo, sienten la esperanza de lograr un nuevo destino, en el que la vida sea mucho más prospera.

Estas personas emigrantes conforman grupos que acceden a los centros de Educación de Adultos, pero como los recursos, suelen ser, insuficientes e, incluso, siguen descendiendo, estos servicios pasan a ser objeto de las asociaciones o del simple voluntariado, por lo que la formación se convierte en compensatoria (García, Barragán y Granados, 1999).

Por estas razones las personas desfavorecidas socialmente, encuentran dificultades para que la formación sea un motivo de sus intereses y de su esfuerzo (Romans, et al., 1987).

i. Experiencias anteriores de aprendizaje.

Las experiencias de formación e instrucción en el itinerario de un adulto, son determinantes en la forma de afrontar y de realizar nuevos aprendizajes, el interés y la disposición a aprender, junto a la participación en los procesos de aprendizaje, se encuentran relacionados con motivos y circunstancias presentes. Pero, también representan los métodos y los modos de escolarización anteriores, así que las experiencias vividas son un motivo de implicación, de esfuerzo o de abandono (Scheffknecht, y Schwartz, 1986).

Muchos son los alumnos, que pueden sentir el temor de iniciar un determinado tipo de formación, porque les invade el recuerdo de una escuela, que ajena a sus sentimientos, además de no gratificarle, les evaluaba y les censuraba. Por otra parte, es casi creencia general, que la escuela es el lugar en donde concurren aquellas personas que no poseen conocimientos, por tanto, cuando se asiste a clase se suponen que no se tienen conocimientos o, bien, que se es un ignorante, de ahí que la autoestima se puede resentir y, también, la disposición a la participación (Lowe, 1978).

A modo de conclusión

En atención a lo anteriormente expuesto, las variables sociodemográficas parecen ostentar importante influencia en el aprendizaje. Sin embargo, no es posible concluir que sean responsables únicas, ni tan siquiera las más importantes, puesto que el aprendizaje requiere de la concurrencia de otros factores. Los aspectos sociodemográficos condicionan pero no deciden y, en algunos casos, la persona se crece y supera la adversidad (Sarrate, 1997).

II. PARTE EMPÍRICA

4. Justificación, objetivos e hipótesis

4.1. Justificación

Razones científicas para una investigación necesaria.

La motivación dirigida a meta (Ames, 1992; De la Fuente, 2004), como expresión de voluntad, es un efecto que sustenta cualquier tipo de actuación y, en especial, el aprendizaje académico. Los alumnos que dan valor al aprendizaje, ante los contenidos propuestos en el proceso de enseñanza, adoptan un *patrón de aprendizaje personal* diferenciado, frente aquellos otros que consideran a éste en menor aprecio y, en consecuencia, no se encuentran interesados. Estos planteamientos son compartidos por profesores, alumnos y familiares. Tanto los unos como los otros piensan que la concurrencia de los procesos inadecuados de enseñanza, en interacción con la falta de motivos e implicación para aprender, aumentan los índices de fracaso y de abandono.

Sin embargo, las divergencias surgen en un doble sentido. De una parte, en el origen que sustenta la motivación de los contenidos; de otra, en el proyecto o intervención con que se haya de afrontar la búsqueda de óptimo grado de motivos para aprender. Según criterio de los profesores, los alumnos han de aportar al centro no sólo presencia física, sino deseos de aprender; por el contrario, los padres y los alumnos aducen que el hecho de asistir a los

centros ya indica esos deseos. Es labor del profesorado, por tanto, el conservarlos y, además, lograr que los contenidos sean compatibles con las aspiraciones del alumno. En definitiva, se entiende que la motivación por los contenidos emerge, de la relación del alumno con el proceso de enseñanza, los cuales se encuentran bajo el control de los profesores.

Así pues, cuando los resultados y logros no son satisfactorios, los profesores recomiendan la intervención personal y familiar, por considerar que, en esos casos, los profesores poco o nada pueden hacer. Sin embargo, los padres y alumnos, por el contrario, consideran que la intervención propuesta por los profesores se debe dirigir hacia los propios docentes: en unos casos en términos de profundización en el conocimiento de los contenidos y su didáctica, en otros, en los propósitos de optimizar la enseñanza desde la escuela. En cambio desde perspectivas más globales y eclécticas es posible admitir ambos planteamientos.

No obstante, y pese a todo, los planteamientos teóricos se han decantado en el sentido propuesto por los centros educativos. Hasta el punto que son muchos más los estudios que tratan de argumentar la forma en como se ha de realizar la intervención con el alumno, que aquellos otros que han tomado como criterio el estudio y optimización de los procesos de enseñanza.

Sin embargo, algunos autores rompiendo con esta tendencia, han venido dirigiendo los estudios hacia las formas de enseñanza, entre los que cabe destacar en España: Pardo y Alonso (1990); Alonso (1991, 1992, 1995, 1997a, 1997b, 1998, 2005); De la Fuente, Justicia y cols. (2001, 2003, 2004, 2005, 2006). Fuera de nuestras fronteras: Ames y Ames (1984, 1985); Brophy (1999); Deci y Ryan (1985); Dweck (1999); Hidi y Anderson (1992); Hidi (2000); Hidi y Harackiewicz (2000); Krapp et al. (1992); Pressley et al. (1992); Ryan y Deci (2000).

Estos trabajos, se centran en la contextualización de la enseñanza y son el resultado de la elaboración de concretas pautas y estrategias de acción docente, las cuales se consideran determinantes en los procesos de

enseñanza-aprendizaje, así como, en los motivos que los han de sustentar (Alonso, 1991; Ames, 1992).

La mayoría de los estudios previos se han centrado en los alumnos de enseñanzas regladas, entre las cuales se incluye la enseñanza universitaria, pero no disponemos de conocimiento que haya abordado los procesos de enseñanza en los alumnos adultos no universitarios. Dicho en otros términos, los estudios e investigaciones de las personas adultas como objeto de enseñanza-aprendizaje no han sido prioritarios; así pues, creemos necesario el que se profundice en el conocimiento empírico de los alumnos adultos no universitarios. Por otra parte, algunas creencias, respecto a los adultos, llegan a cuestionar a éstos, en términos de capacidad. Estas creencias han venido calando tan profundamente en la sociedad, que desde distintos círculos se defiende que la época para aprender reside en la juventud. Este criterio es totalmente compatible con el desmesurado fervor con que se da al culto y se premia a la juventud.

Paradójicamente, y de forma simultánea, los adultos siguen indagando en la búsqueda de aquellos centros de enseñanza, que puedan satisfacer sus necesidades. Si bien, no es menos cierto, que, en muchos casos, todos estos esfuerzos se tornan en desmotivación, falta de persistencia e incluso de abandonos. Estas conductas de desmotivación, en adultos, se han valorado de dos formas distintas: de una parte, como mayor confirmación que apoya la hipótesis de los déficits intelectuales, a los que el envejecimiento irremediabilmente aboca, de ahí, que las carencias adultas sometidas a exigencias académicas conduzcan a la desmotivación; de otra, como inadaptación hostil de los procesos de enseñanza a los adultos, por lo que surge la necesidad de determinar en qué medida pueden existir modelos concretos de acción docente, que perpetúen o que incluso potencien la voluntad por aprender de los adultos.

Es, precisamente, la asunción de esta última hipótesis la que ha hecho emerger el interés por el presente proyecto. Para nosotros, el estudio de las personas adultas en las que concurren múltiples y variadas circunstancias, ya

de por sí, nos parece motivo de gratificación. Pero aún lo es más cuando con él se aporta un mayor conocimiento en las formas de afrontar su *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Este conocimiento redundará en una mejor práctica docente por parte de los profesores, y en los adultos una mejora y mayor satisfacción en los aprendizajes.

En este sentido, se hace necesario abordar el efecto motivacional que las actuaciones docentes ejercen en los adultos en situación de aprendizaje –y viceversa–, tratando de identificar si en estos adultos, en situación de aprendizaje, existen patrones diferenciados respecto a otros alumnos y, en el caso que así fuera, cuales son sus efectos y consecuencias.

Planteamiento del problema

Distintos estudios (Burgui, 2001; Lozano, 2000; Medina, 2002; Monreal, 1995; Sarrate, 2002; Vega et al, 2005) han puesto de manifiesto que los adultos pueden responder a las distintas exigencias de los procesos de formación y de estudio. Así mismo, existen autores (Alonso, 1991, 1995, 1997, 1998, 2005) que, tras el análisis y revisión de la evidencia existente, han propuesto modelos, los cuales analizados y evaluados por los profesores permiten modificar, si es que fuera necesario, las pautas y estrategias que éstos utilizan en los procesos de enseñanza.

Estos proyectos se encuentran inspirados en distintos apoyos de evidencia parcial, que sugieren que las actuaciones realizadas bajo las directrices del modelo propuesto, pueden resultar efectivas y eficaces en la motivación y las actitudes de los alumnos frente al aprendizaje. Sin embargo, estos apoyos se han centrado, en su mayor parte, en alumnos más jóvenes, y más concretamente en aquéllos que estaban encuadrados en entornos de enseñanzas muchos más regladas, también, en aquéllos otros, que a pesar de su mayoría de edad (tal es el caso del alumno universitario), han convertido el estudio en su profesión.

Distintos estudios han revelado que los alumnos afrontan y realizan las actividades escolares bajo una *orientación a meta* (Alonso, 1997, 1998, 2005), que modula los efectos de los procesos de enseñanza, los datos obtenidos han permitido realizar la siguiente clasificación:

- Cuando los alumnos pretenden adquirir e, incluso, incrementar el dominio y la experiencia de competencia, se muestran inmersos e, incluso, abstraídos en las propias tareas; ante la duda o la dificultad, buscan fórmulas y alternativas para solucionarlas.
- Aquéllos que se implican en el aprendizaje, en la medida que los contenidos a aprender son útiles y relevantes y que, así mismo, permiten ser aplicados a otras situaciones, se desinteresan, cuando no comprenden el sentido por el que se han de aprender los contenidos. De igual modo, este sentimiento de falta de finalidad aumenta la percepción de obligación, que a su vez, promueve la desmotivación e, incluso, el abandono o, bien, a desencadenar una actitud de cumplimiento estrictamente necesario y, aún peor, convertirse en invitados de piedra.
- Cuando las pretensiones se dirigen a conseguir una recompensa o incentivo, los alumnos tratan de hallar el punto exacto entre el contenido y su poder de convalidación, este punto será el referente de la motivación.
- Los alumnos que buscan preservar la autoestima o, incluso, el incrementarla, ya sea frente a uno mismo o, bien, ante los demás, con el fin de preservarla suelen, desencadenar una serie de estrategias negativas como es el descenso o la nula participación, sobre todo, cuando esta es pública, de tal forma que pretenden impedir que cualquier fallo que ocurra sea público. Esto es un arma de doble filo, puesto que, también, se ven privados de poder perfeccionar y enriquecer el aprendizaje. Por otra parte, sus estrategias de estudio son compatibles con los enfoques de

aprendizaje superficial. En cambio, cuando estos alumnos obtienen una mala calificación, se muestran dispuestos a esforzarse por superarla, en una segunda ocasión.

El supuesto en el que se basa el *modelo de estrategias docentes* (Alonso, 1997, 1998, 2005) está referido a una idea: en la medida que las estrategias de enseñanza sean compatibles con la orientación a meta del alumno, emergerán los sentimientos y los motivos por aprender; lo cual implica que el efecto motivador de una determinada actuación docente se puede ver modulado por sus propios destinatarios. Desde un enfoque complementario –y en la misma dirección que el modelo anterior-, el *modelo de regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje* (De la Fuente, Justicia y cols., 2001, 2003, 2004, 2005, 2006) establece que las estrategias de enseñanza-aprendizaje son interactivas y se condicionan mutuamente en el proceso.

Sin embargo, como ya, antes, anticipábamos no conocemos estudios que, desde una posición empírica, puedan informar acerca de cómo operan ambos modelos en el caso de adultos alumnos no universitarios, que por múltiples razones, no concluyeron sus estudios y, en cambio, después se disponen a reiniciarlos. En unos casos, en enseñanza secundaria, en otros, en los primeros niveles de primaria, o bien en la formación ocupacional. Además, en estos alumnos, desconocemos cual es su percepción de la eficacia y el efecto que las pautas de acción docente, propuestas en el modelo, pueden ejercer sobre su propia motivación.

Otros de los aspectos que desconocemos es el grado de interacción que ejercen las dificultades sociales y personales (Amador, 1998; Bueno, et al, 2002; Love, 1978; Martin, et al, 2003; Monreal, 1995; Samper, y Mayoral, 2000), con la orientación a meta de los adultos, las actitudes y la eficacia de los procesos de enseñanza. Así pues, también, convendría examinar el efecto modulador de las características sociales. En este sentido los objetivos e hipótesis de este estudio los exponemos a continuación.

4.2. Objetivos generales.

- 1) Analizar y evaluar la orientación a meta de alumnos adultos, durante el proceso de aprendizaje e inducida desde el proceso de enseñanza.
- 2) Conocer el efecto de diferentes características personales y sociales de los alumnos de educación de adultos, y su efecto en la percepción de la orientación a meta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3) Identificar y proponer un modelo de enseñanza diversificado en personas adultas, a través del cual se optimice la orientación a meta de estos alumnos, durante su proceso de aprendizaje.

4.3. Objetivos específicos

- 1) Identificar, describir, relacionar y analizar, los factores afectivo-motivacionales de orientación a meta del adulto.
- 2) Ponderar las actitudes con que los alumnos no universitarios afrontan y desarrollan los procesos de aprendizaje.
- 3) Identificar, describir, relacionar y analizar el efecto que, en la motivación e interés del adulto, ejercen las estrategias docentes.
- 4) Establecer contrastes entre el grado de eficacia que algunas estrategias ejercen sobre el adulto, y el uso que de éstas realizan los profesores.
- 5) Identificar y evaluar distintas categorías de estrategias docentes.
- 6) Evaluar y tratar de obtener un perfil estratégico docente, que se muestre más idóneo a las características del adulto.

- 7) Establecer relaciones de asociación, predicción e inferencia del efecto motivador del contexto de enseñanza en función de los factores afectivo-motivacionales y viceversa.
- 8) Identificar, describir, relacionar y analizar las características sociodemográficas de los alumnos adultos participantes en la investigación.
- 9) Establecer relaciones entre las características sociodemográficas con los problemas de aprendizaje y de enseñanza.
- 10) Establecer relaciones de asociación, predicción e inferencia entre las características sociodemográficas, la orientación a meta y pautas de actuación docente, y viceversa.

4.4. Hipótesis

Las hipótesis que establecemos, tomando como referencia los estudios previos (Alonso, 1992, 1999, 2005) son:

Generales:

1. Los alumnos adultos tendrán diferentes metas, ajustadas al modelo de Orientación a Meta, en función de las metas promovidas desde el proceso de enseñanza.
2. Las diferentes características personales y sociales de los alumnos adultos llevaran consigo diversas orientaciones de motivación a meta.

Específicas:

- 1.1. Para aquellos alumnos orientados hacia metas de aprendizaje, las estrategias docentes, en general, serán motivadoras.

1.2. Si la dirección del adulto es hacia la recompensa, se sentirán motivados en las estrategias que faciliten un mayor rendimiento.

1.3. Los adultos que sientan temor al fracaso, evitarán las situaciones en las que, éste, se pueda manifestar y, en todo caso, serán vividas con tensión.

1.4. Los adultos que sientan deseos de éxito y de su reconocimiento, les motivaran las situaciones en que se muestre y reconozca su superioridad.

1.5. Si los adultos les invade el desinterés por el trabajo, evitarán y se desmotivarán frente a las actividades que añadan o supongan algún tipo de trabajo.

1.6. Para aquellos adultos que sean susceptibles a los procesos de ansiedad, las estrategias de enseñanza que se produzcan presiones serán menos motivadoras y valoradas.

2.1. Los alumnos de educación de adultos con fracaso escolar tendrán una orientación a meta de evitación del fracaso.

2.2. Los alumnos de edad adulta que no pudieron asistir a la escuela de jóvenes tendrán una motivación orientada al aprendizaje.

2.3. Los alumnos con historia de fracaso preferirán una orientación a meta inducida, desde la enseñanza, de desgana, desidia o falta de interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Los alumnos adultos con sobrecarga laboral preferirán una orientación a meta inducida, desde la enseñanza, que minimice o, al menos, no requiera de una mayor dedicación.

2.5 Las experiencias escolares previas será menos gratificante en la medida que la edad aumenta.

2.6. La situación de desempleo afectará de forma diferenciada en la orientación a meta y en la percepción del contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos adultos.

5. Método

5.1. Participantes

La muestra se ha obtenido de Centros de Educación de Adultos situados en la ciudad de Almería y, también, algunos de la provincia. Para contar con una mayor variabilidad dentro de la provincia se han seleccionado dos zonas que poseen características sociales y económicas diferentes como son: la comarca del Levante y la comarca del Poniente almeriense. Bajo las premisas de este criterio se realizaron distintas entrevistas con los centros de las zonas que se deseaban incluir y, en función, de la disponibilidad de éstos se aplicaron los cuestionarios. Por otro lado, tuvimos la posibilidad de encontrar un centro en Extremadura en el que, también, se aplicaron los cuestionarios.

La muestra ha sido de tipo incidental dependiendo de la disposición del profesorado del centro así como del alumnado para colaborar en este estudio. Es de indicar que para conseguir esta muestra nos hemos encontrado con múltiples dificultades. Por un lado, los centros, en más de un caso, se han mostrado reticentes a que los alumnos contesten preguntas que pudieran afectar a los procesos de enseñanza. En otros, se han presentado déficits de comprensión, para algunos adultos, como es el caso de los alumnos de Formación Inicial de Base (alfabetización). Otra de las dificultades, que por todos los medios tratamos de evitar, fue que los adultos tuvieran la sensación de que estaban perdiendo el tiempo.

La muestra está formada por 239 sujetos, de los cuales 64 son hombres (26,8%), 149 son mujeres (62,3 %) y 26 no especifican el sexo (10,9%). La

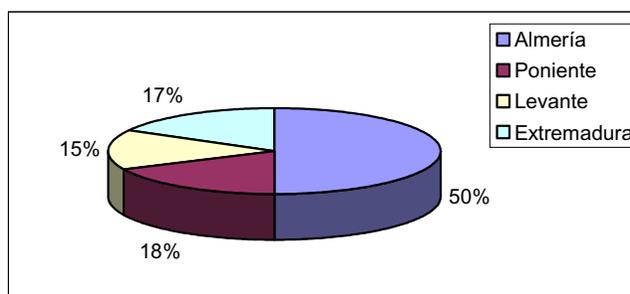
edad de los participantes oscila entre los 16 y los 72 años, siendo la edad media de 33,44 años con una desviación típica de 15,81.

La muestra se ha obtenido mayormente de centros localizados en Almería capital (prácticamente el 50%) quedando el resto repartido entre las zonas de Levante y Poniente y un centro de Extremadura.

Tabla 5.1. Distribución de los Centros Educativos de los que se ha obtenido la muestra

Centro	Frecuencia	Porcentaje válido
IES Nicolás Salmerón de Almería	8	3,4
IES Celia Viñas de Almería	38	16,2
Centro Adultos de Vera	43	18,3
IES de El Ejido	23	9,8
Centro Educación Adultos de El Ejido (Alfabetización)	12	5,1
Formación Ocupacional UGT de Almería	38	16,2
Formación Ocupacional CCOO de Almería	24	10,2
Centro Adultos Juan XXIII (Mayores de 25 años) de Almería	8	3,4
Villafranca (1º y 2º de ESA)	10	4,3
Villafranca (cultura general)	15	6,4
Villafranca (Alfabetización nivel I y II)	14	6,0

Gráfico 5.1. Distribución de la muestra por localidad



Los niveles de estudio de los que se obtuvo la muestra, como hemos citado anteriormente, ha estado condicionado por los centros y profesores que han decidido colaborar en el estudio. La mayor parte de la muestra procede del Bachillerato de Adultos que se ofrece en los Institutos de Enseñanza

Secundaria. Un 25,9 % procede de Centros de Formación Ocupacional y un 24,7% de Centros de Educación de adultos donde se imparte Formación Inicial de Base y preparación para la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. En todos los casos podemos apreciar que existe un mayor número de mujeres que de hombres matriculados.

Tabla 5.2. Estructura de la muestra según contenidos de la enseñanza

	Mujeres		Hombres		P	Totales	
	F	%	F	%		F	%
Bachillerato	67	45,0	36	56,3	11	114	47,7
Ocupacional	36	24,2	17	26,6	9	62	25,9
Alfabetización y mayores de 25 años	46	30,9	11	17,2	2	59	24,7
Perdidos					4	4	1,7
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100,0

F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

5.2. Diseño y variables

El diseño que se pretende aplicar es *expost facto*, intrasujetos, de carácter transversal, descriptivo, correlacional e inferencial, que permite establecer relaciones descriptivas, de asociación, de predicción e inferenciales de las variables estudiadas.

Las variables que se han definido en esta investigación tienen una triple dimensión:

- 1) Para medir las características del adulto como mediador de eficacia en el proceso de enseñanza, se tienen en cuenta: de una parte, las pretensiones con que los adultos acceden a los procesos de enseñanza, de otra, las actitudes que estos tienen frente a los contenidos.

En cuanto a las pretensiones, las variables que forman parte de la orientación de los adultos hacia determinadas metas son:

- a. El miedo al fracaso como preocupación constante a evitar el fracaso y de esta forma conservar la autoestima personal o social.

- b. Deseos de éxito y de su reconocimiento, como constante vocación de obtener mejores resultados y, de esta forma, ser percibido como superior a los demás.
- c. Motivación por aprender o deseo de dominio y de competencia, sin tener en cuenta ningún tipo de recompensa ni reconocimiento de superioridad.
- d. Motivación por un determinado tipo de recompensa. Se refiere a la disposición por aprender en tanto en cuanto que los resultados se pueden canjear por recompensas.

Respecto a las actitudes:

- Disposición al esfuerzo.
- Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo.
- Ansiedad facilitada.

2) Para medir el efecto que las estrategias de enseñanza ejercen sobre la motivación y el interés de los adultos fueron definidas las siguientes variables secuenciadas según el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- La presentación de los contenidos.
- Las informaciones y los mensajes que los profesores dan a los adultos desde el momento en que se disponen a iniciar la actividad.
- El desarrollo de las distintas tareas.
- La participación de los adultos en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La implicación de los adultos en la elaboración y desarrollo de las clases prácticas.
- Su implicación en actividades relacionadas con lo que son los trabajos prácticos.
- Por último, lo todo lo referente a los procesos de evaluación,

3) Para medir las características sociales y personales de los adultos se han tenido en cuenta las siguientes variables

- La edad.
- El género.
- El estado civil
- El número de hijos.
- El número de miembros que conviven en familia.
- La situación laboral.
- El tiempo que dedican al estudio.
- Las experiencias escolares previas.
- El tiempo en desempleo.

En relación con el control de variables la experiencia que los sujetos van adquiriendo mediante la aplicación de la prueba, se ha visto compensada por los distintos contenidos de las variables, así como, por el orden de presentación y las distintas opciones de discriminación. Por esta razón se aplicó el Cuestionario de Motivación hacia el aprendizaje o hacia la ejecución (MAPE) en primer lugar, precisamente teniendo como pretensión que adquirieran la técnica.

Con respecto a los efectos distorsionantes del diseño, al ser un modelo intrasujetos los efectos de la individualidades quedan controlados, ya que son comunes para cualquier cuestionario e ítems. Para evitar los efectos de la fatiga, con mayor motivo tratándose de adultos, se amplió la letra del cuestionario para facilitar su lectura. Aunque creemos que dada su extensión, se podía desarrollar una falta de motivación en el momento de la cumplimentación de los cuestionarios, creemos que ésta ha podido ser atenuada en la medida que los contenidos de los cuestionarios es distinto.

5.3. Instrumentos

5.3.1. Cuestionario de evaluación de la motivación hacia el aprendizaje o la ejecución (MAPE-3)

Para obtener una medida de la orientación de meta, así como, de las actitudes con que los adultos afrontan los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha utilizado el cuestionario: Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el MAPE -3 de Alonso, Montero y Huertas (2000).

Este cuestionario fue diseñado para alumnos universitarios, y para su validación se eligieron 1445 estudiantes. De éstos 524 procedían de la Universidad Politécnica de Valencia, y 921 de la Autónoma de Madrid siendo la proporción entre hombres y mujeres casi idéntica (706 y 718).

El cuestionario presentan distintas situaciones hipotéticas o, incluso, de experiencias vividas para que los sujetos valoren si están o no de acuerdo con esa situación, las respuestas que han de dar los alumnos se reducen a contestar Si o No.

El cuestionario se compone de 124 ítems siendo su agrupación mediante análisis factorial de 7 escalas. Estas siete escalas confluyen en dos categorías, una incluye 4 tendencias de orientación a meta y, la otra, 3 actitudes de los sujetos frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las cuatro tendencias que pretende medir el cuestionario son:

- a) *Miedo al fracaso.* Se refiere a la tendencia a evitar situaciones que pueden dar lugar a una evaluación negativa de la propia competencia.
- b) *Deseo de éxito y de reconocimiento.* Refleja el grado en que se experimenta emociones positivas tras el éxito público. Este grado

puede influir en que busquemos el reconocimiento de los demás, hecho que repercute en la autoestima.

- c) *Motivación por aprender.* Refleja el interés por la propia naturaleza de la tarea, de su novedad y de las habilidades y destrezas que se adquieren al realizarla.
- d) *Motivación por la recompensa.* Aparece cuando las actividades se realizan exclusivamente como un fin para conseguir al externo como notas, dinero, posición social, etc.

En cuanto a las actitudes se valora:

- a) *La disposición al esfuerzo.* Tendencia a asumir gran cantidad de trabajo, con independencia de la meta que esté en juego.
- b) *El desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo.* Tendencia a abordar el trabajo en general con la sensación de que va a ser pesado y aburrido, por lo que en la medida de lo posible tratará de evitarlo.
- c) *La ansiedad facilitadora.* Tendencia a superarse ligada a la tensión de afrontar situaciones en las que hay que afrontar una o varias tareas con un tiempo límite.

Con respecto a la consistencia interna de las escalas, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, los índices se sitúan entre .74 y .86, con una media .79. Esto indica que el nivel obtenido es habitual en este tipo de escalas.

El análisis de asociación entre las distintas escalas mostró una baja correlación entre ellas, con una media de correlación .21 y un valor máximo .45, esto supone que la varianza media entre escalas es de 4% y en todo caso la máxima de 20 %. Por tanto, los constructos que evalúan las escalas son

básicamente distintos. En cambio, por ser significativas las correlaciones, el análisis factorial revela que estas escalas convergen, en tres dimensiones orientación hacia motivos extrínsecos, o bien, hacia la tarea y una última dimensión de ansiedad facilitadora.

En estudios posteriores, empleando técnicas de análisis factorial confirmatorio, sólo se han identificado dos dimensiones: una, de orientación al aprendizaje y, otra, de orientación a los resultados y la evasión (Alonso, A. y Ruiz, 2005).

Por otra parte hemos calculado la fiabilidad del cuestionario en nuestra muestra a través del coeficiente Alpha de Cronbach obteniendo unos índices que oscilan entre .71 y .84 con una media .78. Resultados similares obtienen Alonso, Montero y Huertas (2000) en su muestra normativa. Con lo que podemos señalar que aunque en algunos casos moderados son adecuados dadas las características de las escalas

Tabla 5.3. Índices de fiabilidad de las escalas que conforman las metas y las actitudes de los adultos

Variables.	Alfa
Miedo fracaso.	.82
Deseo éxito y reconocimiento.	.84
Motivación por aprender	.77
Motivación externa.	.84
Disposición esfuerzo.	.71
Desinterés y rechazo trabajo.	.74
Ansiedad facilitadora.	.73
Valor promedio del índice de fiabilidad.	.78

5.3.2. Cuestionario de Evaluación del Contexto Motivacional: ECM

Con el fin de comprobar el efecto motivador y de interés que ejercen las estrategias de enseñanza en los alumnos adultos, se aplicó el cuestionario denominado *Evaluación del Contexto Motivacional*, de Alonso y López (1998). En este cuestionario se describen y presentan hipotéticas actuaciones docentes, para que los alumnos valoren en que medida estas actuaciones despiertan su motivación e interés, así como, la percepción que tienen del uso

y frecuencia de determinadas estrategias docentes por parte de los profesores. Las respuestas se presentan a través de escalas likert, con un rango de respuesta de 1 al 5; el uno se relaciona con la opción nada/nunca/ y el cinco con casi siempre/muchísimo y totalmente.

En principio, el cuestionario se reduce a 47 variables, las cuales pueden incluir uno o varios ítems, según que el mismo concepto se pregunte de formas distintas, en consecuencia, para el análisis estadístico, se hace necesario transformaciones de equivalencia que permitan homogeneizar los ítems que se relacionan con la misma variable.

Por otra parte, estas variables han permitido ser agrupadas en unidades más amplias y con ellas constituir escalas o factores que informan del efecto de motivación, que los sujetos atribuyen a las variables que conforman el factor: (presentación de los contenidos, mensajes, desarrollo del contenidos, participación, clases practicas, trabajos prácticos, evaluación que favorece el aprendizaje evaluación que favorece el estrés, ayuda que los profesores ofrecen fuera de clase). Asimismo, otro de los factores existentes es la frecuencia y uso que los profesores realizan de determinadas estrategias de enseñanza; el factor consta de trece ítems para ello.

Por último, estos factores conforman una estructura de tres dimensiones: de una parte, la preferencia por las actividades en las que tiene un mayor peso las actuaciones de los propios alumnos, de otra, la predilección por aquellas actividades relacionadas con el quehacer de los profesores. Por último, la tercera dimensión responde a las características de la evaluación. Del mismo modo, también se ha podido derivar una escala global, que represente el efecto que ejerce en la motivación de los alumnos el conjunto de estrategias docentes.

Otro de los aspectos, que el cuestionario ha tenido en consideración es la secuenciación de los ítems que siguen la estructura de un acto didáctico que: presentación de los contenidos, desarrollo de las actividades y evaluación de las mismas. De igual forma, contempla dos actuaciones en muchos casos

simultáneas a la secuencia didáctica: la participación de los alumnos y profesores y los mensajes que los profesores dan a los alumnos.

De igual forma, una lectura atenta de la prueba revela que las distintas pautas o estrategias docentes que son presentadas en el cuestionario para su valoración, están sostenidas en planteamientos teóricos relacionados con la motivación intrínseca, por lo que previsiblemente desarrollaran la motivación y el interés de estos alumnos a la hora de cumplimentarlo.

5.3.3. Cuestionario sociodemográfico y de dificultades para el aprendizaje en el alumno adulto

Descripción del instrumento

Para conocer las características de la muestra, así como, el índice de dificultad que las circunstancias sociales pueden ejercer sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos adultos, ha sido elaborado un cuestionario ad hoc. Consta de 9 ítems que pretenden informar en un doble sentido: de una parte, su condición nominal, permite determinar la estructura muestral; de otra, se ha empleado para indicar el grado de problemas que se encuentra asociado a cualquier circunstancia social o personal.

Esta relación asociativa entre aspectos sociodemográficos y dificultad facilita y permite distintos análisis estadísticos, incluso paramétricos. El criterio elegido para identificar los índices se sustenta en planteamientos teóricos, asimismo, las alternativas de las distintas respuestas han sido ordenadas, de menor a mayor, según su grado de dificultad. Por ejemplo el mayor número de hijos, las familias más numerosas y la permanencia en la situación de desempleo, son aspectos que no facilitan la motivación y el interés por aprender.

Para elaborar los ítems, se seleccionaron factores que la investigación previa ha asociado con problemas en el aprendizaje y en el rendimiento, en el caso de alumnos adultos (ver capítulo 3). Posteriormente, se elaboraron afirmaciones y se graduaron con criterio racional, asignándole mayor peso o valor numérico a las mayores dificultades académicas, sociofamiliares y de

contexto. Finalmente, se sometió tal valoración a un análisis interjueces para validar tal rango de valores.

Estructura del cuestionario sociodemográfico en relación con el grado de dificultad en el aprendizaje

Para conocer el tipo de estructura subyacente el cuestionario sociodemográfico se realizó al análisis factorial empleando el método de Componentes Principales, con Rotación Varimax. Se tomaron las variables del cuestionario una vez fueron transformadas adecuadamente para que señalaran el grado de dificultad que generan en el proceso de aprendizaje.

Los índices de KMO (.609), y la prueba de esfericidad de Barlett (Chi-cuadrado= 237,073; $p < .000$) obtenidos indican que es factible y adecuado la realización del análisis factorial.

El análisis factorial detectó 3 factores o componentes, que explican un 58,98% de la varianza total. El primer factor, que denominamos *sociodemográfico*, explica un 24,35% y lo conforman las variables edad, el número de hijos, y el estadio civil. El segundo factor, al que designamos como *sociolaboral*, explica el 20,26% de la varianza. Este factor se encuentra conformado por la situación laboral, el tiempo en desempleo, el sexo y el tiempo que los alumnos dedican a estudiar semanalmente fuera de clase. Por último, el tercer factor, el denominado *historia personal*, explica 14,372% y lo conforman el número de personas que conviven en la familia y las experiencias escolares que éstas tuvieron.

Tabla 5.4. Matriz de componentes rotados

	Componentes			Comunalidad
	F1	F2	F3	
2. Edad intervalos	,843			.744
3. Estado civil con criterio	,825			.721
4. Numero de hijos	,774		,336	.720
6. Situación laboral con criterio		-,749		.573
9. Tiempo en desempleo	,309	-,682		.561
1. Genero (SEX.NUME)		,639		.442
7. Tiempo estudio con criterio		,487		.395
5. Número de personas que conviven en la familia			,864	.797
8. Experiencias previas de aprendizaje (criterio)			-,530	.355
	% de varianza	24,355	20,256	14,372
	% total de varianza explicada		58,983	

F1= Sociodemográfico. F2 = Sociolaboral. F3 = Historia personal. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a La rotación ha convergido en 4 iteraciones

5.4. Procedimiento

Una vez, que los centros habían mostrado su disposición a colaborar en la aplicación de los cuestionarios, se mantuvo una entrevista para que, la dirección del centro, conociera en detalle los contenidos de la prueba, y valorara si procedía realizar algún tipo de modificación: ejemplo tamaño de la letra, orden de presentación, etc. Posteriormente, se procedió a la aplicación de la prueba.

La presentación y aplicación de los cuestionarios, salvo excepción, en todos los casos fue realizada por la misma persona (el investigador). En un primer momento, se realizó una presentación persona por parte del profesor o equipo directivo. Después se les informaba a los sujetos acerca de los objetivos y finalidades de la investigación, así como las razones por las que deseábamos conocer su opinión y no las de otras personas. Otro de los aspectos que procuramos aclarar fue el uso y el tratamiento que se pretendía dar a los datos. En un segundo momento, se informó de que no existían respuesta verdaderas ni tampoco falsas, así como, del carácter anónimo de las prueba.

Establecidas estas premisas se procedió a explicitar la mecánica, a utilizar en las respuestas a los distintos cuestionarios. Para ello utilizamos como recursos dibujos y ejemplos, mientras verbalizábamos simultáneamente el proceso y razonamiento seguido. No obstante, se comentaba que cualquier duda que tuvieran no dudaran en preguntarla en el momento que creyeran más adecuado.

No se les limitó, en ningún momento, el tiempo para contestar, puesto que siempre estuvimos convencidos que si un adulto esta dispuesto a dedicar un tiempo a satisfacer nuestros intereses, al menos, en cuanto a dedicación de tiempo, estábamos llamados a corresponderle. En cambio, para que tuvieran una pequeña idea, sí se les informo de la temporalidad del proceso. Por otra parte, la actividad última con la que se concluía la aplicación de la prueba, es una despedida personal a cada de los participantes, que contenía algún tipo de

comentario sobre la experiencia que habían vivido, así como una muestra de agradecimiento a su colaboración.

Lo habitual ha sido realizar la aplicación en una sola sesión, sin embargo, en alguno de los casos, se ha realizado en dos o más sesiones, como ocurriera en un grupo de alfabetización, puesto que a estos alumnos tuvimos que explicarles pregunta por pregunta, todo esto acompañado de una ampliación de letra y la presencia de un modelo de respuesta en el encerado. En este caso la mayor dificultad fue el ritmo de realización y, al ser varias sesiones, se produjeron faltas de asistencia, con lo que los cuestionarios no se completaban. Sin embargo, siempre pensamos que, con independencia de cuales fueran sus respuestas y la forma de realización, debíamos lealtad a aquellas personas, que de forma desinteresada y generosa, colaboraban en nuestro proyecto.

En otros centros, como es el caso de Vera (90 kms de Almería), después de realizar un intento de aplicación, junto con la dirección del centro, se desistió por dificultades encontradas en la comprensión, por lo que perdimos un importante número de sujetos con los que habíamos contado previamente.

5.5. Análisis estadísticos.

Para validar las *hipótesis descriptivas* se utilizaron pruebas de tendencia centra (media y desviaciones típicas). Las *hipótesis de asociación y de predicción* se han contrastado mediante diferentes análisis correlacionales (Correlaciones de Pearson y Análisis de regresión). Las *hipótesis inferenciales* se han contrastado mediante análisis de varianza univariantes y multivariantes (ANOVAs y MANOVAs) simples y de interacción. En todos los casos se utilizó el programa SPSS, con licencia para la Universidad de Almería.

6. Percepción de la motivación en el proceso de aprendizaje (MAPE -3)

6.1. Análisis descriptivos

6.1.1. Descriptivos de la puntuación total, dimensiones y factores del MAPE

Valores descriptivos de la puntuación total y las dimensiones del MAPE

Para calcular los descriptivos se han tenido en cuenta las dimensiones y los componentes de los factores obtenidos por Alonso Tapia y Ruiz (2005) en un análisis factorial confirmatorio realizado sobre el MAPE. La motivación global media que presentan los alumnos es cercana al promedio (.47), siendo destacable la mayor orientación hacia el aprendizaje (.53) que hacia los resultados o la evasión (.37).

Tabla 6.1. Descriptivos de la puntuación global y de las dimensiones del cuestionario evaluación de la motivación en sujetos adultos.

Variable	N	Media	Desv. típ.
Orientación al aprendizaje	168	0,53	(0,13)
<i>Cuestionario</i>	157	0,47	(0,12)
Orientación a los resultados y la evasión.	161	0,37	(0,14)

1. Orientación hacia el aprendizaje.

En la dimensión de orientación hacia el aprendizaje, configurada por los factores *motivación por aprender, disposición al esfuerzo, desinterés por el trabajo, ansiedad facilitadora del rendimiento y deseo de éxito* y

reconocimiento, revela que el factor con mayor puntuación es motivación por aprender (.75). El resto de las medias de los factores que configuran esta dimensión se sitúan por debajo de .50. Siendo el *desinterés* y el *rechazo del trabajo* el que presenta una menor puntuación media (.33)

Tabla 6.2. Descriptivos de los factores que conforman la orientación de los alumno adulto hacia el aprendizaje.

Variable	N	Media	Desv. típ.
Motivación por aprender	195	0,75	(0,18)
<i>Orientación al aprendizaje</i>	168	0,53	(0,13)
Ansiedad facilitadora	198	0,44	(0,23)
Disposición esfuerzo	215	0,42	(0,26)
Deseo éxito y su reconocimiento	193	0,37	(0,20)
Desinterés y rechazo trabajo	209	0,33	(0,22)

2. Orientación hacia los resultados y la evasión

Cabe señalar que, en la dimensión *orientación hacia los resultados y la evasión*, prácticamente la totalidad de las medias obtenidas están por debajo de .50. Los valores más elevados se encuentran en la *ansiedad facilitadora* (.43) seguida de cerca por el *miedo al fracaso* y los *motivos de recompensa*. Por tanto, los resultados muestran que este tipo de orientación a meta lleva consigo una mayor puntuación de *ansiedad facilitadora*, *de miedo al fracaso* y una menor *motivación por aprender* ⁽¹⁾.

Tabla 6.3. Descriptivos de los factores que conforman la orientación de los alumnos adultos hacia los resultados y la evasión.

Variable	N	Media	Sd
Ansiedad facilitadora	198	0,44	(0,23)
Miedo fracaso	209	0,43	(0,25)
Motiva. externa	206	0,41	(0,28)
<i>Orientación a los resultados y la evasión</i>	161	0,37	(0,14)
Deseo éxito y reconocimiento	193	0,37	(0,20)
Desinterés y rechazo trabajo	209	0,33	(0,22)
Motivación por aprender ⁽¹⁾	195	0,75	(0,18)

⁽¹⁾ Variable de la motivación por aprender invertida

Diferencias entre las dimensiones y los factores del MAPE

Las tablas anteriores informan de las medias obtenidas en nuestra muestra, sin embargo, no conocemos con certeza si realmente existen diferencias de unas medias con otras. En este sentido, fueron calculadas las pruebas T para muestras relacionadas, que permiten identificar si existen diferencias estadísticas en las puntuaciones medias de las dimensiones y de unos factores con otros. Los datos que figuran la siguiente tabla muestran que la media de la dimensión de la *orientación hacia aprendizaje* es estadísticamente superior a la *dimensión de orientación hacia los resultados* y todos los demás factores. La dimensión de *orientación a los resultados* no se diferencia de las medias obtenidas en los factores: deseo de éxito y su reconocimiento, disposición al esfuerzo y el desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo.

También cabe destacar el comportamiento del desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo que presentan diferencias significativas con todos los factores, pero no así con la dimensión de orientación hacia los resultados o la evasión. En consecuencia, en estos alumnos, parece que prevalece un mayor grado de motivos intrínsecos siendo bajo su desinterés por el trabajo. Por otra parte, los deseos de éxito y reconocimiento aparecen con una puntuación baja que se diferencia significativamente del resto de factores y dimensiones.

Tabla 6.4. Contrastes entre dimensiones y factores del MAPE – 3, Pruebas T para muestras relacionadas.

(1)	ORA	ORR	MFR	DER	MAP	MEX	DES	DRT
ORA								
ORR	10,48**							
MFR	-5.36****	3.19**						
DER	-11.2****	-0.42	3.26***					
MAP	19.41****	17.84****	-13.61***	-18.36***				
MEX	-4.58****	2.85**	0.38	-2.10*	12.56****			
DES	-7.41****	1.89	0.047	-2.56*	17.2****	-.041ns		
DRT	-8.56****	-3.25	4.97***	1.97*	16.70***	4.19***	3.5****	
AFR	-5.05****	4.34	-0.84	-4.13***	16.06****	-1.10	-1.46	-5.05****

(1) ORA = Orientación de los alumnos hacia el aprendizaje. ORR = Orientación de los alumnos hacia los resultados o la evasión. MFR = Miedo al fracaso. DER = Deseo de éxito y su reconocimiento. MAP = Motivación por aprender. MEX = Motivación externa. DES = Disposición al esfuerzo. DRT = Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. AFR = Ansiedad facilitadora del rendimiento. * p< .5, ** p< .01, *** p< .001, **** p< .0001.

Análisis comparativo con otros estudios realizados

Con posterioridad, se realizó un análisis comparativo de nuestros resultados con los obtenidos por Alonso y Huertas (2000) con el fin de comprobar las similitudes y diferencias entre las muestras empleadas en ambos estudios: adultos no universitarios y adultos universitarios, respectivamente. Para conocer el comportamiento individualizado de cada uno de los factores y dimensiones descritos por Alonso Tapia y Huertas (2000) se ha procedido al cálculo de las medias y de las desviaciones típicas.

La siguiente tabla, muestra que los alumnos adultos no universitarios poseen un grado de motivación similar al de los universitarios. El miedo al fracaso y los motivos de recompensa presentan medias mayores en nuestra muestra. De igual forma ocurre con la disposición al esfuerzo.

Tabla 6.5. Medias de los datos hallados en el presente trabajo y aquellos que fueran obtenidos en estudios anteriores.

Variables	N	Media nuestra	Sd	Media Alonso et al. ⁽¹⁾
Motivación por aprender	195	0,75	(0,18)	0,76
<i>Cuestionario</i>	161	0,46	(0,20)	0,50
Ansiedad facilitadora	198	0,44	(0,23)	0,47
Miedo fracaso	209	0,43*	(0,25)	0,34
Disposición esfuerzo	215	0,42*	(0,26)	0,35
Motivación externa	206	0,41	(0,28)	0,24
Deseo éxito y reconocimiento	193	0,37	(0,20)	0,34
Desinterés y rechazo trabajo	209	0,33	(0,22)	0,27

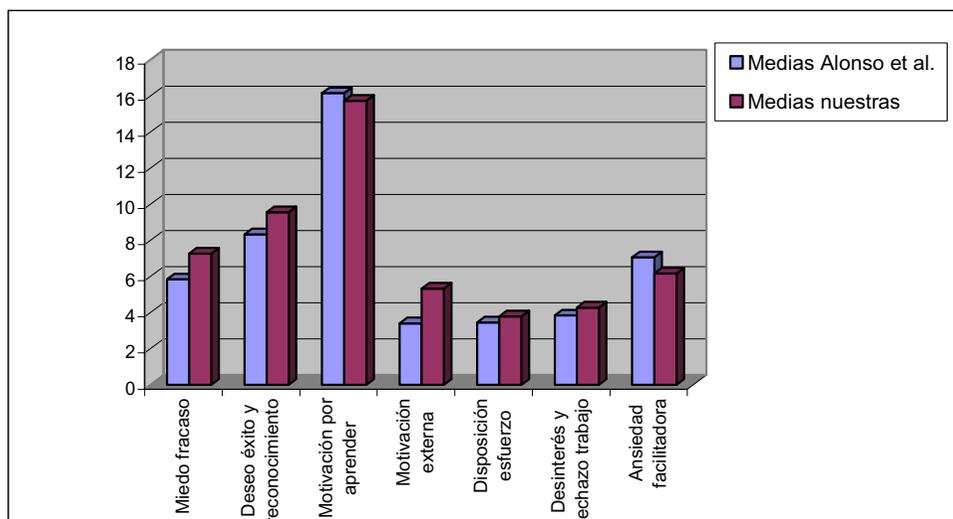
⁽¹⁾ Alonso Tapia, Montero y Huertas (2000). * Valores superiores

Para comparar nuestros datos con los obtenidos por Alonso, Montero y Huertas (2000) fueron utilizadas las pruebas T para una muestra, cuyos valores figuran en la siguiente tabla. En ésta se puede observar que nuestros resultados difieren significativamente, de los de Alonso Tapia, Montero y Huertas, en todos los factores menos en la *motivación por aprender* en la que no existen diferencias. En cualquier caso cabe señalar que los alumnos adultos no universitarios son superiores a los universitarios en *disposición al esfuerzo*, *deseo de éxito y de reconocimiento* y *miedo al fracaso*. Por el contrario, cuentan con menos ansiedad facilitadora.

Tabla 6.6. Comparaciones entre las medias obtenidas por (Alonso, Montero y Huertas, 2000) y las del presente estudio. Pruebas T para una muestra ⁽¹⁾

Variable	Medias de Alonso et al.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Medias de este trabajo
Miedo fracaso	5.84	4,958	208	,000	1,45	7,27*
Deseo éxito y reconocimiento	8.34	3,225	192	,001	1,22	9,56*
Motivación por aprender	16.16*	-1,577	194	,116	-,42	15,74
Motivación externa	3.41	7,589	205	,000	1,92	5,33*
Disposición esfuerzo	3.45	2,098	214	,037	,34	3,79*
Desinterés y rechazo trabajo	3.84	2,197	208	,029	,44	4,28
Ansiedad facilitadora	7.06*	-3,954	197	,000	-,89	6,17

⁽¹⁾ En esta tabla se han utilizado puntuaciones directas. * Valor significativo superior

Gráfico 6.1. Comparación de medias entre los datos obtenidos en el presente estudio y los que ya fueran descritos por Alonso, Montero y Huertas en el años (2000).

6.1.2. Descriptivos de los ítems de los factores que configuran el MAPE

En consideración a las diferencias encontradas, y asumiendo que cada uno de los factores se comporta como resultado global de su componentes, se procedió a realizar un análisis más pormenorizado de cada uno de los ítems de forman parte de cada factor.

1. Miedo al fracaso

Del mismo modo, y para conocer cuales eran los comportamientos específicos (pensamientos, sentimientos y acciones) que, en mayor o menor grado, contribuyen a que estos alumnos adultos tengan *miedo al fracaso*, fueron calculadas las medias de cada ítem.

De los datos de la siguiente tabla, se desprende que principalmente estos alumnos se ponen nerviosos ante las tareas que ellos perciben como importantes ($Md = 0,61$) y cuando van a realizar un trabajo que es difícil piensan que lo van hacer mal ($Md = 0,53$). Por otra parte, la mitad de estos alumnos sienten disgusto cuando otros valoran su trabajo de forma negativa, a pesar de que los demás pretendan ayudarles ($Md = 0,51$). También sienten desánimo, cuando al intentar una actividad, ésta no les sale bien ($Md = 0,48$).

Por otra parte, sólo a un tercio de los alumnos les preocupan las situaciones en las que algo sale mal y otros se lo reprochan ($Md = 0,32$), o en dejar de hacer un trabajo, por el temor a quedar mal ante los demás ($Md = 0,33$). Se les quitan las ganas de seguir trabajando, si delante de los compañeros se les dice que algo no lo están realizando bien ($Md = 0,36$); prefieren realizar trabajos en los que nadie se entere de cual es el resultado y, de esa forma, evitar el quedar mal ($Md = 0,36$). Por último, se ponen nerviosos cuando ven que un trabajo no les está saliendo bien ($Md = 0,38$).

En este sentido, destaca el ponerse nerviosos cuando tienen que hacer algo importante, y al pensar que no les pueden salir bien los trabajos. Este proceder es compatible con la responsabilidad a que el adulto habitualmente se encuentra sometido, que a su vez, le lleva a albergar sentimientos de duda. Por otra parte, no suelen pensar en que las cosas salgan mal y que otros les critican.

Tabla 6.7. Descriptivos de la escala de miedo al fracaso y de los ítems que lo conforman.

Ítems	Variable	N	Media	Sd
M2	Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal	231	0,61	(0,49)
M14	Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.	232	0,53	(0,50)
M62	Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.	225	0,51	(0,50)
M27	Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.	230	0,48	(0,50)
M78	Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.	228	0,47	(0,50)
M86	Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente.	227	0,47	(0,50)
M22	Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.	230	0,45	(0,50)
Promedio	Miedo al fracaso	229	0,43	(0,49)
M96	Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.	231	0,43	(0,50)
M42	Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.	228	0,43	(0,50)
M6	Procuro evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.	233	0,41	(0,49)
M50	Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal.	229	0,39	(0,49)
M71	Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso cosas como "Seguro que no me sale".	228	0,39	(0,49)
M56	Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.	225	0,38	(0,49)
M35	Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal	228	0,36	(0,48)
M11	Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea mal, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.	234	0,36	(0,48)
M18	Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia	231	0,33	(0,47)
M65	A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.	227	0,32	(0,47)

2. El deseo de éxito y de su reconocimiento.

Estos alumnos adultos no quieren renunciar a sus sentimientos de capacidad, y se esfuerzan por dejar claro ante los demás que, a pesar de que algunas cosas puedan salir mal, se poseen las capacidades necesarias para realizarlas bien ($Md = 0,78$). En menor medida, se sienten bien al anticipar que un trabajo va a tener buenos resultados y que va a ser bien valorado por los demás ($Md = 0,63$). Casi el 60% tienen preferencia por aquellas tareas que saben realizar bien y no por aquellas otras que por ser nuevas, tienen el riesgo de poderse equivocar ($Md = 0,58$); también, piensan que para llegar a ser algo en la vida, es necesario ser ambicioso ($Md = 0,58$).

Sin embargo, son mucho menos los alumnos que se sienten preocupados por los deseos de triunfo y de ser superiores ante los demás.

Sólo, entre el 10 y 15 % se preocupan en mayor grado por demostrar que su valía es superior a la de los demás compañeros (Md = 0,12). Tampoco, es frecuente que estos alumnos pretendan ser los organizadores de grupos, para así obtener un mayor protagonismo (Md = 0,17), o bien para parecer más sabios ni eligen compañeros que saben menos, y así resplandecer más, esto sólo ocurre en un 17 % de la muestra.

Por tanto, se enfatiza el preservar la percepción de capacidad, y se sienten satisfechos si los trabajos se realizan bien. En cambio, no les agrada estar constantemente demostrando que valen más que los demás, ni pretenden ser los organizadores de los grupos para así obtener un mayor resplandor personal.

Tabla 6.8. Descriptivos del factor deseo de éxito y su reconocimiento y los ítems que lo conforman.

Ítems	VARIABLES	N	Media	Sd
M85	Si algo me sale mal pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo.	225	0,78	(0,42)
M44	Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi trabajo queda bien ante los demás.	228	0,63	(0,48)
M79	Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.	227	0,58	(0,50)
M31	Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.	226	0,58	(0,50)
M7	Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.	232	0,55	(0,50)
M62	Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.	225	0,51	(0,50)
Promedio	Deseo de éxito y reconocimiento	228	0,47	(0,46)
M106	Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.	229	0,45	(0,50)
M48	No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.	230	0,43	(0,50)
M109	Me esfuerzo por ser el mejor en todo.	230	0,43	(0,50)
M51	Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.	230	0,41	(0,49)
M12	Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.	233	0,39	(0,49)
M56	Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.	225	0,38	(0,49)
M93	Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso.	229	0,37	(0,48)
M76	Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren.	227	0,37	(0,48)
M28	Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Con este trabajo voy a quedar la mar de bien".	229	0,35	(0,48)
M65	A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.	227	0,32	(0,47)
M20	Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.	229	0,29	(0,46)
M36	A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.	228	0,28	(0,45)
M110	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.	220	0,28	(0,45)
M73	Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.	229	0,26	(0,44)

M102	A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.	228	0,22	(0,42)
M70	Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.	228	0,21	(0,41)
M82	Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.	228	0,20	(0,40)
M95	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.	229	0,17	(0,38)
M67	Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.	229	0,17	(0,38)
M40	Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.	231	0,12	(0,32)

3. La motivación por aprender.

Casi la totalidad de estos adultos piensa que en esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos porque nadie ha nacido sabiendo (Md. = 0,94). También se sienten atraídos por los contenidos nuevos, porque, incluso, aunque les salga mal la tarea, siempre de ellas se aprende (Md. = 0,94).

El 85% de los alumnos valoran más a los compañeros que tienen capacidad de aprender de los errores que aquellos otros que aunque sean más inteligentes no aceptan las críticas y sólo pretenden lucirse. Asimismo, ante las dificultades o cuando surgen los problemas, más que nada, piensan en la forma de resolverlos.

Del mismo modo, cerca del 65% cuando han logrado comprender un determinado contenido o, bien, resuelven algún dificultad, piensan más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido (Md = 0,64). Por otra parte, prefieren los trabajos que son creativos, porque de ellos se puede aprender, aunque esto suponga ganar menos dinero (Md = 0,64). Por último, no les gusta perder el tiempo, y cuando no tienen nada que hacer, buscan alguna ocupación (Md. = 0,69).

Por otra parte, casi el 60% los alumnos disfrutan en las tareas que son nuevas y novedosas, y es frecuente que se encuentran pensando en cómo resolver los problemas por el reto que esto supone, aun cuando no les afecte de modo inmediato (Md. = 0,60) Asimismo, valoran las ideas que les puedan

aportar los demás, aunque ello suponga que los evalúen negativamente (Md. = 0,62).

El mayor énfasis de estos alumnos se sitúa en la disposición a aprender incluso de los errores propios y ajenos, e incluso se encuentran dispuestos a aceptar retos novedosos, siempre y cuando esto facilite sus procesos de aprendizaje. No se empuqueñecen ante la dificultad, y en cualquier caso, piensan que siempre existe una forma de poderla resolver. Prefieren a las personas que se esfuerzan en aprender y que aceptan los errores, en cambio, son más distantes con aquellos que lo que buscan es el lucirse.

Tabla 6.9. Descriptivos del factor Motivación por aprender y los ítems que lo conforman.

Ítems	VARIABLES	N	Media	Sd
M123	En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos: ¡Nadie nació sabiendo!	218	0,94	(0,24)
M13	Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.	232	0,94	(0,24)
M45	Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.	228	0,86	(0,34)
M115	Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.	226	0,86	(0,34)
M118	Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.	228	0,85	(0,36)
M66	Es frecuente que antes de hacer un trabajo, piense cosas como "Parece interesante. A ver que tal me sale".	228	0,82	(0,39)
M83	Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.	226	0,80	(0,40)
M104	Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente.	227	0,78	(0,41)
M30	A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.	230	0,77	(0,42)
M105	Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.	229	0,76	(0,43)
M121	Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender aunque alguien pueda pensar que soy un inepto	228	0,75	(0,43)
Promedio	Motivación por aprender	195	0,75	(0,18)
M25	Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.	230	0,73	(0,44)
M21	Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.	231	0,71	(0,46)
M113	Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles	226	0,70	(0,46)
M92	No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos.	230	0,69	(0,46)
M34	Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.	231	0,69	(0,46)
M38	Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.	228	0,64	(0,48)
M59	Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.	228	0,64	(0,48)
M100	No me desagrada que otros evalúen negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.	227	0,62	(0,49)
M75	Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato.	226	0,60	(0,49)
M112	Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.	225	0,58	(0,49)

4. Motivación extrínseca o de recompensa

Un 65% de estos alumnos piensan en la recompensa al terminar los trabajos (Md = 0,65). Por otro lado, en torno al 50%, cuando se plantean un trabajo piensan en lo que van a ganar o bien las posibilidades que tendrán para la promoción. Asimismo, es frecuente encontrar a estos alumnos pensando en los distintos proyectos que podrían realizar si un día consiguieran mucho dinero (Md = 0,55). También, les agrada el trabajo en cuanto que sirve de medio para recibir la recompensa (Md = 0,53). Por último, ante el afrontamiento de un trabajo, piensan en lo que van a recibir a cambio de su esfuerzo (Md = 0,52).

Por otra parte, en torno al 30% consideran que el trabajo no vale para nada si no proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente; o bien, ante un trabajo no satisfactorio piensan en la repercusión que esto pueda tener sobre la recompensa. Esta misma proporción de alumnos, al terminar las tareas, piensan en la recompensa, y valoran el trabajo no en términos de interés, sino de premio o castigo, de tal forma, que aquéllos que no proporcionan un buen sueldo o posición social no tienen valía. Es decir, las tareas son interesantes en la medida que proporcionan beneficios.

En los alumnos destaca que, aproximadamente el 70%, piensan en los beneficios de recompensa que supone un trabajo, si bien valoran otras características en los trabajos. Por otro lado, sólo un 30% creen que lo fundamental es la recompensa. Sin embargo, algo más de la mitad, no sólo se sienten atraídos por lo que van a ganar, sino que piensan en las posibilidades de promoción, de igual modo, realizarían proyectos si consiguieran importantes recursos económicos.

Tabla 6.10. Descriptivos del factor motivación extrínseca y los ítems que lo conforman.

Ítems	VARIABLES	N	Media	Sd
M16	Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.	231	0,65	(0,48)
M49	Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.	226	0,55	(0,50)
M33	Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero	231	0,55	(0,50)
M54	Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo.	229	0,53	(0,50)
M23	Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.	231	0,52	(0,50)
Promedio	Motivación extrínseca o de recompensa	228	0,41	(0,28)
M41	Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.	226	0,37	(0,48)
M61	En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.	225	0,34	(0,47)
M69	Si veo que no me está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente.	229	0,33	(0,47)
M97	Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho.	229	0,33	(0,47)
M72	Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.	229	0,32	(0,47)
M80	Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mí no vale nada aunque resulte interesante.	223	0,31	(0,46)
M107	Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.	230	0,30	(0,46)
M89	Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales.	228	0,27	(0,44)

5. La disposición al esfuerzo

La disposición al esfuerzo, es una actitud que no cuenta con un valor elevado. Sin embargo, el 69% de estos alumnos, cuando no tienen nada que hacer, buscan la ocupación para de esa forma, no tener la sensación de que están perdiendo el tiempo. De igual forma, es frecuente encontrar algo más de la mitad de adultos responsabilizándose de más tareas de las que en general se pueden abarcar, o lo que es lo mismo, un 45% piensan que realizan más trabajo del que parece razonable aceptar.

En cambio, menos del 30% son los que piensan que hay pocas personas que estén tan ocupadas como ellos. Menos de un 25% creen que son personas que trabajan más de lo que hace la mayoría. Por tanto, para los alumnos adultos no universitarios el tiempo es oro. De ahí su gran interés en llenarlo de vida. Por otra parte, no es frecuente que piensen que trabajan más que lo hace la mayoría.

Tabla 6.11. Descriptivos del factor disposición al esfuerzo y los ítems que lo conforman.

	Ítems	N	Media	Sd.
M34	34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.	231	0,69	(0,46)
M26	26. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	230	0,54	(0,50)
M81	81. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando.	227	0,51	(0,50)
Promedio	Disposición esfuerzo	215	0,42	(0,26)
M8	8. Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo que parece razonable aceptar.	231	0,45	(0,50)
M91	91. Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado.	228	0,44	(0,50)
M19	19. No sé como me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.	228	0,41	(0,49)
M94	96. Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.	229	0,30	(0,46)
M29	29. Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso.	228	0,27	(0,45)
M77	77. Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría.	227	0,24	(0,43)

6. El desinterés por el trabajo y rechazo del mismo

Un 60% de estos alumnos preferirían que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo. En cambio, no llegan al 50% los que si tienen que elegir, entre trabajar o bien el divertirse, prefieren lo segundo. En torno al 30% su objetivo lo centran en hacer lo suficiente para cumplir. De igual modo, consideran que si es que hay que elegir entre trabajo y disfrute, prefieren lo segundo; si tienen la ocasión de no trabajar no lo hacen, sin importarles lo que digan los demás.

No obstante, menos de la quinta parte son los alumnos que consideran que el trabajo es un aburrimiento, y solamente el 18% se muestran partidarios de dejar las tareas difíciles a los demás, aún, cuando pueden ellos hacerlas. Por ello, el desinterés por el trabajo es relativamente bajo en estos alumnos y aunque es mayoritaria la opinión de un aumento en los días de vacaciones, pero no es frecuente que les invaden los sentimientos de aversión al trabajo, y de su evitación a toda costa.

Tabla 6.12. Descriptivos del factor desinterés por el trabajo y rechazo del mismo y los ítems que lo conforman.

Ítems	Ítems	N	Media	Sd
M87	Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo.	228	0,60	(0,49)
M52	Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo.	227	0,49	(0,50)
Promedio	Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo.	209	0,33	(0,22)
M43	Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar.	229	0,43	(0,50)
M47	Es frecuente que empiece cosas que después no termino.	229	0,42	(0,50)
M74	Me gustaría no tener que trabajar.	228	0,40	(0,49)
M64	Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.	227	0,31	(0,46)
M5	Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.	230	0,30	(0,46)
M60	Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mí por ello.	225	0,27	(0,45)
M99	En el colegio siempre he tenido fama de vago.	228	0,27	(0,44)
M57	Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar.	230	0,24	(0,43)
M108	Considero que trabajar es muy aburrido.	229	0,19	(0,39)
M68	Si puedo dejo para otros las tareas difíciles aunque pueda hacerlas, por que dan más trabajo.	228	0,18	(0,39)
M84	Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.	229	0,17	(0,38)

7. La ansiedad facilitadora

Un 63 % de los adultos sienten la preferencia de tener tiempo limitado en los exámenes, porque de esta forma rinden mejor. De igual modo, consideran que un poco de presión en los trabajos, nunca viene mal, ya que esto sirve de acicate. Asimismo, estos alumnos creen que las tareas difíciles sirven para una mayor concentración, y para aumentar las ganas de realización, y así obtener un mejor rendimiento. Tampoco es frecuente que se intranquilen o que se bloqueen ante las limitaciones de tiempo, por el contrario, es entonces cuando mejor rinden.

Sólo 4 de cada 10 retrasan las tareas o las dejan para el último momento, para de esta forma, lograr un mejor rendimiento. En torno al 25 % se concentran mejor cuando están un poco nerviosos, y un 19 % consideran que con un poco de nervios se facilita la realización de la tarea. Por ello, el rendimiento de estos alumnos, en algunos casos, se mejora mediante un límite en la fecha para acabar las tareas, lo cual les sirve de aliciente; pero sólo un 19% son los que piensan que el estar nervioso facilita las cosas.

Tabla 6.13. Descriptivos del factor de ansiedad facilitadora y los ítems que lo conforman.

Ítems	VARIABLES	N	Media	Sd
M124	Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.	215	0,63	(0,48)
M119	A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de acicate.	226	0,57	(0,50)
M103	Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.	229	0,56	(0,50)
M46	Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.	228	0,56	(0,50)
M116	Yo no soy de los que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo.	227	0,53	(0,50)
M114	Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente	228	0,46	(0,50)
M32	Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	229	0,45	(0,50)
M17	Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	230	0,45	(0,50)
Promedio	Ansiedad facilitadora	198	0,44	(0,23)
M98	Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.	229	0,40	(0,49)
M88	Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud	228	0,39	(0,49)
M122	Cuando era estudiante dejaba todo para última hora pero, al final rendía muy bien.	218	0,38	(0,49)
M111	Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope.	229	0,35	(0,48)
M10	El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.	230	0,24	(0,43)
M39	Siempre que estoy un poco nervioso hago mejor las cosas.	230	0,19	(0,39)

6.2. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores

Para conocer las relaciones existentes entre las diferentes variables estudiadas, se han realizado diferentes análisis de correlación que permiten describir el grado de concordancia y de asociación entre variables (Botella y Barriopedro, 1995) llegando a dar respuesta de la precisión y del paralelismo existente (Cronbach, 1971).

En un primer momento nos centramos en las relaciones entre factores, para después profundizar en las relaciones de éstos con los ítems que los componen.

6.2.1. Relaciones de asociación entre la puntuación total y las dimensiones que lo conforman.

La siguiente tabla muestra que la motivación global de estos alumnos se relaciona positivamente y de forma significativa con una orientación a los

resultados y a la evasión explicando sobre un 59% de la varianza. Por otro se encuentra la orientación al aprendizaje que cuenta con una correlación inferior que la anterior, aunque significativa, de .55. Lo cual hace que explique un 30% de la varianza.

Tabla 6.14. Relaciones de asociación entre la variable total del cuestionario y las dimensiones de orientación.

Variable	Orientación al aprendizaje	Orientación a los resultados y la evasión.
Total del cuestionario	,546**	,768**

** P<.01

6.2.2. Relaciones de asociación entre la dimensión orientación hacia el aprendizaje y los factores que la conforman.

Asimismo, un mayor grado de orientación al aprendizaje, se explica, en mayor medida, por la disposición al esfuerzo y, también, por los motivos intrínsecos; la ansiedad facilitadora junto al deseo de éxito, también, contribuyen, aunque con menor intensidad, a una orientación de los adultos hacia el aprendizaje. En cambio, cuanto mayor es el desinterés por el trabajo más descende la orientación hacia el aprendizaje.

Tabla 6.15. Relaciones de asociación entre las dimensiones y los factores del MAPE.

(1)	MFR	DER	MAP	MEX	DES	DRT	AFR
ORA	,042	,478(**)	,632(**)	-,079	,728(**)	-,438(**)	,517(**)
ORE	,700(**)	,685(**)	-,368(**)	,752(**)	,004	,725(**)	,363(**)

(1) ORA = Orientación de los alumnos hacia el aprendizaje. ORE = Orientación de los alumnos hacia los resultados o la evasión. MFR = Miedo al fracaso. DER = Deseo de éxito y su reconocimiento. MAP = Motivación por aprender. MEX = Motivación externa. DES = Disposición al esfuerzo. DRT = Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. AFR = Ansiedad facilitadora del rendimiento. ** p< .01

6.2.3. Relaciones de asociación entre la dimensión orientación hacia los resultados y la evasión y los factores que la conforman.

Del mismo modo, la tabla anterior, muestra que la orientación de los alumnos hacia los resultados y la evasión se relaciona con la motivación externa, y en menor medida, con el desinterés por el trabajo, así como con el

miedo al fracaso; la ansiedad también se asocia en sentido directo, con esta orientación, sin embargo, solo explica un 12 % de la varianza.

Todo esto viene a informar que, cuando aumenta la orientación del adulto hacia los resultados, es porque también lo hacen el desinterés, el miedo y los deseos de recompensa.

6.2.4. Relaciones de asociación entre los distintos factores del MAPE –3

En la siguiente tabla, se muestran las correlaciones entre los factores. Aunque los valores de la relación son bajos, estadísticamente son significativos, lo cual indica la existencia de una relación entre las variables estudiadas.

El miedo al fracaso se explica, sobre todo, por el deseo de éxito y de su reconocimiento. Sin embargo, este factor sólo alcanza a dar cuenta de un 30% de la varianza, por lo que se puede pensar que en el miedo al fracaso deben intervenir otros factores, que den cuenta del resto de la varianza. Los motivos externos y el desinterés por el trabajo se asocian con un mayor nivel de miedo, pero la varianza explicada es muy baja. Por otra parte, existe una relación baja y significativa entre el miedo al fracaso y motivos intrínsecos.

El deseo de éxito y el reconocimiento se relaciona directamente: con el miedo al fracaso, los motivos de recompensa, la disposición al esfuerzo, el desinterés por el trabajo y con la ansiedad facilitadora. Sin embargo, las relaciones aunque son significativas son más bien bajas, la mayor de ellas no llega a explicar el 17% de la varianza.

Las correlaciones de los motivos intrínsecos con el resto de factores son bajas, pero significativas. Muestran una total discrepancia con el desinterés por el trabajo, la motivación a la recompensa y con el miedo al fracaso. En cambio, se conforma un mayor grado de compatibilidad entre motivación por aprender, la disposición al esfuerzo y la ansiedad facilitadora.

Por otra parte, se forma un segundo grupo de relaciones que se compone: de miedo al fracaso, motivación por la recompensa y desinterés por el trabajo. En cambio, el deseo de éxito junto a la ansiedad, se muestran indecisos a integrarse en un grupo determinado, por lo que se relacionan con ambos grupos.

Un grupo de tres factores se presentan enfrentados: la motivación por aprender y la motivación por la recompensa, junto al desinterés por el trabajo. Estos factores son contradictorios entre si.

Tabla 6.16. Correlaciones de los factores de primer orden del MAPE -3.

(1)	MFR	DER	MAP	MEX	DES	DRT	AFR
MFR	1						
DER	,536**	1					
MAP	-,167*	,003	1				
MEX	,384**	,411**	-,323**	1			
DES	,049	,270**	,278**	,045	1		
DRT	,362**	,220**	-,389**	,474**	-,226**	1	
AFR	,043	,280**	,196**	,066	,095	,087	1

(1) MFR = Miedo al fracaso. DER = Deseo de éxito y su reconocimiento. MAP = Motivación por aprender. MEX = Motivación externa. DES = Disposición al esfuerzo. DRT = Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. AFR = Ansiedad facilitadora del rendimiento.

6.3. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores

6.3.1. Relaciones de predicción entre el total, las dimensiones y los factores del MAPE

Para conocer el grado de predicción que las dimensiones tienen sobre la puntuación total del MAPE se realizaron los correspondientes análisis de regresión empleando el método de pasos sucesivos. Se tomó como variable dependiente la puntuación total y como dependientes las puntuaciones de las dimensiones. También se han realizado otros análisis de regresión con el fin de delimitar los factores que mejor predicen cada una de las dimensiones del MAPE. En este caso se han tomado como variables dependientes: la *orientación hacia el aprendizaje* y la *orientación hacia los resultados y la evasión*, y como independientes cada uno de los factores que configuran el MAPE.

Según la siguiente tabla, la variable predictora principal de la motivación global del adulto, es la *orientación a los resultados y la evasión*, y en menor medida la orientación al aprendizaje. Ambos factores llegan a explicar el 90 % de la varianza.

La *disposición al esfuerzo* y la *ansiedad facilitadora* aparecen como los mejores predictores de la *orientación hacia el aprendizaje*. En este modelo también aparecen con menor poder predictivo la motivación por aprender y el desinterés y el rechazo al trabajo que lo hace de forma inversa. Es decir a mayor desinterés menor será la orientación al aprendizaje. Es preciso destacar que el modelo resultante explica sobre un 92% de la varianza.

Por otra parte, es digno de señalar que el modelo de predicción obtenido tomando como variable dependiente la orientación de los alumnos hacia los resultados delimita que las variables mejores predictoras de esta orientación son. Mayormente, la motivación externa y el miedo al fracaso y, en menor medida, la ansiedad facilitadora y el desinterés. Asimismo, se debe señalar que la motivación por aprender actúa de forma inversa a nivel predictivo; es decir, una mayor motivación por aprender lleva a que disminuya la orientación hacia los resultados y la evasión. En cambio, la disposición al esfuerzo, junto a la ansiedad facilitadora son los dos mejores predictores de la *orientación al aprendizaje*, incluso, predicen mejor que la propia motivación por aprender.

Tabla 6.17. Relaciones de predicción paso a paso de las dimensiones del cuestionario MAPE 3

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl ,n) = Valor	Sig.	Rc ²
<i>Puntuación total del cuestionario</i>							
	Orientación a los resultados y la evasión.	,774	29,796	****	F(1,155)=222.922	****	.896
	Orientación al aprendizaje	,553	21,316	****			
<i>Orientación al aprendizaje</i>							
	Disposición esfuerzo	,535	21,819	****	F(4,156)=429.700	****	.917
	Ansiedad facilitadora	,436	18,004	****			
	Motivación por aprender	,292	10,980	****			
	Desinterés y rechazo trabajo	-,256	-9,940	****			
<i>La orientación hacia los resultados y la evasión</i>							
	Motivación externa	,412	23,703	****	F(5,155)=892.524	****	.966
	Miedo fracaso	,414	24,874	****			
	Ansiedad facilitadora	,336	21,811	****			
	Desinterés y rechazo trabajo	,244	13,012	****			
	Motivación por aprender	-,184	-10,974	****			

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido. VD = Variable dependiente

6.3.2. Relaciones de predicción entre los factores del MAPE

Con el fin de comprobar qué factores eran los mejores predictores del resto que forman el MAPE se realizaron diferentes análisis de regresión, empleando el método de pasos sucesivos. A continuación exponemos los resultados obtenidos.

En primer lugar, encontramos que los deseos de éxito y reconocimiento junto al desinterés por el trabajo predicen el *miedo al fracaso*. Por otro lado, cuando la ansiedad aumenta, según la ecuación de regresión, el miedo descende. Los factores que mejor predicen el *deseo de éxito y reconocimiento* son, sobre todo, el miedo al fracaso seguido de la ansiedad facilitadora, la disposición al esfuerzo y la motivación externa.

En relación con la *motivación por aprender*, los variables que mejor predicen este factor son la ansiedad facilitadora y la disposición al esfuerzo. En sentido inverso aparecen las variables desinterés y rechazo al trabajo y la motivación externa. Es decir, podemos señalar que la motivación por aprender es mayor cuando aumenta la ansiedad y la disposición al esfuerzo y, en sentido contrario, si disminuye el desinterés por el trabajo y los motivos de recompensa.

La *disposición al esfuerzo* se predice por el deseo de éxito o reconocimiento y por la motivación por aprender y de forma inversa por el desinterés y rechazo por el trabajo. Por otra parte el *desinterés por el trabajo* se predice por la motivación externa, el miedo al fracaso y la ansiedad facilitadora, así mismo aparecen como predictores pero, en sentido inverso, la disposición al esfuerzo y la motivación por aprender.

La *ansiedad facilitadora* se predice por el deseo de éxito y reconocimiento y por la motivación por aprender.

Tabla 6.18. Relaciones de predicción paso a paso de las dimensiones del cuestionario MAPE 3

VD.	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
<i>Miedo al fracaso.</i>							
	Deseo éxito y reconocimiento	,531	8,184	***	F(6,157)=38.527	****	.424
	Desinterés y rechazo trabajo	,310	4,972	***			
	Ansiedad facilitadora	-,146	-2,312	*			
<i>Deseo de éxito y de su reconocimiento</i>							
	Miedo al fracaso	,454	7,393	***	F(6,156)=37.519	****	.490
	Ansiedad facilitadora	,235	4,079	***			
	Disposición esfuerzo	,231	4,019	***			
	Motivación externa	,236	3,844	***			
<i>Motivación por aprender.</i>							
	Desinterés y rechazo trabajo	-,263	-3,201	**	F(4,156)=14.339	****	.269
	Ansiedad facilitadora	,228	3,282	***			
	Disposición esfuerzo	,229	3,188	**			
	Motivación externa	-,178	-2,240	*			
<i>Motivación extrínseca.</i>							
	Desinterés y rechazo trabajo	,333	4,639	***	F(3,157)=29.884	***	.363
	Deseo éxito y reconocimiento	,354	5,312	***			
	Motivación por aprender	-,183	-2,618	*			
<i>Disposición al esfuerzo.</i>							
	Motivación por aprender	,196	2,524	*	F(3,157)=13.843	****	.209
	Deseo éxito y reconocimiento	,334	4,493	***			
	Desinterés y rechazo trabajo	-,232	-2,899	**			
<i>Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo</i>							
	Motivación externa	,317	4,612	***	F(5,155)=22.651	****	.422
	Miedo fracaso	,289	4,397	***			
	Disposición esfuerzo	-,200	-3,093	**			
	Motiva. por aprender	-,225	-3,253	***			
	Ansiedad facilitadora	,147	2,326	*			
<i>Ansiedad facilitadora</i>							
	Deseo éxito y reconocimiento	,277	3,705	****	F(2,158)=10.935	****	.122
	Motivación por aprender	,195	2,610	*			

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido. M. = Modelo VD = Variable dependiente.

6.4. Relaciones de interdependencia

6.4.1. Interdependencia de los niveles de orientación a meta

Para constatar qué grado de relaciones de interdependencia existe entre los diferentes factores, se realizaron análisis de cluster para definir los niveles altos (a), medios (m) y bajos (b) de la variable independiente definida. Posteriormente, se realizaron análisis univariantes, tomando como variables dependientes otros factores de las dos dimensiones.

Niveles de Orientación hacia el aprendizaje y Orientación hacia el rendimiento

En la siguiente tabla se muestra que quienes puntuaron alto en unas de las orientaciones, también lo hicieron en la puntuación total del cuestionario. Por otra parte, aunque la interacción es significativa su efecto es, más bien, débil.

Tabla 6.19. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Media Cuestionario y de los factores: conglomerados de la orientación hacia el aprendizaje y la orientación hacia los resultados orientación

Fuente	F	Sig.	post hoc
Modelo corregido	F(8,148)=55,946	****	
q.x.o.ap	F(2,148)=65,274	****	a>b***, a>m***
q.x.o.re	F(2,148)=61,025	****	a>b****, a>m****, m>b****
q.x.o.ap * q.x.o.re	F(4,148)=4,056	**	

a R cuadrado = ,751 (R cuadrado corregida = ,738). Sig. = Significación. q.x.o.ap = Conglomerado de la orientación hacia el aprendizaje. q.x.o.re = Conglomerado de la orientación hacia los resultados.

Niveles de orientación hacia el aprendizaje

La siguiente tabla muestra que la *orientación hacia el aprendizaje* es explicada en un 97.8% por el efecto de los factores disposición al esfuerzo, la ansiedad facilitadora, la motivación intrínseca, el desinterés por el trabajo, así como por la interacción del desinterés por el trabajo con la ansiedad facilitadora, con la motivación intrínseca y con el número de familiares que conviven. De igual modo, se ha mostrado una interacción entre la disposición al esfuerzo y el número de hijos.

Tabla 6.20. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Media orientación al aprendizaje y como factores los conglomerados: la disposición al esfuerzo, la ansiedad facilitadora, la motivación intrínseca, el desinterés por el trabajo, el número de hijos y el numero de familiares

Fuente	F	Sig.
Modelo corregido	F(114,159)= 16,976	****
q.x.des	F(2,159)= 46,842	****
q.x.afr	F(2,159)= 38,234	****
q.x.map	F(2,159)= 41,167	****
q.x.drt	F(2,159)= 27,602	****
q.s.hijos	F(3,159)=,659	,523
q.s.familiares	F(4,159)= 1,585	,216
q.x.afr * q.x.drt	F(3,159)= 4,348	**
q.x.map * q.x.drt	F(3,159)= 9,939	****
q.x.des * q.s.hijos	F(3,159)= 3,608	*
q.x.drt * q.s.familiares	F(3,159)= 2,812	*

a R cuadrado = ,978 (R cuadrado corregida = ,920). Sig. = Significación. q.x.des = Conglomerado de la disposición al esfuerzo. q.x.afr = Conglomerado de la ansiedad facilitadora. q.x.map = Conglomerado de la motivación por aprender. q.x.drt = Conglomerado del desinterés por el trabajo. q.s.hijos = Conglomerado del número de hijos. q.s.familiares = Conglomerado del número de familiares.

Por otra parte, aquellos adultos que puntuaron alto en disposición al esfuerzo, ansiedad y motivación intrínseca y bajo desinterés por el trabajo mostraron más *orientación al aprendizaje*.

Tabla 6.21. ANOVA de un factor de la variable dependiente: orientación hacia el aprendizaje y los factores: disposición al esfuerzo, ansiedad facilitadora, motivación intrínseca y desinterés por el trabajo y rechazo del mismo

V.Factor	V. D.	Bajo		Medio		Alto		F	Sig.	Post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt			
q.des	ORA	0.42	(0.11)	0.54	(0.06)	0.65	(0.09)	F(2,165)=79,279	****	a>b****, a>m****, m>b****
q.afr	ORA	0.45	(0.13)	0.54	(0.09)	0.60	(0.01)	F(2,165)=23,29	****	a>m****, a>b****, m>b****
q.map	ORA	0.34	(0.16)	0.48	(0.09)	0.58	(0.10)	F(2,165)=37,434	****	a>m****, a>b****, m>b****
q.drt	ORA	0.57	(0.10)	0.52	(0.10)	0.43	(0.19)	F(2,165)=13,290	****	b>a****, b>m****, m>a**

q.x.des = Conglomerado de la disposición al esfuerzo. q.x.afr = Conglomerado de la ansiedad facilitadora. q.x.map = Conglomerado de la motivación por aprender. q.x.drt = Conglomerado del desinterés por el trabajo

Niveles de orientación hacia el rendimiento

En la siguiente tabla se informa que, en la orientación hacia los resultados o la evasión, el 95.7 % de su varianza se encuentra explicada por la motivación extrínseca, el miedo al fracaso, la ansiedad facilitadora, el desinterés por el trabajo y la motivación intrínseca, así como, por el doble efecto del miedo al fracaso y la motivación extrínseca, y una triple interacción entre miedo al fracaso, ansiedad facilitadora y desinterés por el trabajo.

Tabla 6.22. Análisis UNIVARIADO Variable dependiente: Media orientación a los resultados y la evasión y los factores: motivación extrínseca, miedo al fracaso, ansiedad facilitadora, desinterés por el trabajo y motivación intrínseca.

Fuente	F	Sig.
Modelo corregido	F(82,78)= 21,412	****
q.x.mex	F(2,78)=54,170	****
q.x.mfr	F(2,78)=35,434	****
q.x.afr	F(2,78)=26,110	****
q.x.drt	F(2,78)=15,233	****
q.x.map	F(2,78)=10,734	****
q.x.mex * q.x.mfr	F(4,78)=2,498	*
q.x.mfr * q.x.afr * q.x.drt	F(3,78)=3,098	*

a R cuadrado = ,957 (R cuadrado corregida = ,913) Sig. = Significación. q.x.mex = Conglomerado de la motivación extrínseca. q.x.mfr= Conglomerado del miedo al fracaso. q.x.afr = Conglomerado de la ansiedad facilitadora. q.x.map = Conglomerado de la motivación intrínseca.

Los adultos que obtuvieron más puntuación en la motivación extrínseca, el miedo al fracaso, la ansiedad facilitadora, el desinterés por el trabajo, y menos motivación intrínseca mostraron una mayor *orientación hacia los resultados y la evasión*.

Tabla 6.23. ANOVA de un factor de la variable dependiente orientación hacia los resultados y la evasión y los factores: motivación extrínseca, miedo al fracaso, ansiedad facilitadora, desinterés por el trabajo y rechazo del mismo y motivación intrínseca.

V.Factor	V.D.	Bajo		Medio		Alto		F	Sig.	Post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt			
q.mex	ORE	0.25	0.09	0.39	0.09	0.52	0.09	F(2,158)=100,364	****	a>b****, a>m****, m>b****
q.mfr	ORE	0.25	0.09	0.41	0.11	0.50	0.11	F(2,158)=64,917	****	a>b****, a>m****, m>b****
q.afr	ORE	0.31	0.13	0.38	0.12	0.43	0.15	F(2,158)=9,574	****	a>b****, m>b*
q.drt	ORE	0.27	0.10	0.43	0.10	0.52	0.10	F(2,158)=71,828	****	a>m****, a>b****, m>b****
q.map	ORE	0.46	0.11	0.43	0.12	0.33	0.14	F(2,158)=12,167	****	b>a*, m>a****

q.x.mex = Conglomerado de la motivación extrínseca. q.x.mfr= Conglomerado del miedo al fracaso. q.x.afr = Conglomerado de la ansiedad facilitadora. q.x.map = Conglomerado de la motivación intrínseca.

Niveles de miedo al fracaso

Con niveles bajos de ansiedad, los adultos que poseen un nivel medio de deseos de éxito son quienes puntúan más elevado en *miedo al fracaso*. Al aumentar el grado de ansiedad a un nivel medio, los altos deseos de éxito adquieren la máxima puntuación en *miedo al fracaso*. En cambio, cuando la presión de la ansiedad es máxima, los más elevados en deseos de éxito son los que más puntúan en el miedo al fracaso. La interacción “m (deseos de éxito) x b (ansiedad)” es la que más puntúa en miedo al fracaso, el “a (éxito) x m (ansiedad)”

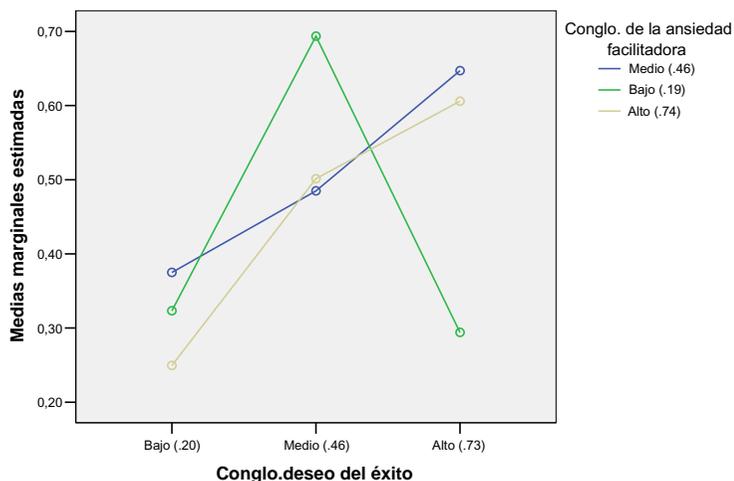
Tabla 6.24. Variable dependiente: Media Miedo fracaso UNIANOVA

Fuente	F	Significación	post hoc	Ansiedad
Modelo corregido	F(23,143)=5,642	****		
q.x.der	F(2,143)=19,797	****	a>b, m>b	
q.x.drt	F(2,143)=9,562	****	b<a, b<m	
q.x.afr	F(2,143)=0.292	.747		
q.x.der * q.x.afr	F(4,143)=2,815	*	m>b****, m>a** a>b***, a>m* b<m****, b>m*	b m a

a R cuadrado = ,476 (R cuadrado corregida = ,391)

q.x.der = Conglomerado del deseos de éxito y de su reconocimiento. q.x.drt = Conglomerado del desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. q.x.afr = Conglomerado de la ansiedad facilitadora. q.x.der * q.x.afr = Interacción entre los conglomerados de los deseos de éxito y la ansiedad facilitadora. b= Bajo, m = Medio, a = Alto.

Gráfico 6.2. Medias marginales estimadas de Media Miedo fracaso



Niveles de deseos de éxito y de reconocimiento

Los adultos de un nivel bajo de miedo al fracaso, ansiedad, deseos de recompensa, fueron los que menos puntuaron en *deseos de éxito y de su reconocimiento*. La máxima puntuación en los *deseos de éxito* se obtiene en la interacción de un alto nivel de motivación por la recompensa, junto a un alto nivel de ansiedad. Por el contrario el mínimo grado de deseos de éxito lo muestran aquellos alumnos que tuvieron baja motivación de recompensa y una ansiedad media, aunque puntuaciones más altas en el grado de ansiedad. Tampoco aumentaron los deseos de éxito, en concurrencia con poca motivación por la recompensa.

Tabla 6.25. Variable dependiente: Deseo éxito y reconocimiento **UNIANOVA**

Pruebas de los efectos inter-sujetos				
Fuente	F	Significación	post hoc	Ansiedad
Modelo corregido	F(64,104)=3,327	****		
q.x.mfr	F(2,104)=13,815	****	b<m****, b<a**	
q.x.afr	F(2,104)=3,242	*	b<m****, b<a**	
q.x.des	F(2104)=6,812	**	b<a****, b<m*	
q.x.mex	F(2,104)=5,994	**	m<a*, b<m****	
q.x.afr * q.x.mex	F(2,104)=2,959	*		
			n/s	b
			b<m****, b<a****	m
			m>a**, m>b*, b<a****	a

a R cuadrado = ,672 (R cuadrado corregida = ,470). q.x.mfr = Conglomerado del miedo al fracaso. q.x.afr = Conglomerado de la ansiedad facilitadora. q.x.des= Conglomerado de la disposición al esfuerzo. q.x.mex = Conglomerado de la motivación extrínseca o de recompensa. n/s = Sin diferencias

Niveles de motivación por aprender

Los adultos con menos desinterés por el trabajo, menor sensibilidad a la presión, menores deseos de recompensa y mayor disposición al esfuerzo fueron los que más puntuación mostraron en los *motivos intrínsecos*.

Tabla 6.26. Variable dependiente: Media Motivación por aprender **UNIANOVA**

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	F	Significación	post hoc
Modelo corregido	F(60,115) = 2,585	****	
q.x.drt	F(2,115)=,960	p=,386	b>a****, b>m*
q.x.afr	F(2,115)=7,862	***	m>b**, a<b*
q.x.des	F(2,115)=5,202	**	m>b**, a>b****
q.x.mex	F(2,115)=7,371	***	m>a*, b>m*, m>a*

a R cuadrado = ,574 (R cuadrado corregida = ,352).

q.x.drt = Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. q.x.afr = Conglomerado de la ansiedad facilitadora. q.x.des = Conglomerado de la disposición al esfuerzo. q.x.mex = Conglomerado de la motivación extrínseca o de recompensa

Niveles de motivación extrínseca

Los adultos con más desinterés por el trabajo, deseo de éxito y menos motivos intrínsecos son los que sienten deseos de recompensa. Quienes poseen alto desinterés y baja motivación por aprender son los que mostraron más *deseos de recompensa*.

Tabla 6.27. Variable dependiente: Motivación extrínseca **UNIANOVA**

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	F	Significación	post hoc	DESINTRES
Modelo corregido	F(23,143)=5,992	****		
q.x.drt	F(2,143)=11,178	****	a>b****, a>m*	
q.x.der	F(2,143)=4,248	*	a>b****, a>m**	
q.x.map	F(2,143)= 2,646	.74	b>a*, m>a****	
q.x.drt * q.x.map	F(4,143)=4,472	**		
			b<a**	b
			b<m**	m
			b<a**, b<m**	a

a R cuadrado = ,491 (R cuadrado corregida = ,409).

q.x.drt = Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. q.x.der = Conglomerado del deseo de éxito y de su reconocimiento. q.x.map = Conglomerado de la motivación intrínseca

Niveles de desinterés por el trabajo

Los adultos con bajo miedo al fracaso, deseos de recompensa, alta motivación intrínseca, y baja sensibilidad a la presión son los que menos *rechazo por el trabajo* mostraron. Los niveles altos o medios de miedo al fracaso aumentaron los efectos de la motivación por la recompensa; por otra parte, aquellos en los que interactuaban valores elevados de miedo y deseos de recompensa fueron los que más puntuaron en desinterés por el trabajo. En cambio, los que tenían poco miedo y al mismo tiempo un mínimo deseo de recompensa fueron los que mostraron los mínimos niveles de desinterés por el trabajo.

Tabla 6.28. Variable dependiente: Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo **UNIANOVA**

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	F	Significación	post hoc	Miedo al fracaso
Modelo corregido	F(93,170)=2,978	****		
q.x.mfr	F(2,170)=13,430	****	b<m****	
q.x.mex	F(2,170)=5,874	**	m<a****, m<b****, b<a****	
q.x.des	F(2,170)=1,537	,222		
q.x.map	F(2,170)=4,356	*	b>a****, m>a****	
q.x.afr	F(2,170)=,461	,633	b>m*, b>a***	
q.x.mfr * q.x.mex	F(4,170)=2,757	*	m>b****	b
			m<a*, b<a****	m
			m<a*, b<a**	a
q.x.mfr * q.x.des	F(4,170) =,106	p=,088	m>a*, b<a*	b
			b>m****, b>a**	m
			s/e	a

a R cuadrado = ,785 (R cuadrado corregida = ,521).

q.x.mfr = Conglomerado del miedo al fracaso. q.x.mex = Conglomerado de la motivación extrínseca o de recompensa. q.x.des= Conglomerado de la disposición al esfuerzo. q.x.map = Conglomerado de la motivación intrínseca. q.x.afr = Conglomerado de la ansiedad facilitadora.

A modo de síntesis

La orientación hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento es una variable motivacional que aparece definida con tendencias bastantes consistentes en los sujetos adultos estudiados. No obstante, quedan por ser delimitados el papel del proceso de enseñanza y de los factores sociopersonales, como inductores de estas tales tendencias. Dichos análisis son abordados en los siguientes capítulos.

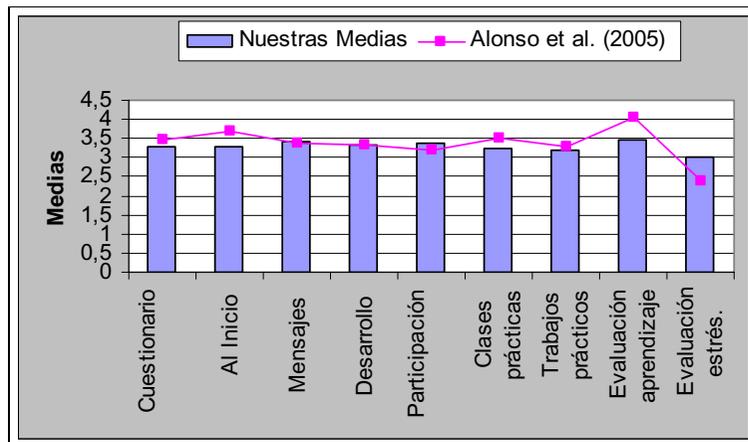
7. Percepción de la motivación inducida desde el proceso de enseñanza.

7.1. Análisis descriptivo: total, dimensiones y factores.

Para comprender la descripción de las variables estudiadas, se han calculado la media y la desviación típica de las puntuaciones teniendo en cuenta el cuestionario en total, los factores de primer orden y los factores de segundo orden, definidos por Alonso y López (1998) y Alonso et al. (2005). Las medias obtenidas muestran el valor motivador de la respectiva actuación o estrategia docente. Por otra parte, de manera complementaria, se han comparado nuestros resultados con los obtenidos por Alonso et al. (2005).

Tabla 7.1. Descriptivos del cuestionario, las dimensiones y los factores del contexto de motivación.

Variables	Nuestros datos			Alonso et al. (2005)	
	N	Media	Sd	Media	Sd
Cuestionario en general					
Puntuación total del cuestionario	146	3,29	(0,49)	3.45	(0.38)
Dimensión o factor de segundo orden.					
Preferencia por las actividades profesor	171	3,36	(0,81)	n/s	n/s
Preferencia por las actividades alumno	163	3,21	(0,41)	n/s	n/s
Características de la evaluación	170	3,01	(0,26)	n/s	n/s
Factores de primer orden.					
Al Inicio presentación de los contenidos	199	3,29	(0,86)	3.67	.54
Mensajes del profesor	214	3,42	(0,97)	3.36	.70
Desarrollo de la actividad y aprendizaje	190	3,32	(0,60)	3.31	.59
Participación de los alumnos en las clases	196	3,39	(0,64)	3.21	.66
Clases prácticas	198	3,22	(0,61)	3.52	.53
Trabajos prácticos	188	3,18	(0,49)	3.30	.63
Evaluación que favorece el aprendizaje	199	3,48	(0,58)	4.04	.54
Evaluación que favorece el estrés.	218	3,00	(0,81)	2.38	.9
Tutorías.					
La ayuda del profesor fuera de clase	217	3,40	(1,33)	n/s	n/s

Gráfico 7.1. Comparativa de datos con los obtenidos por Alonso Tapia

Como puede comprobarse, en el caso de los alumnos adultos no universitarios, los comportamientos más realizados por el profesor son la evaluación favorecedora del aprendizaje y los mensajes del profesor, y los que menos, la propuesta de trabajos prácticos. Comparativamente con los alumnos universitarios se produce una menor presentación de contenidos y una mayor evaluación favorecedora de estrés.

1) *Descriptivos de la puntuación total del cuestionario y de sus dimensiones.*

El efecto motivador y de interés de estos alumnos ante las pautas y estrategias que los profesores realizan en clase es aceptable pues se encuentra comprendido entre suficiente y bastante. En cambio, existe una mayor predilección por las actividades propias del profesor, a consta de una menor preferencia por las actividades de los alumnos. Asimismo, las que menos interés y motivación despiertan, son las características de la evaluación.

Es preciso señalar que la dimensión denominada *preferencia por las actividades del profesor* está integrada por la puntuación obtenida en los factores correspondientes a: la presentación de contenidos, los mensajes que

los profesores dan a los alumnos, el desarrollo del aprendizaje y las tutorías y la orientación que los profesores dan a los alumnos. Por su parte, la dimensión denominada *preferencia por las actividades del alumno* incluye: el desarrollo del aprendizaje, la participación en clase, las clases prácticas, los trabajos prácticos y la evaluación que favorece el estrés. Por último, la dimensión características de la evaluación queda configurada por una lado, por las puntuaciones obtenidas en las clases prácticas y los trabajos prácticos y, por otro lado, por las puntuaciones inversas obtenidas en mensajes del profesor, el desarrollo del aprendizaje y la evaluación que favorece el estrés.

Igualmente, se ha de tener en consideración que, aunque el mayor efecto motivador se muestra en la predilección por las actividades del profesor (modelo tradicional de enseñanza), sin embargo, es, también, la más heterogénea como se aprecia por la desviación típica de los datos. En cambio, los criterios de motivación en relación con la tendencia hacia actividades de los propios alumnos son mucho más estables.

Tabla 7.2. Descriptivos de la puntuación global y de las dimensiones del cuestionario evaluación del contexto motivacional.

Variables	N	Media	Sd
Preferencia por las actividades profesor	171	3,36	(,81)
Puntuación total del cuestionario	146	3,29	(,49)
Preferencia por las actividades alumno	163	3,21	(,41)
Características de la evaluación	170	3,01	(,26)

2) Descriptivos de los factores que integran la dimensión de preferencias por las actividades de los profesores.

En relación con las preferencias por las actividades de los profesores, el efecto motivador de los mensajes es el más valorado, junto a la ayuda que los profesores están dispuestos a ofrecer fuera de clase. En cambio, las actividades de inicio y el propio desarrollo del aprendizaje muestran un menor grado de motivación e interés.

Tabla 7.3. Factores de primer orden que conforman las preferencias de los alumnos por las actividades de los profesores.

Variables	N	Media	Sd
Mensajes que los profesores dan a los alumnos	214	3,42	(0,98)
La ayuda que el profesor realiza fuera de clase	217	3,41	(1,33)
Preferencia por las actividades profesor	171	3,36	(0,81)
Desarrollo del aprendizaje	190	3,32	(0,60)
Inicio o presentación de los contenidos	199	3,30	(0,87)

3) Descriptivos de los factores que integran la dimensión de preferencias por las actividades del alumno.

En cuanto a las preferencias por las actividades del alumno, el desarrollo de la propia actividad, junto a la presentación de los contenidos, son los factores que más motivación muestran. En cambio, las estrategias docentes que menos interés y motivación despiertan son aquellas que se relacionan con evaluaciones que favorecen el estrés, o bien, los que se corresponden con los trabajos prácticos.

Tabla 7.4. Descriptivos de los factores de primer orden que configuran las preferencias hacia las actividades de los alumnos.

Variables	N	Media	Sd.
Desarrollo del aprendizaje	190	3,32	(0,60)
Inicio. Presentación de los contenidos	199	3,30	(0,87)
Clases prácticas	198	3,23	(0,62)
Preferencia por las actividades alumno	163	3,21	(0,41)
Trabajos prácticos	188	3,18	(0,50)
Evaluación que favorece el estrés.	218	3,01	(0,82)

4) Descriptivos de los factores que integran la dimensión características de la evaluación

De igual forma, en el valor motivacional de las características de la evaluación, contribuyen en mayor proporción los aspectos que toman la evaluación como estrategia para mejora los procesos de aprendizaje, la implicación en las clases prácticas, así como, el mayor efecto del desarrollo del

aprendizaje y de los mensajes que los profesores dirigen a los alumnos. En cambio, las actividades de la evaluación que son percibidas como motivos de estrés responden con menor grado de motivación e interés.

Basado como referente en el análisis confirmatorio de (Alonso, 2005), nos encontramos con variables que se relacionaban en sentido negativo, por lo que para los análisis se les hubo de realizar la siguiente transformación: los unos se convierte en cincos, los dos en cuatros, los tres no sufren cambio, los cuatros en doses y por último los cincos en unos. Es de estos cambios de donde emerge el término “invertido”

Tabla 7.5. Descriptivos de los factores implicados en las características de la evaluación.

Variables	N	Media	Sd.
Evaluación que favorece el aprendizaje	199	3,48	(0,58)
Clases prácticas	198	3,22	(0,61)
Evaluación que favorece el estrés.	218	3,00	(0,81)
Características de la evaluación	170	2,99	(0,26)
Desarrollo de la actividad y aprendizaje (invertido)	190	2,68	(0,60)
Mensajes del profesor (invertidos)	214	2,58	(0,97)

4) Descriptivos de la puntuación total del cuestionario y los distintos factores que lo conforman.

En términos generales, el mayor grado de motivación e interés de los alumnos adultos se alcanza en los aspectos de evaluación que favorecen los procesos de aprendizaje, seguidos por los mensajes que los profesores dan al alumno. De igual forma, la disposición de los profesores para ayudar al alumno fuera de clase es bien valorada.

Por el contrario, para estos adultos tienen menos importancia los conceptos de evaluación que favorecen el estrés y las actividades de trabajos prácticos.

Tabla 7.6. Descriptivos del cuestionario, las dimensiones y los factores del contexto de motivación.

VARIABLES	N	Media	Sd.
Evaluación que favorece el aprendizaje	199	3,48	(0,58)
Mensajes del profesor	214	3,42	(0,97)
La ayuda del profesor fuera de clase	217	3,40	(1,33)
Participación de los alumnos en las clases	196	3,39	(0,64)
Desarrollo de la actividad y aprendizaje	190	3,32	(0,60)
Puntuación total del cuestionario	146	3,29	(0,49)
Al Inicio presentación de los contenidos	199	3,29	(0,86)
Clases prácticas	198	3,22	(0,61)
Trabajos prácticos	188	3,18	(0,49)
Evaluación que favorece el estrés.	218	3,00	(0,81)

5) Descriptivos de las variables que forman parte del factor Inicio o presentación de los contenidos.

La valoración que los adultos hacen acerca del efecto motivador de la presentación de los contenidos es positivo ($Md = 3.29$). Sin embargo, el uso de los esquemas previos es lo que más motiva a estos alumnos, seguido, en importancia, de los planteamientos de metas y objetivos. Por otra parte, también, es bien valorado el mostrar la utilidad que los contenidos poseen. Aparecen con menos valor motivador para estos adultos el plantear problemas o el señalar objetivos de forma global.

De igual modo, en la tabla siguiente se muestra el doble efecto que se presenta con el señalar objetivos, al determinar un mayor grado de motivación que de interés.

Tabla 7.7. Descriptivos del cuestionario y de las variables que configuran el inicio o presentación de la tarea.

VARIABLES ⁽¹⁾	N	Media	Sd
(7) Usar esquemas previos (M) ⁽²⁾ (Ítem: E10)	221	3,39	(1,24)
(4) Señalar metas y objetivos (M) (Ítem: E7)	228	3,38	(1,13)
(20) Mostrar la utilidad de aprender contenidos (M) (Ítem: E82,92, 96)	213	3,36	(0,90)
(6) Usar esquemas previos (I) (Ítem: E9)	227	3,33	(1,29)
(1) Curiosidad (I) (Ítem: E2)	228	3,30	(1,29)
Media del factor inicio		3,29	(0,87)
(5) Señalar objetivos globales (M) (Ítem: E24)	221	3,28	(1,18)
(2) Planteamiento de problemas (I) (Ítem: E4)	223	3,17	(1,23)
(3) Señalar metas y objetivos (I) (Ítem: E6)	228	3,12	(1,21)

⁽¹⁾ Tal como aparece reflejado en la descriptiva del instrumento, el Cuestionario de Evaluación del Contexto Motivacional consta de 100 ítems, agrupados en 60 categorías, a lo que a efectos puramente prácticos llamamos variables. Estas variables en unos casos están formadas por un solo elemento (un ítem) y en otros agrupan a dos o más. Cada uno de los ítems que conforman la variable se refieren a un mismo concepto, si bien y para evitar posibles sesgos, han sido planteados por sus autores (Alonso Tapia y López, 1998) unas veces en sentido positivo y otras en negativo.

⁽²⁾ La M y la I que aparecen entre paréntesis en el enunciado de cada variable hacen referencia a la Motivación y al Interés respectivamente

6) *Descriptivos de las variables que forman parte del factor Mensajes de los profesores.*

La motivación y el interés que los mensajes ejercen sobre los alumnos, en todos los casos, es superior al efecto global del cuestionario en general. No obstante, los mensajes que hacen referencia a los exámenes son los que más motivan. En cambio, los mensajes acerca de la capacidad son los que menos motivación despiertan en estos adultos.

Por otra parte, el que los profesores den información y mensajes sobre aspectos de competencia laboral o, bien, de comprensión motiva menos que hablar de exámenes y que los mensajes que hacen referencia a la capacidad. No obstante, el efecto motivador de los mensajes que se refieren a los exámenes es más variado ya que su desviación típica es la más elevada de todas las variables.

Tabla 7.8. Descriptivos del cuestionario y las variables que conforman los mensajes que los docentes dan a los alumnos.

Variables	N	Media	Sd.
(8) Mensajes : Examen (M) (Ítem: E11)	228	3,47	(1,39)
(10) Mensajes: Competencia laboral (M) (Ítem: E13)	224	3,42	(1,32)
(12) Mensajes: comprensión (M) (Ítem: E15)	222	3,42	(1,18)
Media de los mensajes que los profesores emiten.		3,40	(0,98)
(11) Mensajes: Relevancia interna (M) (Ítem: E14)	224	3,39	(1,21)
(9) Mensajes: Capacidad (M) (Ítem: E12)	224	3,34	(1,18)

7) *Descriptivos de las variables que forman parte del factor Desarrollo de la actividad.*

Los aspectos que mayor motivación desarrollan en estos alumnos son: la utilización y el uso de imágenes y de ejemplos, junto al planteamiento de dudas, e incluso el formular retos. Despierta menos motivación e interés la organización y la claridad expositiva. Por el contrario, lo que menos motiva, a estos alumnos, es el uso del vocabulario técnico (Md= 2,89). Por otra parte, el efecto de la claridad expositiva parece devenir más de aspectos estructurales que de claridad del contenido.

De igual forma, uno de las variables que menos motiva al alumnado es la que hace referencia a que los contenidos se encuentren interrelacionados los unos con los otros (Md= 3,20). Posiblemente, esta valoración pueda encontrarse relacionada, con la falta de habitualidad con que los alumnos se cuestionan la coherencia entre los contenidos. Sin embargo, el uso de imágenes y de ejemplos es algo que se encuentra presente en muchas de las actividades de su entorno e, incluso, utilizadas por ellos mismos.

Tabla 7.9. Descriptivos del cuestionario y de las variables que afectan al desarrollo de la tarea o actividad.

Variables	N	Media	Sd.
(14) Uso de imágenes y ejemplos (M) (Ítem: E18)	224	3,58	(1,19)
(13) Uso de imágenes y ejemplos (I) (Ítem: E17)	223	3,54	(1,27)
(18) Planteamiento de dudas (M). (Ítem: E32, 40)	217	3,45	(0,92)
(21) Organización y claridad expositiva (M) (Ítem: (E48,58, 80,86)	208	3,32	(0,67)
Media del desarrollo de la actividad		3,31	(0,60)
(19) Planteamiento de retos (M). (Ítem: E97)	217	3,26	(1,29)
(23) Sugerir lecturas complementarias (M) (Ítem: E59, 49)	223	3,21	(0,79)
(16) Relacionar temas (M) (Ítem: E28)	224	3,20	(1,23)
(22) Uso del vocabulario técnico. (M) (Ítem: E65, 73)	218	2,89	(0,89)

8) Descriptivos de las variables que forman parte del factor de Participación en clase.

El efecto motivacional de los ítems que se refieren a la participación es, en todos los casos, superior al efecto global del cuestionario. En cambio, lo que más motiva, a estos alumnos, es que los profesores permitan que se les pregunte, seguido, en importancia, por la motivación que se desarrolla en el propio hecho de preguntar. Por otro lado, la promoción de la participación, en términos generales, es lo que menos motiva, junto a que los profesores pidan exponer en público.

Tabla 7.10. Descriptivos del cuestionario y de las variables que afectan a la participación de los alumnos en las actividad de enseñanza.

Variables	N	Media	Sd
25) Valor positivo de que el profesor deje que se le pregunte (Ítems: 39, 57)	217	3,53	(0,85)
24) Valor positivo del hecho de preguntar (Ítems: 31, 47)	222	3,47	(0,92)
Media del factor participación		3,39	(0,65)
26) Valor positivo de que el profesor pregunte directamente (Ítems: 31, 47)	217	3,35	(0,99)
27) Valor positivo de que el profesor pida exponer en publico (Ítems: 51, 88)	216	3,31	(0,90)
28) Valor positivo global del fomento de la participación. (Ítems: 79, 85)	214	3,29	(0,79)

9) *Descriptivos de las variables que forman parte del factor de Clases prácticas.*

Estos alumnos, se muestran, especialmente, motivados con el mayor grado de informalidad que se genera en el desarrollo de las clases prácticas. También, se sienten motivados porque éstas se realizan en grupos e, incluso, no les molesta el que los compañeros les puedan realizar algún tipo de crítica. Sin embargo, las clases practicas, en términos generales, es lo que menos motivación genera en estos adultos. Otro aspecto que no motiva mucho es el hecho que los profesores estén dispuestos a implicarse y coparticipar en el desarrollo de las clases prácticas.

En cuanto a la mayor informalidad es comprensible que los alumnos adultos deseen un mínimo grado de autonomía y que detecten los formalismos que generan las clases magistrales, el adulto esta acostumbrado al ejercicio de la autonomía y de la responsabilidad, por lo que parece razonable que no renuncie a este derecho.

Tabla 7.11. Descriptivos de las variables que afectan a las clases practicas.

Variables	N	Media	Sd.
33) Valor positivo de la mayor informalidad de las clases practicas (M) (Ítems: 93, 89)	213	3,42	(0,82)
30) Gusto por las clases practicas en grupo (ítems: 60)	222	3,29	(1,33)
32) Valor positivo de la critica de los compañeros en las clases practicas (M) (Ítems: 61, 67)	223	3,26	(0,87)
Promedio sobre las clases practicas en general		3,22	(0,62)
31) Valor positivo de la ayuda del profesor en las clases practicas (M) (Ítems: 50, 69, 77, 87)	211	3,21	(0,78)
29) Interés por los problemas en las clases practicas (M) (Ítems: 41, 66, 75)	221	3,12	(1,06)
34) Valoración positiva global de las clases practicas (M) (Ítems: 34, 35, 41, 66, 74, 75)	216	3,08	(0,71)

10) *Descriptivos de las variables que forman parte de los Trabajos prácticos.*

El que los trabajos prácticos favorezcan la comprensión teórica de los contenidos, junto a que se pueda elegir el tema en el que se va a trabajar es lo que más motiva, a estos alumnos. En cambio, el que estos trabajos prácticos ayuden a aprender ejerce menor efecto sobre la motivación. Por otro lado, lo que menos dispone a los alumnos a aprender es que los guiones sean abiertos o, bien, que los esfuerzos que se invierten en la realización de un trabajo práctico no repercuta en la nota final.

Tabla 7.12. Descriptivos de las variables que afectan a los trabajos prácticos.

Variables	N	Media	Sd.
36) Apreciación de los trabajos prácticos: favorecen la comprensión de la teórica (Ítems: 70, 83, 90 y 94)	199	3,35	(0,71)
37) Dar a elegir temas para trabajos prácticos (Ítems:43 y 62)	221	3,35	(0,77)
35) Gusto por los trabajos prácticos: porque ayudan aprender (Ítems:36, 44, 53 y 54)	217	3,21	(0,72)
Trabajos prácticos	188	3,18	(0,49)
(15)Platear trabajos prácticos (Ítems: 26)	219	3,13	(1,29)
39) La no validez de los trabajos prácticos para la nota (Ítems:99 y 76)	213	3,08	(0,76)
38) Dar un guión abierto para trabajos prácticos (Ítems: 52 y 68)	222	2,88	(0,74)

Sd. = Desviación típica.

11) Descriptivos de las variables que forman para de la evaluación que favorece el aprendizaje

Estos alumnos se sienten más motivados cuando las notas las reciben en privado. También surge como un aspecto motivador el deseo de revisar los exámenes para aprender seguido de cerca por el rechazo por el examen único. Aparece con menos efecto motivador el deseo de tener la nota en privado con el fin de preservar la imagen.

Tabla 7.13. Descriptivos de las variables que afectan a los aspectos de evaluación que favorece el aprendizaje.

Variables	N	Media	Sd.
47) Deseo de recibir las notas en privado, porque ayudan a aprender.(Ítems:38)	225	3,74	(1,39)
42) Deseo de revisar exámenes para aprender. (Ítems: 46 y 100)	214	3,66	(1,07)
40) Rechazo del examen único. (Ítems:37 y 45)	222	3,60	(1,01)
Evaluación que favorece el aprendizaje.	199	3,48	(0,58)
43) Preferir que el profesor plantee exámenes mixtos. (Ítems:55 y 63)	212	3,30	(0,76)
45) Deseo de evaluación de trabajos en grupo. (Ítems:71 y 78)	219	3,25	(0,83)
46) Deseo de tener la nota en privado: preserva la imagen. (Ítems:95 y 98)	213	3,12	(0,94)

12) Descriptivos de las variables que forman parte de la evaluación que favorece el estrés

Las limitaciones de tiempo en los exámenes, motiva menos a estos alumnos que aquellas evaluaciones que requieren el ampliar los conocimientos vistos en clase.

Tabla 7.14. Descriptivos de las variables que afectan a los aspectos de la evaluación que favorece el estrés.

Variables	N	Media	Sd.
41) Aceptación de la evaluación que exige ampliar lo visto en clase	225	3,20	(1,32)
Evaluación que favorece el estrés.	218	3,00	(,81)
44) Deseo de tiempo limitado en los exámenes	223	2,80	(0,93)

Sd. = Desviación típica.

13) Descriptivos de la variable Ayuda del profesor fuera de clase

Por ultimo, la motivación que ejercen las tutorías de los alumnos muestran una intensidad entre suficiente y bastante, sin embargo, estas puntuaciones se muestran muy dispersas, lo que parece indicar factores de diversidad.

Tabla 7.15. La ayuda que los profesores dan a los alumnos fuera de clase.

Variable	N	Media	Sd.
(17) Ayuda fuera de clase (Ítems: 30)	219	3,13	(1,29)

Sd. = Desviación típica.

7.2. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores

Para conocer las posibles relaciones existentes entre las variables se han realizado los análisis de correlación. No obstante, surge el problema de si con variables que no son estrictamente cuantitativas, se pueden realizar los análisis correlacionales. Con referencia a esta duda asumimos los criterios que Botella y Barriopedro (1995) establecen al considerar que es frecuente moverse y encontrarse con realidades en las que no es fácil determinar la frontera que separa una medida ordinal y otra cualitativa, sobre todo, cuando éstas proceden de la aplicación de cuestionarios o escalas; incluso ante tales dificultades llegan a señalar que “cada vez se es más liberal en la aplicación de operaciones algebraicas sobre estos números, como si de escalas de intervalos se tratase” (Botella y Barriopedro, 1995, p. 198).

Sin embargo, la polémica para concretizar en qué medida los instrumentos que se utilizan en ciencias sociales respetan las propiedades cuantitativas, está aun por resolver, no obstante, en casi todos los casos se procede a realizar los cálculos como si realmente se cumplieran esas propiedades.

Por esta razón, y hecha la anterior salvedad, se ha calculado los coeficientes de correlación que permitirán informar de las relaciones existentes entre las distintas variables, factores, dimensiones o cuestionario en general.

Tabla 7.16. Relaciones de asociación de los factores que conforman el proceso de enseñanza entre sí.

(1)	ETO	PAP	PAA	CEV	INI	MEN	DSA	PART	CLP	TBP	EFA	EFE
ETO	1											
PAP	,899**	1										
PAA	,857**	,625**	1									
CEV	-,224**	-,310**	-,250**	1								
INI	,882**	,881**	,615**	-,195*	1							
MEN	,753**	,843**	,433**	-,430**	,717**	1						
DSA	,884**	,828**	,763**	-,253**	,738**	,633**	1					
PAR	,719**	,474**	,837**	-,049	,495**	,332**	,578**	1				
CLP	,797**	,673**	,736**	,205**	,663**	,501**	,702**	,611**	1			
TBP	,761**	,575**	,788**	-,038	,563**	,408**	,648**	,562**	,655**	1		
EFA	,584**	,424**	,488**	,348**	,408**	,371**	,508**	,488**	,574**	,459**	1	
EFE	-,150	-,297**	,217**	-,524**	-,306**	-,302**	-,217**	,055	-,342**	-,106	-,276**	1
AYU	,688**	,855**	,472**	-,198*	,618**	,539**	,595**	,304**	,489**	,420**	,303**	-,171*

(1) ETO = Puntuación total, PAP = Preferencia por las actividades del profesor, PAA = Preferencias por las actividades del alumno, INI = Inicio o presentación de los contenidos. MEN = Mensajes que los profesores dan a los alumno. DSA = Desarrollo de la actividad o tarea. PART = Participación en las clases. CLP = Clases practicas. TBP = Trabajos prácticos. EFA = Evaluación que favorece el aprendizaje. EFE = Evaluación que favorece el estrés. AYU = Ayuda de los profesores fuera de clase.

* p<.05 ** p< .01

Relación del cuestionario y las dimensiones o factores de segundo orden.

1) Relaciones de asociación en general.

En la siguiente tabla muestra correlaciones elevadas entre la puntuación total del cuestionario y las preferencias por las actividades del profesor y las preferencias por las actividades del alumno, siendo algo superior las primeras.

Por otra parte, aparece una correlación baja (aunque significativa) y

negativa entre las características de la evaluación y la puntuación total del cuestionario. Con lo que podemos indicar que las estrategias docentes aumentan al hacerlo las preferencias por las actividades del profesor y también por las actividades de los alumnos o, bien, cuando disminuye el efecto de las características de la evaluación.

Por otra parte encontramos asociación entre las actividades del profesor y del alumno. Además observamos que las características de la evaluación mantiene una relación negativa con las anteriores variables.

Tabla 7.17. Relaciones de asociación entre el cuestionario de evaluación del contexto motivacional y las dimensiones.

Variables	TOT	PAP	PAA	CAE
TOT. Puntuaciones totales del cuestionario	1			
PAP. Preferencia por las actividades del profesor	,90**	1		
PAA. Preferencia por las actividades del alumno	,86**	,62**	1	
CAE. Características de la evaluación.	-,22**	-,31**	-,25**	1

* p<.05 ** p< .01

De igual modo, las mayores preferencias por las actividades de los docentes se relacionan en sentido directo con un mayor interés para afrontar las actividades, así como, con la ayuda que los profesores están dispuestos a dar fuera de clase. Igualmente, una mayor motivación relacionada con los mensajes aumenta las preferencias por las actividades del profesor.

Tabla 7.18. Relaciones de asociación entre las preferencias por las actividades del profesor, y los factores que lo conforman

Variables	PAP ⁽¹⁾
TOT. Puntuaciones totales del cuestionario	
PAP. Preferencia por las actividades del profesor	1
INI. Inicio e introducción actividad	,88**
MEN. Mensajes del profesor.	,84**
DSA. Desarrollo de la actividad	,82**
TUT. Tutoría o tiempo que los profesores dedican ayudar fuera de clase	,85**

⁽¹⁾ PAP = Preferencias por las actividades del profesor

* p<.05 ** p< .01

Las preferencias por las actividades de los profesores son mayores en la medida que, también, lo son las preferencias por las actividades de los alumnos y menores las características de la evaluación.

Con respecto a los factores, excepto la evaluación, que mantiene una relación negativa prácticamente con todos los factores, todos aumentan cuando lo hacen las preferencias, ya sean hacia las actividades de los profesores como de los alumnos. En cambio, es necesario advertir que cuanto más motivados se sienten los adultos en las estrategias de la evaluación que favorece el estrés, menos preferencias tienen por las actividades de los profesores y más por las de las de los alumnos.

Tabla 7.19. Relaciones de asociación entre las dimensiones y los factores de los procesos de enseñanza.

(1)	PAP	PAA	CAE	INIC	MEN	DSA	PART	CLP	TBP	EFA	EFE	AYU
PAP	1	,625**	-,310**	,881**	,843**	,828**	,474**	,673**	,575**	,424**	-,297**	,855**
PAA	,625**	1	-,250**	,615**	,433**	,763**	,837**	,736**	,788**	,488**	,217**	,472**
CAE	-,310**	-,250**	1	-,195*	-,430**	-,253**	-,049	,205**	-,038	,348**	-,524**	-,198*

(1) PAP = Preferencia por las actividades del profesor. PAA = Preferencia por las actividades del alumno. INIC = Presentación de los contenidos. MEN = Mensajes que los profesores dan a los alumnos. DSA = Desarrollo del aprendizaje. PART = Participación en las clases. CLP = Clases practicas. TBP = Trabajos prácticos. EVA = Evaluación que favorece el aprendizaje. EVE = Evaluación que favorece el estrés. AYU = Ayuda de los profesores fuera de clase.

Del mismo modo, la siguiente tabla muestra que cuando los adultos sienten interés o preferencia por las actividades de los alumnos, también, lo tienen por participar, por realizar los trabajos prácticos y actividades, o, bien, por las clases prácticas. Por otra parte, la evaluación que favorece el estrés, aunque significativa, es la menos relacionada. De ahí, el importante papel que ejercen todas las variables.

Tabla 7.20. Relaciones de asociación entre las preferencias por las actividades de los alumnos y los factores que lo conforman

Variables	PAA (1)
DSA. Desarrollo del aprendizaje	,763**
PAR. Participación en las clases	,837**
CLP. Clases practicas	,736**
TBP. Trabajos prácticos	,788**
EFE. Evaluación que favorece el estrés	,217**

(1) PAA = Preferencias por las actividades del alumno

* p<.05 ** p<.01

El mayor efecto de las características de la evaluación se relaciona con una menor sensibilidad a los mensajes que los profesores dan a los alumnos, así como, a una menor disposición a la realización de las actividades y evaluación que favorece el estrés. En cambio, se asocia en sentido directo con la evaluación que favorece el aprendizaje y con las clases practicas.

Tabla 7.21. Relaciones de asociación entre las características de la evaluación y los factores y los factores que lo conforman

Variables	CEV ⁽¹⁾
MEM. Mensajes que los profesores dan a los alumnos	-,430(**)
DSA. Desarrollo del aprendizaje	-,253(**)
CLP. Clases practicas	,205(**)
EFA. Evaluación que favorece el aprendizaje	,348(**)
EFE. Evaluación que favorece el estrés.	-,524(**)

⁽¹⁾ CEV = Características de la evaluación

* p<.05 ** p< .01

2) Relaciones de asociación entre el factor Inicio y las variables que lo conforman.

En la siguiente tabla, se muestra que todas las variables que conforman el factor de inicio se relacionan directamente con él, con un rango comprendido entre 0,57 a 0,80. Las variables que más se relacionan con este factor son el uso que se hace de los esquemas previos, y el señalar las metas y los objetivos que se pretenden conseguir, tanto si afectan a los intereses como si lo hacen a la motivación. En cambio, el mostrar la utilidad de los contenidos es lo que menos se relaciona con el afrontamiento de los alumnos ante la tarea.

Por otra parte, cabe destacar que la curiosidad y la novedad por los contenidos se ven favorecida cuando se señalan las metas y los objetivos que se han de conseguir, así como, si se hace uso de esquemas previos y de plantear problemas.

Tabla 7.22. Relaciones de asociación entre las variables que conforman el factor inicio de la actividad o presentación de los contenidos.

Variables	INI	CUR	PRO	MEI	MEM	SOG	UEI	UEM ⁽¹⁾
Inicio actividad	1							
1) Despertar la curiosidad	,735**	1						
2) Plantear problemas	,724**	,515**	1					
3) Señalar metas y objetivos (I) ⁽²⁾	,794**	,550**	,564**	1				
4) Señalar metas y objetivos (M)	,772**	,523**	,481**	,554**	1			
5) Objetivos globales	,693**	,410**	,403**	,477**	,457**	1		
6) Uso de esquemas previos (I)	,808**	,510**	,480**	,525**	,524**	,489**	1	
7) Uso de esquemas previos (M)	,760**	,426**	,416**	,562**	,569**	,466**	,657**	1
20) Mostrar la utilidad	,577**	,315**	,275**	,408**	,412**	,341**	,405**	,398**

⁽¹⁾ INI = Inicio de las actividades. CUR = Despertar la curiosidad y la novedad. PRO = Planteamiento de problemas. MEI = Señalar metas y objetivos que despiertan el interés. MEM = Señalar metas y objetivos que inducen a la motivación. SOG = Señalar objetivos globales. UEI = Usar esquemas previos para el interés. UEM = Usar esquemas previos para la motivación. MUA = Mostrar la utilidad para aprender.

⁽²⁾ La M y la I que aparecen entre paréntesis en el enunciado de cada variable hacen referencia a la Motivación y al Interés respectivamente

* p<.05 ** p< .01

3) Relaciones de asociación entre el factor mensajes y las variables que lo conforman.

Los efectos motivadores de los mensajes, en general, se encuentran asociados directamente, casi en igual proporción, con todas las variables que lo conforman. No obstante, aquellos mensajes que hacen referencia a la competencia laboral son los que más explican la varianza, en cambio, los que menos explicación dan son los mensajes que se relacionan con los exámenes. De mismo modo, se puede apreciar que el conjunto de las correlaciones obtenidas son moderadamente altas (todas son superiores 0,69) lo que demuestra que se da una estrecha relación entre cada tipo de mensaje y el factor en general.

Por otro lado, señalar que a los alumnos que más les motivan los mensajes que hacen referencia a los aspectos del examen son aquellos que, también, se sienten más motivados por los mensajes referentes a la capacidades ($r = ,496^{**}$).

Tabla 7.23. Relaciones de asociación entre los mensajes que los profesores dan a los alumnos y las variables que los conforman.

Variables	MEN	MEE	MCA	MEL	MER	MEC ⁽¹⁾
Mensajes de los profesores en general.	1					
8) Mensajes acerca del examen	,694**	1				
9) Mensajes referentes a la capacidad	,815**	,496**	1			
10) Mensajes sobre la competencia laboral	,820**	,413**	,605**	1		
11) Mensajes sobre la relevancia interna	,799**	,332**	,566**	,624**	1	
12) Mensajes sobre la comprensión.	,791**	,366**	,519**	,553**	,638**	1

⁽¹⁾ MEN = Mensajes de los profesores en general. MEE = Mensajes acerca del examen. MCA = Mensajes referentes a la capacidad. MEL = Mensajes sobre la competencia laboral. MER = Mensajes sobre la relevancia interna. MEC = Mensajes sobre la comprensión.

* $p < .05$ ** $p < .01$

4) Relaciones de asociación entre el factor desarrollo de la actividad y las variables que lo conforman.

Todas las variables se relacionan directamente con el factor, en cambio, quien más lo explica es el uso de imágenes y de ejemplos y el modo de relacionar unos temas con otros. En cambio, se relacionan en menor grado el

planteamiento de retos y el sugerir lecturas complementarias. Por último, señalar el uso de un vocabulario técnico no se muestra asociado con un efecto motivador en el desarrollo de la actividad, sin embargo, si lo hace en sentido negativo con el uso de imágenes y de ejemplos. En este sentido, se dedica un apartado al análisis de esta variable.

Cabe señalar que los sujetos que más motivados o interés les despierta el uso de imágenes y ejemplos son los que también sienten un mayor grado de motivación cuando los profesores relacionan los temas o cuando los contenidos son claros y están bien organizados.

Tabla 7.24. Relaciones de asociación entre el factor desarrollo de la actividad y las distintas variables que lo conforman.

Variables	DSA	UIEI	UIEM	RTE	PDU	PLRE	OYC	SLC ⁽¹⁾
Desarrollo del aprendizaje.	1							
13) Uso de imágenes y de ejemplos (I)	,780**	1						
14) Uso de imágenes y de ejemplos (M)	,802**	,705**	1					
16) Relacionar temas	,785**	,563**	,550**	1				
18) Planteamiento de dudas	,443**	,175*	,116	,215**	1			
19) Planteamiento de retos	,199**	,296**	,227**	,263**	-,022	1		
21) Organización y claridad expositiva	,567**	,392**	,332**	,357**	,214**	-,005	1	
23) Sugerir lecturas complementarias	,498**	,257**	,305**	,256**	,163*	-,062	,253**	1
22) Uso de vocabulario técnico	,117	-,212**	-,086	-,040	,098	-,099	-,074	,035

⁽¹⁾ DSA = Desarrollo del aprendizaje. UIEI = Uso de imágenes y de ejemplos. UIEM = Uso de imágenes y de ejemplos. RTE = Relacionar temas. PDU = Planteamiento de dudas. PLRE = Planteamiento de retos. OYC = Organización y claridad expositiva. SLC = Sugerir lecturas complementarias. UVT = Uso de vocabulario técnico.

* p<.05 ** p<.01

5) Relaciones de asociación entre el factor participación y las variables que lo conforman.

De igual forma, el deseo de participación de los alumnos se relaciona directamente con todas las variables que lo conforman, pero la variable que más contribuye a su explicación es el hecho de preguntar en clase, y casi en igual proporción que el profesor pregunte o, bien, que pida exponer en público. Sin embargo, la valoración global de la participación da razón de una menor varianza explicada. Por otra parte, las variables que más contribuyen a explicar el hecho de preguntar es que el profesor lo permita, y que pida exponer en público.

Tabla 7.25. Relaciones de asociación entre el factor de participación y las distintas variables que lo configuran.

VARIABLES	PAR	HPR	PDP	PPD	PEP ⁽¹⁾
Participación del alumno en general	1				
24) Valor positivo del hecho de preguntar	,763**	1			
25) Valor positivo de que el profesor deje que se pregunte	,672**	,450**	1		
26) Valor positivo de que el profesor pregunte él directamente	,751**	,430**	,312**	1	
27) Valor positivo de que el profesor pida exponer en publico	,740**	,425**	,311**	,443**	1
28) Valoración positiva global de la participación	,675**	,389**	,290**	,426**	,401**

⁽¹⁾ PAR = Participación del alumno en general. HPR = Valor positivo del hecho de preguntar. PDP = Valor positivo de que el profesor deje que se pregunte. PPD = Valor positivo de que el profesor pregunte él directamente. PEP = Valor positivo de que el profesor pida exponer en publico. VGP = Valoración positiva global de la participación

* p<.05 ** p<.01

6) Relaciones de asociación entre el factor clases prácticas y las variables que lo conforman.

Todas las variables correlacionan directamente con el factor. En cambio, las que lo hacen con más intensidad son: el hecho de que en las clases prácticas sirvan para plantear problemas junto a la ayuda que los profesores puedan prestar; ahora bien, la crítica de los compañeros y la mayor informalidad, aunque se relacionan, lo realizan con menor intensidad.

Por otra parte, los alumnos que más valoran las clases practicas en general son aquellos, que a su vez, tienen más interés por los problemas que pueden ser planteados en este tipo de actividades, por el contrario, estos alumnos se sienten menos motivados por la mayor informalidad de las clases prácticas así como por el valor positivo de la crítica de los compañeros en las clases prácticas. No obstante señalar que todas las correlaciones obtenidas son moderadamente altas.

Tabla 7.26. Relaciones de asociación entre el factor de clases prácticas y las variables que conforman.

VARIABLES	CPR	PCP	AYC	CCP	ICP	VPG ⁽¹⁾
Clases prácticas.	1					
29) Interés por los problemas en las clases practicas	,884**	1				
31) Valor positivo de la ayuda del profesor en las clases practicas	,712**	,565**	1			
32) Valor positivo de la critica de los compañeros en las clases practicas	,601**	,351**	,242**	1		
33) Valor positivo de la mayor informalidad de las clases practicas	,607**	,336**	,299**	,321**	1	
34) Valoración positiva global de las clases practicas	,829**	,901**	,537**	,306**	,260**	1

⁽¹⁾ CPR =Clases practicas. PCP = Interés por los problemas en las clases practicas. AYC = Valor positivo de la ayuda del profesor en las clases practicas. CCP = Valor positivo de la critica de los compañeros en las clases practicas. ICP = Valor positivo de la mayor informalidad de las clases practicas. VPG = Valoración positiva global de las clases practicas.

* p<.05 ** p<.01

7) *Relaciones de asociación entre el factor trabajos prácticos y las variables que lo conforman.*

Las variables, que conforman el factor, excepto una, se relacionan directamente con él. Las que lo hacen con mayor intensidad son el valor que el alumno da a que con los trabajos prácticos se favorece la comprensión de la teoría o, bien, el aprendizaje; por el contrario, el hecho de que los trabajos prácticos formen parte o no de la nota, no se relaciona con el efecto motivador del factor.

Señalar que el hecho de que la variable 39 (no validez de los trabajos prácticos para la nota) no muestre relación con este factor, nos ha llevado a buscar las existentes con otros factores o ítems, lo cual se realiza en otro apartado.

Tabla 7.27. Relaciones de asociación entre el factor de trabajos prácticos y las variables que lo conforman.

Variables	TRAP	GUTP	APTP	TETP	GTP	PTP ⁽¹⁾
Trabajos prácticos	1					
35) Gusto por los trabajos prácticos ayudan aprender	,664**	1				
36) Apreciación de los trabajos prácticos: favorecen la comprensión de la teoría	,682**	,536**	1			
37) Dar a elegir temas para trabajos prácticos	,460**	,132	,174*	1		
38) Dar un guión abierto para trabajos prácticos	,334**	,180**	-,029	-,014	1	
15) Plantear trabajos prácticos.	,727**	,211**	,414**	,171*	,012	1
39) La no validez de los trabajos prácticos para la nota	,040	-,013	,178*	,134	-,086	,040

(1) TRAP = Trabajos prácticos. GUTP = Gusto por los trabajos prácticos: ayudan aprender. APTP = Apreciación de los trabajos prácticos porque favorecen la comprensión de la teoría. TETP = Dar a elegir temas para trabajos prácticos. GTP = Dar un guión abierto para trabajos prácticos. PTP = Plantear trabajos prácticos.

* p<.05 ** p<.01

8) *Relaciones de asociación entre el factor evaluación que facilita el aprendizaje y las variables que lo conforman.*

Estas variables, también, muestran asociación positiva con el factor; siendo el rechazo al examen único y el recibir la nota en privado porque ayuda aprender las más intensas, pero, por separado, solo explican algo más de 50 de la varianza.

Asimismo, es de destacar el hecho de que deseo de revisar exámenes para aprender no se relacione con ninguna de las variables del grupo, excepto con el propio factor.

Tabla 7.28. Relaciones de asociación entre el factor evaluación que favorece el aprendizaje y las variables que lo conforman.

Variables	EVA	NVTN	REXU	DEVT	NPAP	REXA ⁽¹⁾
Evaluación que favorece el aprendizaje	1					
39) La no validez de los trabajos prácticos para la nota	,453**	1				
40) Rechazo del examen único	,756**	,201**	1			
45) Deseo de evaluación de trabajos en grupo	,494**	,078	,271**	1		
47) Deseo de recibir las notas en privado porque ayuda a aprender.	,688**	,179**	,440**	,122	1	
42) Deseo de revisar exámenes para aprender	,402**	,074	,108	,125	-,102	1

⁽¹⁾ EVA = Evaluación que favorece el aprendizaje. NVTN = La no validez de los trabajos prácticos para la nota. REXU = Rechazo del examen único. DEVT = Deseo de evaluación de trabajos en grupo. NPAP = Deseo de recibir las notas en privado porque ayuda a aprender. REXA = Deseo de revisar exámenes para aprender.

* p<.05 ** p<.01

9) Relaciones de asociación entre el factor evaluación que favorece el estrés y las variables que lo conforman.

Los pocos ítems que conforman los aspectos de la evaluación que favorece el estrés (desagrado porque en los exámenes se pongan contenidos distintos a los ya estudiados, y la limitación de tiempo en la evaluación) no han mostrado ningún tipo de relación con este factor.

Tabla 7.29. Relaciones de asociación entre el factor evaluación que favorece el estrés y las variables que lo conforman.

Variables	AEEA	TLEX ⁽¹⁾
41) Aceptación de la evaluación que exige ampliar lo visto en clase	1	,039
44) Deseo de tiempo limitado en los exámenes	,039	1

⁽¹⁾ AEEA = Aceptación de la evaluación que exige ampliar lo visto en clase. TLEX = Deseo de tiempo limitado en los exámenes

* p<.05 ** p<.01

7.3. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores

Con el fin de detectar cuáles son las variables que mejor predicen las puntuaciones obtenidas en el total, en las dimensiones y los factores del cuestionario de Evaluación del Contexto Motivacional, se han realizado análisis de regresión empleando el método pasos sucesivos.

1) Relaciones de predicción del total y de las dimensiones.

La preferencia de los adultos por las actividades de los profesores predicen un mayor efecto en las estrategias de enseñanza. De igual forma también son predictoras, aunque en menor medida, las preferencias por las actividades del alumno. Por otra parte, las características de la evaluación aparecen con poco poder predictivo, aunque con valor significativo.

Además, las variables que mejor predicen la preferencia por las actividades del profesor son: la ayuda que el profesor realiza fuera de la clase, la presentación de los contenidos y los mensajes que el profesor da a los alumnos. Es decir, el que estos adultos se orienten hacia una mayor participación del profesor supone una mayor sensibilidad a los mensajes de los profesores y la ayuda que ofrecen fuera de clase, y una mayor disposición a afrontar las tareas.

De igual forma, el que los adultos se decanten hacia una preferencia de las actividades del alumno se predice por su mayor disposición a participar en clase, a realizar actividades y trabajos prácticos, así como, a un mayor grado de motivación al tomar la evaluación como estrategia de aprendizaje.

Las connotaciones y características de la evaluación se predicen por el interés que ésta despierta como un recurso de aprendizaje, así como, el que ejercen las clases prácticas. Por el contrario, cuando los adultos se muestran sensibles a los mensajes y a la evaluación que favorece el estrés el efecto de la evaluación decae.

Tabla 7.30. Relaciones de predicción paso a paso de las variables del contexto sobre la puntuación total y las preferencias por las actividades de profesor o alumnos, así como, la características de la evaluación

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Puntuación total	Preferencia actividades profesor	,624	28,659	****	F(3,142)=1162.964	****	.961
	Preferencia por las actividades del alumno	,492	23,129	****			
	Características de la evaluación	,099	5,653	****			
Preferencia actividades profesor	Inicio. Presentación de los contenidos	,361	24,356	****	F(3,145)=3736,927	****	.987
	La ayuda que el profesor realiza fuera de clase	,434	33,538	****			
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	,335	24,069	****			
Preferencia por las actividades del alumno	Participación en las clases	,416	21,667	****	F(4,144)=1114.331	****	.969
	Trabajos prácticos	,323	15,777	****			
	Evaluación que favorece el estrés.	,307	19,764	****			
	Desarrollo del aprendizaje	,386	18,324	****			
Características de la evaluación	Evaluación que favorece el estrés.	-,652	-26,746	****	F(1, 144) = 457,783	****	.927
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	-,918	-34,003	****			
	Evaluación que favorece el aprendizaje	,383	13,946	****			
	Clases practicas	,267	8,989	****			

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido. VD = Variable criterio.

2) Relaciones de predicción entre factores

La mayor sensibilidad de los adultos a los mensajes, así como, a la ayuda que los profesores ofrecen fuera de clase, predicen un mayor interés y motivación por afrontar los contenidos que los profesores presentan. De igual forma, la mayor motivación inducida en el desarrollo de la actividad intervienen como predictores, nuevamente, los mensajes y la actitud que ya han adoptado al afrontar la tarea. Cuando un afrontamiento se ha realizado de mala gana es previsible que el desarrollo de la actividad se realice desmotivado.

El afrontamiento o la presentación de los contenidos y también el desarrollo de las actividades y la disposición a participar son predictores de la implicación de los adultos en las clases prácticas. En cambio, cuando aparecen rasgos evaluativos estresantes, la disposición a realizar clases prácticas disminuye.

Por otra parte, los trabajos prácticos o actividades de grupo se muestran menos exigentes, si bien, en ellos interfieren el propio desarrollo de las tareas, una actitud de participación, y toman como referencia los motivos de realizar clases practicas.

Con respecto a la participación es necesario realizar una consideración. La actitud de los adultos por participar no parece intervenir ni en el afrontamiento ni el desarrollo de las tareas. Sin embargo, forma parte como predictora de la secuencia posterior del proceso enseñanza-aprendizaje: como los deseos de realizar clases y trabajos prácticos, o bien de sentir más interés y motivación en los procesos de evaluación. Quizás, por esta razón la mayor disposición a participar en la clase, en general, se ha de predecir en la medida que las clases y trabajos prácticos suscitan interés y los procesos de evaluación motivan.

Tabla 7.31. Relaciones de predicción paso a paso de los factores del contexto de enseñanza sobre de ellos mismos.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Inicio o presentación de los contenidos							
	Desarrollo del aprendizaje	,292	3,847	****	f(1.144)=87.927	****	.710
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	,293	4,570	****			
	Clases practicas	,224	3,510	***			
	La ayuda que el profesor realiza fuera de clase	,186	3,045	**			
Mensajes que los profesores dan							
	Inicio. Presentación de los contenidos	,367	4,042	****	F(4.144)=51.436	****	.588
	Desarrollo del aprendizaje	,256	2,995	**			
	Evaluación que favorece el estrés.	-,140	-2,507	*			
	La ayuda que el profesor realiza fuera de clase	,175	2,374	*			
Desarrollo del aprendizaje							
	Inicio. Presentación de los contenidos	,312	4,003	****	F(4.144)=87.779	****	.702
	Trabajos prácticos	,221	3,586	****			
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	,241	3,683	****			
	Clases practicas	,224	3,255	***			
Participación en clase							
	Clases practicas	,485	5,603	****	F(4.144)=38.118	****	.514
	Evaluación que favorece el estrés.	,299	4,741	****			
	Evaluación que favorece el aprendizaje	,193	2,693	**			
	Trabajos prácticos	,181	2,287	*			
Clases practicas							
	Desarrollo del aprendizaje	,201	2,441	*	F(5.143)=59.302	****	.675
	Participación en las clases	,309	4,933	****			
	Evaluación que favorece el estrés.	-,237	-4,584	****			
	Trabajos prácticos	,228	3,413	***			
	Inicio. Presentación de los contenidos	,176	2,269	*			
Trabajos prácticos							
	Clases practicas	,296	3,376	***	F(3.145)=52.128	****	.519
	Desarrollo del aprendizaje	,330	3,980	****			
	Participación en las clases	,199	2,660	*			
Evaluación favorece el aprendizaje							
	Clases practicas	,326	3,425	***	F(3.145)=27.516	****	.363
	Participación en las clases	,281	3,103	**			
	Evaluación que favorece el estrés.	-,186	-2,473	*			
Evaluación que favorece el estrés							
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	-,220	-2,665	*	F(4.144)=14.825	****	.292
	Participación en las clases	,491	5,424	****			
	Clases practicas	-,405	-3,940	****			
	Evaluación que favorece el aprendizaje	-,187	-2,155	*			

3) *Relaciones de predicción de las variables sobre los factores de pertenencia.*

En la siguiente tabla se muestra que en el *afrontamiento de los contenidos* no sólo intervienen como predictores los mensajes y la ayuda de los profesores, sino el señalar los objetivos, el fomentar la curiosidad y el grado de compatibilidad del nuevos contenidos con los esquemas previos, junto a encontrar una razón de utilidad a los contenidos.

El *desarrollo de las propias tareas* se predicen por la posición de afrontamiento y por el usos de imágenes y de ejemplos que los profesores utilizan, por la forma de relacionar y organizar los contenidos. De igual modo, las tareas se hacen más interesantes cuando se plantean dudas e, incluso, un mayor interés en el vocabulario técnico mejora el desarrollo de las actividades.

En relación con las *estrategias para la participación*, los mejores predictores son la motivación que genera el hecho de preguntar, así como, que los profesores pregunten directamente o que pidan exponer.

El efecto motivador de de las *clases prácticas* se predice, porque éstas son un recurso que sirve para plantear problemas, y también por la ayuda que los profesores está dispuesto a dar en la realización de estas clases, así como, por la critica que los compañeros puedan realizar, junto al mayor grado de informalidad de que gozan este tipo de clases.

Las motivaciones que surgen de la realización de los trabajos prácticos, se pueden explicar y predecir directamente por el hecho de que los profesores planteen la necesidad de realizar trabajos prácticos, motivación que se aumenta cuando: los profesores facilitan los procesos de aprendizaje, los temas de los trabajos prácticos son elegidos y cuando se tiene la creencia de que con ellos se favorece la comprensión teórica.

La motivación que suscitan los procesos de la evaluación como estrategia para favorecer el aprendizaje se predice por el deseo de recibir las

notas en privado y de revisar exámenes porque ayudan a aprender, así como, el rechazo al examen único, junto a una aspiración de que los profesores valoren y evalúen los trabajos que se realizan en grupo.

La aceptación de la evaluación que exige ampliar lo visto en clase se presente como un elevado y único predictor de la *evaluación que favorece el estrés*.

Tabla 7.32. Relaciones de predicción paso a paso de las variables del contexto de enseñanza sobre el propio factor

VD. Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Inicio o presensación del contenido						
(6)Usar esquemas previos (I)	,261	18,662	****	F(7,138) = 424.707	****	.986
(3)Señalar metas y objetivos (I)	,183	12,547	****			
(5) Señalar objetivos globales	,183	13,902	****			
(4)Señalar metas y objetivos (M)	,217	15,383	****			
(2)Planteamiento de problemas	,170	13,082	****			
(20)Mostrar la utilidad de aprender el contenido	,145	12,641	****			
(1)Curiosidad y novedad	,156	11,231	****			
Mensajes						
(10)Mensajes: Competencia laboral	,354	18,913	****	F(4,141) = 361.330	****	.975
(9)Mensajes: Capacidad	,268	14,333	****			
(12)Mensajes: comprensión	,341	18,912	****			
(8)Mensajes: Examen (M)	,265	16,697	****			
Desarrollo del aprendizaje						
(14)Uso de imágenes y de ejemplos (M)	,442	23,810	****	F(6,139) = 842.519	****	.973
(16)Relacionar temas	,351	19,496	****			
(18)Planteamiento de dudas	,209	14,361	****			
(23) Sugerir lecturas complementarias	,179	11,774	****			
(21)Organización y claridad expositiva	,193	12,279	****			
(22)Uso de vocabulario técnico	,156	11,088	****			
Participación del alumnado						
24) Valor positivo del hecho de preguntar	,368	16,494	****	F(4,141)=718.691	****	.953
26) Valor positivo de que el profesor pregunte directamente	,301	12,773	****			
28) Valor positivo global del fomento de la participación.	,281	12,926	****			
27) Valor positivo de que el profesor pida exponer en publico	,300	12,859	****			
Clases prácticas.						
29) Interés por los problemas en las clases practicas	,558	68,405	****	F(4,141)=6.554,923	****	.995
33) Valor positivo de la mayor informalidad de las clases practicas	,237	34,538	****			
32) Valor positivo de la critica de los compañeros en las clases practicas	,251	35,986	****			
31) Valor positivo de la ayuda del profesor en las clases practicas	,262	34,370	****			
Los trabajos prácticos.						
(15)Plantear trabajos prácticos	,559	31,995	****	F(4,141) =882.563	****	.981
35) Gusto por los trabajos prácticos: ayudan aprender	,425	23,908	****			
37) Dar a elegir temas para trabajos prácticos	,293	16,947	****			
38) Dar un guión abierto para trabajos prácticos	,251	15,003	****			
La evaluación que favorece el aprendizaje.						
40) Rechazo del examen único	,371	15,037	****	F(4,141)=559.949	****	.970
47) Deseo de recibir las notas en privado porque ayudan a aprender.	,506	21,189	****			
42) Deseo de revisar exámenes para aprender	,374	17,546	****			
45) Deseo de evaluación de trabajos en grupo	,298	13,761	****			
Evaluación que favorece el estrés.						
41) Aceptación de la evaluación que exige ampliar lo visto en clase	,851	19,476	****	F(1,144) = 379,298	****	.725

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido. Vd. = Variable dependiente

7.4. Relaciones de interdependencia entre factores

Los adultos que puntuaron bajo, medio o alto en las *preferencias por las actividades de los alumnos* siguieron idéntico criterio en las *preferencias por las actividades de los profesores*.

Tabla 7.33. ANOVA de un factor de la variable dependiente: Preferencia actividades profesor

		Bajo		Medio		Alto		F	Sig.
		M	ds	M	ds	M	ds		
q.e.paa	PAP	2.80	(0.87)	3.51	(0.55)	4.23	(0.37)	F(2,148)= 38,276	****

q.e.paa = Conglomerado de las preferencias por las actividades de los alumnos. PAP = Presencia por las actividades de los profesores. M = media. ds = desviación típica. Sig. = Significación.

El análisis UNIVARIADO de la siguiente tabla muestra un modelo explicativo del 91.8 % de la varianza de las preferencias por las actividades de los profesores, la motivación desencadenada en el inicio de la actividad, los mensajes que los profesores dirigen a los alumnos y la motivación que emerge de la ayuda que los profesores dan a los alumnos fuera de clase. Los adultos que puntuaron alto en la actividad de inicio, en mensajes y en la ayuda de los profesores mostraron más preferencia por las actividades de los profesores.

Tabla 7.34. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Preferencia actividades profesor

Fuente	F	Sig.	post hoc
Modelo corregido	F(22,148)=75,260	****	
q.e.inic	F(2,148)=18,624	****	a>b****, a>m****, m>b****
q.e.men	F(2,148)=26,350	****	a>b****, a>m****, m>b****
q.e.ayu	F(2,148)=76,162	****	a>b****, a>m****, m>b****

a R cuadrado = ,918 (R cuadrado corregida = ,906) Sig. = Significación

q.e.inic = conglomerado de motivación desencadenada al inicio

q.e.men = conglomerado de los mensajes que el profesor da a los alumnos

q.e.ayu = conglomerado de la ayuda que los profesores ofrecen a los alumnos

La siguiente tabla informa que las preferencias por las actividades de los alumnos se pueden explicar en un 91.7 % por la motivación que generan las estrategias docentes referidas a la participación, la implicación en los trabajos prácticos y el efecto de las estrategias que de evaluación que favorecen el

estrés. Los alumnos adultos que puntuaron más elevado en estos factores, también, lo hicieron en la preferencia por las actividades de los alumnos.

Tabla 7.35. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Variable dependiente: Preferencia por las actividades del alumno

Fuente	F	Sig.	post hoc
Modelo corregido	F(46,116)= 27,892	****	
q.e.part	F(2,116)= 60,705	****	a>b****, a>m****, m>b****
q.e.trap	F(2,116)= 19,063	****	a>b****, a>m****, m>b****
q.e.efe	F(2,116)= 33,010	****	a>b****, a>m****, m>b****

a R cuadrado = ,917 (R cuadrado corregida = ,884). Sig. = Significación

q.e.part = conglomerado de estrategias docentes referidas a la participación

q.e.trap = conglomerado de la implicación en los trabajos prácticos

q.e.efe = conglomerado de estrategias de evaluación que favorecen el estrés

Como podemos apreciar en la siguiente tabla, las características de la evaluación se explican en un 83.7 %, por la motivación que emerge: de las estrategias de evaluación que favorece el estrés, de los mensajes que dan los profesores, de la evaluación que favorece el aprendizaje y de la implicación motivacional en las clases prácticas. Los alumnos que puntuaron bajo en el efecto de la evaluación sobre el estrés y en mensajes y alto en evaluación que favorece el aprendizaje y en clases prácticas, puntuaron alto en las características de la evaluación.

Tabla 7.36. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Variable dependiente: Características de la evaluación

Fuente	F	Significación	post hoc
Modelo corregido	F(48,121)=12,917	****	
q.e.efe	F(2,121)=44,788	****	b>a****, b>m****, m>a****
q.e.men	F(2,121)=75,009	****	b>a****, b>m****, m>a****
q.e.efa	F(2,121)=13,330	****	a>b****, a>m****, m>b****
q.e.cpra	F(2,121)=7,790	***	a>b****, a>m****

a R cuadrado = ,837 (R cuadrado corregida = ,772). Sig. = Significación

q.e.efe = conglomerado de estrategias de evaluación que favorecen el estrés

q.e.men = conglomerado de los mensajes que dan los profesores

q.e.efa = conglomerado de evaluación que favorece el estrés

q.e.cpra = conglomerado de la implicación motivacional de las clases prácticas

1) *Presentación de los contenidos o inicio*

El mayor grado de motivación en los mensajes de los profesores es superior en la medida que lo son las puntuaciones en el desarrollo de las actividades y, aún lo es más, cuando la motivación en el inicio es máxima. En cambio, una puntuación alta o media en el desarrollo de las tareas, no produce efectos diferenciadores en las actividades de inicio. La ayuda que los profesores ofrecen a los alumnos si es alta o media que produce un mayor grado de motivación en los mensajes, que cuando ésta es baja. Igualmente quienes más motivados se han sentido en el desarrollo de las actividades, también, lo son en los mensajes que los profesores dan a los alumnos.

Por último, cuando los niveles de ayuda y de desarrollo son bajos se produce un en el factor de inicio respecto a los mensajes que los profesores dan; también se ha puesto de manifiesto el efecto ($a > m^{***}$) en el factor de inicio cuando se puntúa alto en ayuda y con intensidad media en el desarrollo de la actividad. Por el contrario, si la motivación en la ayuda es media supone anular el efecto del factor de inicio sobre la motivación de los mensajes, cualquier que sea el grado de motivación del desarrollo de la actividad.

Tabla 7.37. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: variable dependiente: Inicio o presentación de los contenidos

Fuente	F	Sig.	post hoc	
Modelo corregido	F(42,123)=10,199	****		
q.e.men	F(2,143)=14,115	****	a>b****,a>m****,b<m****	
q.e.cpra	F(2,143)=1,217	,300	a>b****,a>m****,b<m****	
q.e.ayu	F(2,143)=2,126	,124	a>b****,a>m****,b<m****	
q.e.dsa	F(2,143)=5,867	**	a>b****,a>m****,b<m****	
q.e.men * q.e.cpra	F(3,143)=6,282	***		Mensajes
			n/s	b
			m<a**	m
			m<a****,b<a****	a
q.e.men * q.e.dsa	F(4,143)=2,363	,057		
			n/s	b
			b<a****,m<a*,b<a****	m
			b<a*, m<a**	a
q.e.ayu * q.e.dsa	F(4,143)=3,727	**		Ayuda
			b<a****,m<a****, b<m****	b
			b<a****, m<a*	m
			s/n	a

a R cuadrado = ,777 (R cuadrado corregida = ,701). Sig. = Significación. q.e.men = Conglomerado mensajes que los profesores dan a los alumnos. q.e. cpra = Conglomerado clases practicas. q.e. ayu = Conglomerado ayuda que los profesores realizan fuera de clase. q.e.dsa = Conglomerado del desarrollo de la actividades y tareas.

2) Desarrollo de la actividad

Tabla 7.38. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: variable dependiente: Desarrollo del aprendizaje

Fuente	F	Significación	post hoc
Modelo corregido	F/35,126)=7,076	****	
q.e.inic	F/2,126)=4,069	*	a>b****, a>m****, b<m****
q.e.men	F/2,126)=4,308	*	b<a****, b<m****, a>b****,
q.e.cpra	F/2,126)=4,116	*	a>b****, a>m****, b<m****
q.e.trap	F/2,126)=5,125	**	a>b****, a>m****, b<m****

a R cuadrado = ,663 (R cuadrado corregida = ,569). Sig. = Significación. q.e.inic = Conglomerado del inicio o presentación de los contenidos. q.e.men = Conglomerado mensajes que los profesores dan a los alumnos. q.e.cpra = Conglomerado clases practicas. q.e.trap = Conglomerado de los trabajos prácticos.

3) Participación

Los adultos que puntuaron más elevado en clases y en trabajos prácticos lo hicieron en participación. Por otra parte, un valor moderado en la evaluación que favorece el estrés anula el efecto diferenciador de los trabajos prácticos, mientras que los niveles extremos lo mantienen.

Tabla 7.39. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: variable dependiente: Participación en las clases

Fuente	F	Sig.	post hoc	EFE
Modelo corregido	F(43,122)= 4,407	****		
q.e.trap	F(2,122)= 2,207	,114	a>m****, a>b****, m>b**	
q.e.cpra	F(2,122)= 9,222	****	a>m****, a>b****, m>b**	
q.e.efa	F(2,122)= 4,283	*	a>b****, m>b****	
q.e.efe	F(2,122)= 3,332	*	n/s	
q.e.trap * q.e.cpra	F(2,122)= 3,442	*		
q.e.trap * q.e.efe	F(2,122)= 4,440	**		
			a>b****, a>m****	b
			n/s	m
			a>m****, a>b****	a

a R cuadrado = ,608 (R cuadrado corregida = ,470). Sig. = Significación

7.5. Relaciones de variables atípicas con el resto de variables del cuestionario.

La falta de relaciones de asociación entre el uso de un vocabulario técnico con las variables previstas, fue el motivo de iniciar nuevos análisis que tenían como finalidad identificar posibles relaciones existentes entre esta variable y todas las demás del cuestionario. En idéntico sentido se ha actuado

respecto a: (1) que los trabajos prácticos pasen a formar parte de la nota, así como (2) el deseo de revisar exámenes para aprender.

1) Relaciones de asociación entre el uso de vocabulario técnico con las variables del contexto y los factores de motivación.

En la siguiente tabla, se muestran, las distintas relaciones que han sido establecidas entre el uso de un vocabulario técnico y el resto de las variables del cuestionario de Evaluación del Contexto Motivacional. En esta tabla sólo han sido recogidas las relaciones significativas y descartadas aquellas que no son.

Bajo estas premisas se observa que el uso del vocabulario técnico se relaciona en sentido negativo con la curiosidad y la novedad de la tarea, la posibilidad para plantear problemas, la presentación de las metas y los objetivos a conseguir, el uso que se realiza de los esquemas previos, los mensajes que hacen referencia a la comprensión de los contenidos, el uso de imágenes y de ejemplos, la ayuda que los profesores realizan fuera de clase, la elección de temas para los trabajos y el rechazo del examen único.

En sentido contrario, el vocabulario se asocia positivamente con el gusto por las clases prácticas en grupo y los trabajos prácticos porque ayudan aprender. Esta dualidad en el comportamiento del uso de un vocabulario técnico parece sugerir: en primer lugar, que la utilización de expresiones y conceptos técnicos no es motivadora o, lo que es peor, desciende la motivación en aquellas actividades en las que se requiere que la comunicación sea clara y comprensible, aunque esto suponga perder en precisión. En cambio, en tareas como son clases y trabajos prácticos, el vocabulario tiene una mayor aceptación.

Es posible que la razón de este contradictorio comportamiento resida en las posibilidades que ofrecen las tareas prácticas al establecer mayores vínculos de consulta, de independencia, recursos, colaboración y ayuda de

compañeros y también de profesores, que así mismo, comparten las situaciones de riesgo y difuminan la responsabilidad.

Por último, entre el uso de un vocabulario técnico y la ansiedad se han obtenido una relación positiva baja, pero significativa, la cual parece comprensible. Sin embargo, es menos explicable que cuando se utiliza un vocabulario técnico descienda el miedo al fracaso.

Tabla 7.40. Relaciones de asociación entre el uso de un vocabulario técnico y las demás variables del cuestionario del contexto de enseñanza y de los factores de motivación.

Variables	Uso de un vocabulario técnico
22) Uso de vocabulario técnico	1
Inicio.	
1) Curiosidad y novedad	-,142*
2) Planteamiento de problemas	-,190**
3) Señalar metas y objetivos (I)	-,165*
4) Señalar metas y objetivos (M)	-,139*
7) Usar esquemas previos	-,144*
12) Mensajes que hacen referencia a la comprensión	-,209**
Desarrollo de la actividad	
13) Uso de imágenes y de ejemplos (I)	-,212**
Gusto por las clases prácticas	
30) Gusto por las clases prácticas en grupo	,166*
31) Valor positivo de la ayuda del profesor en las clases prácticas	-,154*
Trabajos prácticos.	
35) Gusto por los trabajos prácticos porque ayudan aprender	,161*
37) Dar a elegir temas para trabajos prácticos	-,197**
Evaluación.	
39) La no validez de los trabajos prácticos para la nota	-,238**
40) Rechazo del examen único	-,221**
Factores motivacionales	
Miedo al fracaso	-,202**
Ansiedad facilitadora	,151*

* p<.05 ** p<.01

2) *Relaciones de asociación entre la no validez de los trabajos prácticos para la nota con las variables del contexto y con los factores de la motivación.*

De manera similar al apartado anterior, se ha procedido a interrelacionar la variable “no validez de los trabajos prácticos para la nota” con el resto de variables. En este caso, también se han descartado aquellos coeficientes que no eran significativos.

En la siguiente tabla, se observa que los sujetos que tienen mayor rechazo a realizar trabajos que luego no sirvan para la nota final, son los que

más valoran la curiosidad y la novedad, los que sienten más interés en que se muestre la utilidad de los contenidos y los que más aprecian el uso de esquemas previos. Asimismo, son los que se muestran más de acuerdo con la organización y claridad expositiva, también son los que otorgan un mayor valor a que el profesor permita que se le pregunte, sienten determinado interés por las clases y trabajos prácticos, valoran la mayor informalidad y la ayuda que los profesores realizan en las clases practicas. De igual forma, rechazan los exámenes únicos.

Sin embargo, el rechazo a la realización de "trabajos sin perspectivas de su inclusión en la nota" supone una menor aceptación de la evaluación que exige ampliar lo visto en clase y/o un menor deseo de tiempo limitado en los exámenes, así como un menor poder motivador del vocabulario técnico.

Por último, del examen de la siguiente tabla, se desprende que las variables que se relacionan directamente con el rechazo de que los trabajos prácticos no formen parte de la nota final, son fundamentalmente de carácter intrínseco, así como, el factor motivacional con el que también se relaciona. En consecuencia, los deseos de que los trabajos prácticos formen parte de la nota aumentan cuando lo hacen las actitudes hacia los motivos intrínsecos.

Tabla 7.41. Relaciones de asociación entre la variable de no validez de los trabajos prácticos para la nota y las distintas variables del contexto y factores de la motivación.

Variables	VTPN ⁽¹⁾
39) La no validez de los trabajos prácticos para la nota	1
Inicio o presentación de los contenidos.	
(1)Curiosidad y novedad	,172*
(7)Usar esquemas previos (M)	,139*
(20)Mostrar la utilidad de aprender el contenido	,210**
Desarrollo de la actividad	
(21)Organización y claridad expositiva	,288**
(22)Uso de vocabulario técnico	-,238**
(23) Sugerir lecturas complementarias	,141*
Participación.	
25) Valor positivo de que el profesor deje que se le pregunte	,295**
Clases prácticas.	
29) Interés por los problemas en las clases practicas	,163*
31) Valor positivo de la ayuda del profesor en las clases practicas	,235**
33) Valor positivo de la mayor informalidad de las clases practicas	,276**
34) Valoración positiva global de las clases practicas	,157*
Trabajos prácticos.	
36) Apreciación de los trabajos prácticos: favorecen la comprensión de la teoría	,178*
Evaluación	
40) Rechazo del examen único	,201**
41) Aceptación de la evaluación que exige ampliar lo visto en clase	-,226**
44) Deseo de tiempo limitado en los exámenes	-,214**
47) Deseo de recibir las notas en privado porque ayuda a aprender.	,179**
Factores motivacionales	
Motivación intrínseca	,197**

⁽¹⁾ VTPN= La no validez de los trabajos prácticos para la nota

* p<.05 ** p< .01

3) *Relaciones de asociación entre deseo de revisar exámenes para aprender con las variables del contexto y los factores de la motivación.*

Los sujetos que desean revisar los exámenes para así aprender son los que gustan del reto, de la utilidad de los contenidos, de la organización y claridad expositiva, así como, de las lecturas complementarias. De igual modo, le otorgan gran importancia a los aspectos de participación.

En general, los adultos que toman como estrategia la revisión de los exámenes para aprender sienten interés por las clases prácticas, en cuanto que poseen mayor informalidad y se realizan en grupo. De igual modo, aprecian las críticas que puedan realizar los compañeros. En cambio, no hacen una valoración positiva global de las clases prácticas, ni sienten interés por los problemas que se pueden plantear en ellas.

Por otra parte, aprecian los trabajos prácticos porque favorecen la comprensión teórica y, también, aunque en menor medida, porque ayudan a aprender. Asimismo, aceptan los modelos y contenidos de evaluación que exigen ampliar los contenidos, que se han visto en clase. Por último, muestran una relación negativa con la ayuda que los profesores puedan ofrecer a los alumnos fuera de clase.

Tabla 7.42. Relaciones de asociación entre el deseo de revisar exámenes para aprender y las variables del cuestionario evacuación del contexto motivacional.

Variables	REXA ⁽¹⁾
42) Deseo de revisar exámenes para aprender	1
(17) Ayuda fuera de clase	-,140*
Desarrollo de la actividad	
(19) Planteamiento de retos	,284**
(20) Mostrar la utilidad de aprender el contenido	,187**
(21) Organización y claridad expositiva	,173*
(23) Sugerir lecturas complementarias	,242**
Participación.	
24) Valor positivo del hecho de preguntar	,185**
25) Valor positivo de que el profesor deje que se le pregunte	,260**
26) Valor positivo de que el profesor pregunte directamente	,174*
27) Valor positivo de que el profesor pida exponer en público	,139*
Clases prácticas.	
29) Interés por los problemas en las clases prácticas	-,159*
30) Gusto por las clases prácticas en grupo	,306**
32) Valor positivo de la crítica de los compañeros en las clases prácticas	,219**
33) Valor positivo de la mayor informalidad de las clases prácticas	,238**
34) Valoración positiva global de las clases prácticas	-,203**
Trabajos prácticos.	
35) Gusto por los trabajos prácticos: ayudan aprender	,177*
36) Apreciación de los trabajos prácticos: favorecen la comprensión de la teoría	,255**
Evaluación	
41) Aceptación de la evaluación que exige ampliar lo visto en clase	,227**

(1) REXA = Deseo de revisar exámenes para aprender

* p<.05 ** p< .01

7.6. El poder motivador de las estrategias de enseñanza. Frecuencia y uso por parte del profesorado

En el siguiente apartado se relaciona el poder motivador de las estrategias de enseñanza, por una parte con la proporción de profesores que las utilizan. La legitimidad del contraste encuentra la justificación en la convicción de que el efecto motivador de una determinada forma de enseñanza debería relacionarse directamente con la frecuencia y con la proporción de profesores que la utilizan.

Para evaluar la proporción de profesores que utilizan las estrategias docentes, en la primera parte del cuestionario se dedican trece ítems, los cuales se refieren a la presentación de los contenidos, desarrollo de actividades, participación, clases y trabajos prácticos y ayuda fuera de clases o tutoría. Los ítems que representa esos contenidos son: 1, 3, 5, 23, 8, 16,19, 20, 21, 22, 25, 27 y 29.

En términos globales, la frecuencia y proporción de profesores que utilizan estas estrategias (45,5%), se sitúa, entre casi nunca o algunas veces (Md. = 2.82) o, bien, entre un 25 y 50 %, de modo que estas estrategias no llegan a ser utilizadas por más de la mitad de los profesores. Asimismo, sólo en una de cada tres actuaciones docentes se utilizan pautas docentes que estimulen la curiosidad. Las estrategias más utilizadas por los profesores son: el permitir que se les pueda preguntar en clase, o hacerlo ellos directamente, el fomentar la participación o, bien, el exponer los objetivos globalmente. Pero, incluso, en estos casos, la proporción de profesores que las utiliza es como máximo de un 54.75 %. En sentido contrario, las estrategias menos utilizadas son: el plantear problemas o interrogantes, el adaptar los contenidos a los esquemas previos y el señalar metas y objetivos. En estos casos, de cada diez profesores solo tres o cuatro las utilizan.

Tabla 7.43. Proporción de profesores que utilizan las estrategias de enseñanza.

Num	Variables	MUF	Sd	Ítems	% ⁽¹⁾
(8)	El permitir que le pregunten a los profesores en clase	3,19	(1,32)	(E20)	54.75
(9)	El que el profesor pregunte directamente	3,08	(1,33)	(E21)	52
(7)	El fomento de la participación.	3,07	(1,27)	(E19)	51.75
(4)	La exposición de los objetivos globales	3,03	(1,21)	(E23)	50.75
(13)	El atender al alumno fuera de clase	3,01	(1,47)	(E29)	50.25
(12)	El relacionar los distintos temas	2,94	(1,14)	(E27)	48.5
(11)	El planteamiento de trabajos prácticos	2,86	(1,26)	(E25)	46.5
	<i>Promedio del uso de estrategias.</i>	2,82	(0,77)	-	45.5
(6)	El uso de imágenes y de ejemplos.	2,81	(1,32)	(E16)	45.25
(10)	El fomentar la discusión entre los alumnos	2,65	(1,31)	(E22)	41.25
(3)	Señalar metas y objetivos	2,63	(1,24)	(E5)	40.75
(5)	El uso de los esquemas previos	2,62	(1,28)	(E8)	40.5
(2)	Plantear problemas	2,43	(1,15)	(E3)	35.75
(1)	El despertar la curiosidad	2,37	(1,20)	(E1)	35.25

⁽¹⁾ MUF = Media del uso y frecuencia de las estrategias de enseñanza. Num. = Numero de la variable en el cuestionario Sd. = Desviación típica. % = Porcentaje

Así pues, lo más importante a resaltar es la baja proporción de profesores que se plantean la enseñanza en términos de uso de estas pautas de actuación docente. ¿Acaso estas estrategias no facilitan la motivación del alumno adulto?

Para hallar el poder motivador de estas estrategias se hace necesario acudir a las variables que teniendo contenido equivalente son planteados en términos y respuesta de motivación; las variables que tienen un contenido equivalente son: (1), (2), (3 y 4), (5), (6 y 7), (13 y 14), (25), (26), (32), (15), (16), (17).

En la siguiente tabla se observa que la ponderación de las estrategias mostró un poder medio de motivación comprendido entre suficiente y bastante; las más valoradas son el uso de imágenes y de ejemplos, y que los profesores permitan que se les pregunte en clase, también el atender a los alumnos fuera de clase y el promocionar la participación. Las menos valoradas son el que los profesores relacionen los temas, el que planteen problemas o trabajos prácticos en general. No obstante, la puntuación mínima que se alcanza es de 3,13.

Tabla 7.44. Poder motivador de las estrategias docentes en alumnos adultos

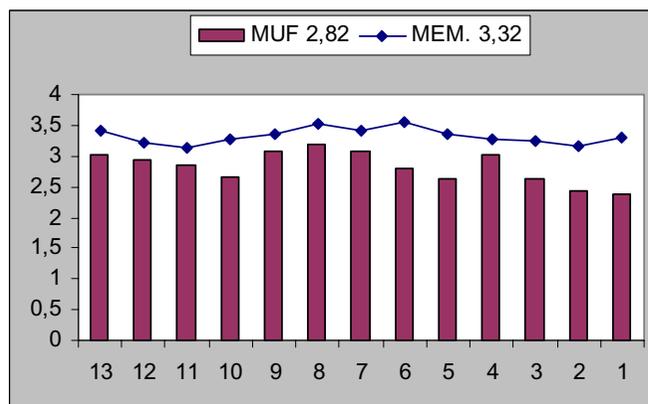
Num	Variables	MEM.	Sd	Variable ⁽¹⁾
(6)	El uso de imágenes y de ejemplos.	3,56	1,24	(13 y 14)
(8)	El permitir que le pregunten a los profesores en clase	3,53	0,85	(25)
(13)	El atender al alumno fuera de clase	3,41	1,33	(17)
(7)	El fomento de la participación.	3,40	1,29	(19)
(5)	El uso de los esquemas previos.	3,36	1,26	(6 y 7)
(9)	El que el profesor pregunte directamente	3,35	0,99	(26)
	Promedio del uso de estrategias.	3,32	0,77	
(1)	El despertar la curiosidad	3,30	1,29	(1)
(4)	La exposición de los objetivos globales	3,28	1,18	(5)
(10)	El fomentar la discusión entre los alumnos	3,26	0,87	(32)
(3)	Señalar metas y objetivos	3,25	1,17	(3 y 4)
(12)	El relacionar los distintos temas	3,21	1,24	(16)
(2)	Plantear problemas	3,17	1,23	(2)
(11)	El planteamiento de trabajos prácticos	3,13	1,29	(15)

⁽¹⁾ MEM = Medias del efecto motivad. Num. = Numero de la variable en el cuestionario. Sd. = Desviación típica.

En el siguiente gráfico ilustra y compara el efecto motivador de la estrategia y la proporción de profesores que la utilizan. Esta comparación de conceptos diferentes, encuentra su justificación, si se comparte el criterio de que la proporción de profesores que utilizan las estrategias docentes dependerá de del poder motivador de éstas.

Por lo que parece extraño que ante la presencia de una fuente de motivación, al alcance de cualquier profesor, no se utilicen en mayor proporción y frecuencia. La comparación entre ambos factores se hace aún más intensa, cuando se trata de despertar la curiosidad, plantear problemas, señalar metas y objetivos o el compatibilizar los contenidos con los esquemas previos, así como, el uso de imágenes y de ejemplos. Precisamente, el uso de imágenes y de ejemplos y el despertar la curiosidad son las estrategias que más motivan y, sin embargo, no llegan a ser utilizadas, ni tan siquiera, por la mitad de los profesores: el uso de imágenes por el 35.25% y el despertar la curiosidad por el 45.5 %.

Gráfico 7.2. Perfil de contraste entre el efecto motivador de las pautas de acción docente y la frecuencia y el uso que los profesores dan a esas estrategias (*)



* MUF = Promedio del uso de estrategias. MEM = Efecto motivador de la estrategia. (13) El atender al alumno fuera de clase. (12) El relacionar los distintos temas. (11) El planteamiento de trabajos prácticos. (10) El fomentar la discusión entre los alumnos. (9) El que el profesor pregunte directamente. (8) El permitir que le pregunten a los profesores en clase. (7) El fomento de la participación. (6) El uso de imágenes y de ejemplos. (5) El uso de los esquemas previos. (4) La exposición de los objetivos globales. (3) Señalar metas y objetivos. (2) Plantear problemas (1) El despertar la curiosidad.

Estos datos permiten formularse algunos interrogantes: ¿son conscientes los profesores del poder motivador de la pauta de actuación docente? Y si lo son ¿por qué no son utilizadas con mayor frecuencia y por más profesores?

Se ha correlacionado la proporción de profesores que utilizan las estrategias con las dimensiones y factores de enseñanza que evalúa el Cuestionario de Evaluación del Contexto Motivacional con el fin de comprobar el tipo de asociación que se da entre ellas. Los resultados indican que cuantos más profesores utilizan las estrategias de enseñanza mayor es el efecto en la motivación de los adultos de: las estrategias en general y la preferencia por las actividades de los profesores; también, aunque en menor medida, la preferencia por las actividades de los alumnos, pero menor es la motivación que desencadenan las características de la evaluación.

Asimismo, si son más los profesores que se involucran en estas estrategias, se aumenta la disposición de los alumnos, sobre todo, afrontar el aprendizaje. También aumentan los deseos de realización de actividades y se

hacen más solícitos a la participación, de igual modo, la ayuda en tutorías es más motivadora.

Tabla 7.45. Relaciones de asociación entre la proporción de profesores que utilizan las estrategias y la dimensiones y factores del proceso de enseñanza

Dimensiones y factores	Factor Prof. Total	
Factor Prof. Total		1
Puntuación total del proceso de enseñanza (e. tota)	,594**	
Preferencia por actividades profesor	,635(**)	
Preferencia por las actividades del alumno	,383(**)	
Características de la evaluación	-,287(**)	
Inicio o presentación de los contenidos	,628(**)	
Mensajes que los profesores dan a los alumnos	,507(**)	
Desarrollo del aprendizaje	,505(**)	
Participación en las clases	,224(**)	
Clases practicas	,394(**)	
Trabajos practicas	,350(**)	
Evaluación que favorece el aprendizaje	,064	
Evaluación que favorece el estrés.	-,166(*)	
La ayuda que el profesor realiza fuera de clase	,466(**)	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Cuanto mayor es la participación de los profesores en las estrategias docentes menor es el miedo al fracaso y los deseos de éxito y de su reconocimiento.

Tabla 7.46. Relaciones de asociación entre la proporción de profesores que utilizan las estrategias y la orientación a meta de los adultos.

Variable	Factor Prof. Total
Factor Prof. Total	1
Miedo fracaso	-,207(**)
Deseo éxito y reconocimiento	-,241(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

No existe relación asociativa entre el utilizar estrategias por parte de los profesores y las dificultades sociales o personales de los adultos, excepto, que una menor utilización de estas pautas se asocia a un mayor tiempo en desempleo.

7.7. Conclusiones del contexto de enseñanza.

Según la siguiente tabla, el mayor grado de motivación de estos alumnos reside en el deseo de recibir las notas en privado y de revisar exámenes para así aprender, rechazan el examen único y en relación con el propio desarrollo de actividad, a los adultos, les motiva el uso de imágenes y ejemplos que faciliten el aprendizaje.

De igual forma, se sienten motivados cuando el profesorado permite que se le pregunte e, incluso, su motivación crece con el propio hecho de preguntar. Por otra parte son sensibles a los mensajes, en especial, a aquéllos que hacen mención a los exámenes o procesos de evaluación. También se despierta su interés y motivación cuando el profesor les plantea dudas, la mayor informalidad de las clases prácticas y por la utilización de estructuras participativas. Por otro lado comparten la idea de indicar objetivos y de que los contenidos sean compatibles con los esquemas previos.

En cambio, su interés y motivación desciende cuando existe tiempo limitado en los exámenes, o bien, los trabajos prácticos son realizados mediante guiones abiertos, se usa un vocabulario técnico, o cuando el esfuerzo que es necesario realizar, en la elaboración de un trabajo, no forma parte de la nota. Tampoco, valoran excesivamente las clases prácticas, y la problemática que en ellas se puede desarrollar. Sienten deseo para que la nota sea en privado, ya que de esa forma se preserva más la imagen y aceptan la evaluación que exige ampliar los visto en clase.

Tabla 7.47. Relación de medias del cuestionario evaluación del contexto.

Variables	N	Media	Sd.
47) Deseo de recibir las notas en privado porque ayuda a aprender.	225	3,74	(1,39)
42) Deseo de revisar exámenes para aprender	214	3,66	(1,07)
40) Rechazo del examen único	222	3,60	(1,01)
(14) El usar imágenes y ejemplos, como facilitador del interés	224	3,59	(1,20)
13) El usar imágenes y ejemplos, como factor motivación	223	3,54	(1,28)
25) Valor positivo de que el profesor deje que se le pregunte	217	3,53	(0,85)
(8) Mensajes sobre contenidos de examen.	228	3,47	(1,39)
24) Valor positivo del hecho de preguntar	222	3,47	(0,92)

(18) El planteamiento de dudas	217	3,46	(0,92)
(12) Mensajes, cuya utilidad es el aumento de comprensión.	221	3,43	(1,17)
33) Valor positivo de la mayor informalidad de las clases practicas	213	3,42	(0,82)
(10) Mensajes acerca de la competencia laboral.	224	3,41	(1,33)
(17) La ayuda que el profesor realiza fuera de clase.	217	3,41	(1,33)
(11) Mensajes acerca de la relevancia interna.	224	3,39	(1,21)
(7) El usas esquemas previos.	221	3,39	(1,24)
(4) El señalar metas y objetivos	228	3,38	(1,13)
36) Trabajos prácticos: favorecen la comprensión de la teórica	199	3,36	(0,71)
(20) El mostrar la utilidad de aprender el contenido	213	3,36	(0,90)
37) Dar a elegir temas para trabajos prácticos	221	3,35	(0,77)
26) Valor positivo de que el profesor pregunte directamente	217	3,35	(0,99)
(9) Mensajes acerca de la capacidad.	224	3,34	(1,18)
(21) La organización y la claridad expositiva.	208	3,33	(0,68)
(6) Usar esquemas previos	227	3,33	(1,29)
27) Valor positivo de que el profesor pida exponer en publico	216	3,31	(0,90)
43) Preferir que el profesor plantee exámenes mixtos	212	3,30	(0,76)
(1) Fomentar la curiosidad y la novedad	228	3,30	(1,29)
Promedio		3.30	1.04
30) Gusto por las clases practicas en grupo	222	3,30	(1,34)
28) Valor positivo global del fomento de la participación.	214	3,29	(0,80)
(5) Señalar objetivos globales	221	3,28	(1,18)
(19) Planteamiento de situaciones de reto.	217	3,26	(1,29)
32) La critica de compañeros en clases practicas como valor positivo.	223	3,26	(0,87)
45) Deseo de evaluación de trabajos en grupo	219	3,25	(0,83)
35) Gusto por los trabajos prácticos: ayudan aprender	217	3,22	(0,72)
(23) Sugerir lecturas complementarias	223	3,21	(0,79)
31) Valor positivo de la ayuda del profesor en las clases practicas	211	3,21	(0,78)
(16) Relacionar temas	224	3,21	(1,24)
41) Aceptación de la evaluación que exige ampliar lo visto en clase	225	3,20	(1,32)
(2) Planteamiento de problemas	223	3,17	(1,23)
(15) Plantear trabajos prácticos	219	3,13	(1,29)
46) Deseo de tener la nota en privado: preserva la imagen	213	3,12	(0,94)
(3) Señalar metas y objetivos	228	3,12	(1,21)
29) Interés por los problemas en las clases practicas	221	3,12	(1,06)
34) Valoración positiva global de las clases practicas	216	3,08	(0,71)
39) La no validez de los trabajos prácticos para la nota	212	2,92	(0,76)
(22) El uso de un vocabulario técnico.	218	2,90	(0,89)
38) Dar un guión abierto para trabajos prácticos	222	2,88	(0,74)
44) Deseo de tiempo limitado en los exámenes	223	2,80	(0,93)

N = Numero de sujetos. Sd.= Desviación típica.

Los efectos, que sobre la motivación del adulto tienen las estrategias que los profesores utilizan en el contexto de enseñanza son más intensos en la medida que también lo hacen las preferencias que los adultos tienen por las actividades de los profesores, así como, por los alumnos. Por otra parte, los adultos que sienten más predilección por las actividades de los profesores son

también los que más les motivan las estrategias de la presentación de los contenidos y la ayuda que los profesores están dispuestos a realizar fuera de los horarios de clase, y por los mensajes que éstos dan a los alumnos en los procesos enseñanza. En cambio, aquellos otros que se orientan hacia una predilección por las actividades del alumno, les motiva más los aspectos que se relacionan con el desarrollo de la actividad, junto a la participación en la clase. A estos alumnos también les motivan más las clases prácticas.

De igual forma, los que más motivados se sienten en las actividades de inicio, también aumentan su motivación cuando los contenidos son concordantes con los esquemas previos y cuando los profesores señalan las metas y los objetivos que se pretenden conseguir. Estos mismos alumnos se encuentran afectados por los mensajes de competencia laboral y por los que se refieren a la capacidad. El uso de imágenes y de ejemplos, junto a la capacidad para relacionar unos temas con otros, es concordante con el mayor poder de motivación en el desarrollo de las actividades.

Los alumnos que más participan son los que más valoran el hecho de que los profesores dejen que se les pregunte e, incluso, que los propios profesores pregunten o que pidan exponer en público. Asimismo, el efecto motivador de los trabajos prácticos es concurrente con que sirvan para una mejor comprensión teórica y ayuden a aprender. La motivación que se genera mediante las clases prácticas, concuerda con las posibilidades a poder plantear problemas.

El que los alumnos se orienten hacia las actividades de los profesores se predice directamente por las actividades de inicio, por la disposición que los profesores tienen a ayudarles fuera del horario de clase y por los mensajes que el profesorado da a los alumnos.

Sin embargo, una orientación hacia las actividades de los alumnos se puede predecir por la participación, los trabajos prácticos, el desarrollo de la actividad y, en mucha menor medida, por la evaluación que favorece el estrés.

De igual forma, las características de evaluación se predicen positivamente por los mensajes que los profesores dan a los alumnos y por aquellos aspectos que se refieren a una evaluación que favorece el estrés. En cambio, los incrementos positivos de las características de la evaluación se predicen por la evaluación que favorece el aprendizaje y por los contenidos de las clases prácticas.

8. Interacciones entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje

Los análisis precedentes han tratado de aportar evidencia empírica al conocimiento de la orientación a meta de los alumnos adultos, así como de sus actitudes frente al trabajo. De igual modo, en el capítulo 7 se ha profundizado en el conocimiento del grado de motivación que las distintas estrategias docentes inducen en estos alumnos. En cambio, hasta ahora, no se ha delimitado -asumiendo la hipótesis de que es posible encontrar esta relación interactiva- en qué medida la orientación a meta durante el proceso de aprendizaje puede ser inducida por el proceso de enseñanza. Incluso es plausible plantearse hasta qué punto son interactivas, es decir, mutuamente influenciadas, por sí mismas y por las variables sociopersonales y laborales de los alumnos adultos. Con esta finalidad se ha procedido a diferentes análisis, encontrando los resultados que, a continuación, se exponen.

8.1. Percepción del proceso de enseñanza a partir de la orientación a meta durante el proceso de aprendizaje: (MAPE * Contexto).

Tal y como se ha comentado, en este apartado se pretende conocer en qué medida las orientaciones de los adultos (metas y actitudes) están moduladas y modulan la motivación inducida desde los entornos de enseñanza. Con esta pretensión se procedió a conocer las relaciones de asociación, predicción e interdependencia entre la orientación motivacional de los adultos y la percepción de motivación inducida desde el proceso de enseñanza.

8.1.1. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores

Relaciones de asociación entre orientación a meta y motivación inducida desde la enseñanza

1. Relaciones entre las dimensiones de la orientación a meta y de la motivación inducida en la enseñanza

La puntuación total de la orientación a meta está asociada negativamente a la percepción de motivación inducida desde el proceso de enseñanza. Así, la mayor *orientación hacia los resultados y la evasión*, se encuentra asociada, de forma negativa y significativa, con una menor percepción de motivación inducida desde la enseñanza -y viceversa-. Sin embargo, no aparece, como cabría esperar, la asociación positiva entre la orientación hacia el aprendizaje, y la percepción de mayor orientación inducida desde la enseñanza.

De igual forma, se ha constatado algunas relaciones diferenciadas importantes. Los mayores niveles de orientación total están asociados a menores niveles de preferencias en la realización de actividades de los alumnos (-.211). Igualmente, la *orientación hacia los resultados y la evasión* se relaciona negativamente con la preferencia por la realización de actividades del profesor y del alumno, con mayor efecto en estos últimos.

Tabla 8.1. Relaciones de asociación entre las dimensiones del proceso de aprendizaje (MAPE-3) y las dimensiones del proceso de enseñanza.

Variables	E. TOTAL	PAP	PAA	CEV
Total MAPE-3	-,262**	-,162	-,211*	-,058
Orientación al aprendizaje	,014	,035	,092	-,128
Orientación a los resultados y la evasión	-,475**	-,320**	-,456**	,002

E. Total = Puntuación del contexto motivacional. PAP = Preferencia por las actividades del profesor. PAA = Preferencia por las actividades del alumno. CEV=Características de la evaluación

2. Relaciones entre las dimensiones y factores de la orientación a meta y de la motivación inducida en la enseñanza

Los siguientes resultados corroboran los efectos anteriores y, al mismo tiempo, informan como una *orientación hacia los resultados y la evasión* se relaciona, negativa y significativamente, con casi todos los aspectos que conforman el propio proceso de enseñanza, mientras que la *orientación hacia el aprendizaje* sólo lo hace con aquellos aspectos que se relacionan con la evaluación que favorece el estrés.

El análisis de las relaciones de asociación específicas entre factores muestran las mismas direcciones de los efectos anteriores, pero con mayor precisión. Los factores que podemos considerar como de orientación negativa, tales como el *miedo al fracaso*, la *motivación externa* y el *desinterés* de los alumnos adultos tienen relaciones negativas similares, con la mayoría de los factores constitutivos de la inducción motivacional desde el proceso de enseñanza, como el *desarrollo de la actividad*, la *participación en las clases* e, incluso, *las clases prácticas y los trabajos prácticos*. Por otra parte, los *deseos de éxito y de reconocimiento* se relacionan en igual sentido que el miedo al fracaso, pero, en este caso, además, lo hacen con la evaluación que favorece el aprendizaje.

Sin embargo, aquellos alumnos adultos que han mostrado más *orientación al aprendizaje* son los que más alto puntúan en el *desarrollo de las actividades*, en la *participación*, en los *trabajos y clases prácticas*, y en la *evaluación que favorece el aprendizaje*. Es de señalar la escasa relación de asociación que muestra la *disposición al esfuerzo* en este tipo de alumnos; en cambio, el *desinterés* sí aparece asociado con la mayoría de los factores.

Tabla 8.2. Relaciones de asociación entre las dimensiones y factores del proceso de aprendizaje (MAPE-3) y las dimensiones y factores del proceso de enseñanza.

	TOTE	PAP	PAA	CEV	INIC	DSA	PART	CLP	TBP	EVA	EVE	TUT
TOTM	-,262**	-,162	-,211*	-,058	-,240**	-,159	-,136	-,144	-,220**	-,108	,068	-,040
OAP	,014	,035	,092	-,128	--	--	--	--	--	--	,173*	--
ORE	-,475**	-,320**	-,456**	,002	-,325**	-,385**	-,389**	-,320**	-,383**	-,269**	,030	-,137
MFR	-,308**	-,204**	-,294**	,180*	-,178*	-,251**	-,281**	-,128	-,237**	-,043	-,035	-,120
DER	-,354**	-,225**	-,280**	-,105	-,272**	-,281**	-,185*	-,217**	-,260**	-,250**	,104	-,078
MAP	,289**	,154	,333**	,034	,095	,259**	,342**	,246**	,271**	,298**	,023	,093
MEX	-,224**	-,120	-,243**	-,075	-,152*	-,186*	-,238**	-,195**	-,244**	-,126	,040	-,032
DES	-,005	,045	,065	-,217**	-,009	,051	,095	-,048	,013	-,043	,165*	,052
DRT	-,303**	-,229**	-,320**	,137	-,220**	-,222**	-,239**	-,180*	-,282**	-,087	-,099	-,172*
AFR	-,163	-,129	-,136	,000	-,111	-,146	-,120	-,149*	-,163*	-,162*	,083	-,033

TOTM = Puntuación total del MAPE – 3. OAP = Orientación al aprendizaje. ORE = Orientación a los resultados y la evasión. MFR = Miedo al fracaso. DER Deseo éxito y reconocimiento MAP = Motivación por aprender. MEX = Motivación externa. DES = Disposición esfuerzo. DRT = Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. AFR = Ansiedad facilitadota. INIC = Presentación de los contenidos. MEN = Mensajes que los profesores dan a los alumnos. DSA = Desarrollo del aprendizaje. PART = Participación en las clases. CLP = Clases practicas. TBP = Trabajos prácticos. EVA = Evaluación.

8.1.2. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores

Relaciones de predicción entre dimensiones

Avanzando un paso más en la definición de las relaciones de asociación múltiples, se procedió a establecer las relaciones de predicción existentes entre las dimensiones y factores del proceso de aprendizaje y las del proceso de enseñanza. En la siguiente tabla se muestra que, en general, y forma conjunta, los factores propios de la *orientación hacia el rendimiento y la evaluación*, predicen una valoración menor de la motivación inducida desde el proceso de enseñanza, en cada uno de los factores considerados como variables dependientes; es decir, las menores preferencias por la realización de actividades del profesor y de los alumnos. Por tanto, ponen de manifiesto, de nuevo, que los incrementos de los adultos en *orientación hacia los resultados* predicen un menor efecto motivador de las estrategias docentes en general. En cambio, la *orientación hacia el aprendizaje* no se ha revelado como variable predictora.

Tabla 8.3. Relaciones de predicción del proceso de aprendizaje sobre el proceso de enseñanza.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
	Puntuación total del contexto						
	Puntuación total del MAPE-3	-.262	-2,847	**	F(1,110)=8.103	**	.069
	Puntuación total del contexto						
	Orientación a los resultados y la evasión	-.475	-5,692	****	F(1,111)=32.398	**	.069
	Preferencia actividades profesor						
	Media orientación a los resultados y la evasión.	-.320	-3,792	****	F(1,126)=14.376	****	.102
	Preferencia por las actividades del alumno						
	Media orientación a los resultados y la evasión.	-.456	-5,620	****	F(1,120)=31.586	****	.208
	Características de la evaluación						
	No se han identificado predictores						

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido. VD. = Variable criterio.

Relaciones de predicción entre factores motivacionales del proceso de aprendizaje y de enseñanza

Las relaciones de predicción significativas entre los factores constitutivos de la *orientación al aprendizaje* y la *enseñanza inductora de motivación* fueron numerosas y consistentes. Los factores propios de la *motivación intrínseca o hacia el aprendizaje* son predictores de un mayor efecto motivacional de las pautas que se relacionan con el *desarrollo de las actividades, con la participación, con la implicación en clases y en los trabajos prácticos* o, bien, con las pautas que se refieren a la *evaluación que favorece el aprendizaje*.

Sin embargo, el *deseo de éxito y de su reconocimiento*, predice negativamente la motivación ante el *afrentamiento de nuevos contenidos, el desarrollo del propio aprendizaje*, así como, *el interés de estos alumnos por las clases y por los trabajos prácticos* e, incluso, así como, la *evaluación que favorece el aprendizaje*. Además, la actitud de *disposición al esfuerzo* no muestra ningún tipo de predicción, excepto, la *evaluación que favorece el estrés*. Por contra, un alto *desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo*, predice una menor motivación ante el *afrentamiento y en la ayuda que los profesores realizan fuera de las clases*

Tabla 8.4. Relaciones de preedición del proceso de aprendizaje sobre el proceso de enseñanza.

VD.	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Inicio o Presentación de los contenidos	Deseo éxito y reconocimiento	-.252	-3,165	**	F(2,145)=10.223		.124
	Desinterés y rechazo trabajo	-.196	-2,467	*			
Mensajes							
Desarrollo del aprendizaje	Motivación por aprender	.315	4,071	****	F(2,138)=14.881	****	.177
	Deseo éxito y reconocimiento	-.303	-3,920	****			
Participación en las clases	Motivación por aprender	.361	4,801	****	F(3,142)=13.637	****	.224
	Miedo fracaso	-.253	-3,399	***			
Clases practicas	Motivación por aprender	.278	3,529	***	F(2,143)=9.351	****	.116
	Deseo éxito y reconocimiento	-.217	-2,750	**			
Trabajos prácticos	Deseo éxito y reconocimiento	-.198	-2,411	*	F(3,137)=8.749	****	.161
	Motivación por aprender	.296	3,706	****			
	Ansiedad facilitadora	-.199	-2,372	*			
Evaluación que favorece el aprendizaje	Motiva. por aprender	.324	4,230	****	F(2,145)=13.337	****	.155
	Deseo éxito y reconocimiento	-.250	-3,265	***			
Evaluación que favorece el estrés	Disposición esfuerzo	.180	2,279	*	F(1,156)=5.194	**	.032
	Ayuda fuera de clase						
	Desinterés y rechazo trabajo	-.195	-2,457	*	F(1,152)=6.037	*	.038

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido. VD. = Variable criterio.

8.1.3. Relaciones de interdependencia: total, dimensiones y factores

Interdependencia entre orientación a meta y la motivación inducida en la enseñanza

1. Efectos de las dimensiones

En primer lugar, se intentó delimitar las relaciones de interdependencia entre ambos tipos de orientación a meta, respecto a la inducción a meta desde la enseñanza, en los alumnos adultos. Según la siguiente tabla, la *orientación hacia los resultados* de los adultos afecta al grado de motivación que se genera en los procesos de enseñanza, tanto a la preferencia por las *actividades del profesor* como de los alumnos, pero sobre todo a la *motivación en general*. En cualquiera de los casos, los adultos que obtuvieron bajos valores en esta orientación, fueron los que más alto puntuaron en uno u otro tipo de preferencias. Asimismo, es de señalar que los incrementos de un nivel medio a alto, no identificó diferencias significativas entre las puntuaciones.

Tabla 8.5. ANOVA de un factor entre las dimensiones del MAPE con las dimensiones de la evaluación del contexto de enseñanza como variable dependiente

V. Factor	VD	Bajo		Medio		Alto		F	Sig.	Post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt			
q.ori. resu.	TOTA	3.70	(0.39)	3.27	(0.50)	3.06	(3.91)	F(2,110)=18.039	****	b>m**** b>a***
	PAP	3.76	(0.54)	3.22	(0.86)	3.06	(0.78)	F(2, 125)= 9.189	****	b>m** b>a****
	PAA	3.55	(0.40)	3.22	(0.43)	3.04	(0.30)	F(2,119)= 6.792	****	b>m*** b>a****
q.ori.apre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

q.ori. resu. = Conglomerado de la dimensión del MAPE -3, orientación hacia los resultados y la evasión. q.ori.apre = Conglomerado orientación hacia el aprendizaje. TOTA = Motivación general de los procesos de enseñanza. PAP = Preferencia por las actividades del profesor. PAA = Preferencia por las actividades de los alumnos.

2. Efectos de los factores

En la siguiente tabla, se observa que los *deseos de éxito y de su reconocimiento* es la orientación a meta que afecta a mayor número de factores del proceso de enseñanza, seguido de la *motivación por aprender* que, por el contrario, es el factor que menos efecto ha mostrado en la disposición al esfuerzo. Por otra parte, el desinterés por el trabajo y la sensibilidad a las presiones de tiempo afectan a pocos factores.

Los efectos del *miedo al fracaso* y los de la *motivación extrínseca* muestran un efecto de idéntico sentido: cuando sus valores son mínimos, la motivación generada es máxima. El *desinterés por el trabajo*, también, sigue este modelo, si bien, como ya indicábamos afecta a un menor número de factores. Los deseos de éxito muestran criterios idénticos a los del miedo al fracaso y los motivos de recompensa, mientras que la motivación por aprender se comporta de forma totalmente opuesta: cuando ésta es elevada sus efectos sobre los procesos de enseñanza son máximos.

Quienes poseen menos *temores al fracaso* muestran mayor interés en el desarrollo de la tarea, en la participación, así como, en la realización de trabajos prácticos. De igual modo, los que se han sentido menos atraídos por el *éxito y su reconocimiento*, puntuaron más elevado en la presentación de los contenidos, en el desarrollo de las tareas, en participar en las actividades escolares, en la realización de clases y trabajos prácticos, en la evaluación que favorece el aprendizaje.

Los adultos que poseían más motivación *por aprender*, fueron quienes mayor puntuación obtuvieron en el desarrollo de la actividad, participación, clases y trabajos prácticos, así como, en la evaluación como estrategia para aprender. Aquellos que sintieron *menos deseos por la recompensa*, puntuaron más elevado en la presentación de los contenidos, el desarrollo de la actividad, la participación, así como, en las clases y en trabajos prácticos.

Los que mostraron *menos desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo* fueron quienes más puntuaron en la presentación de los contenidos, participación y trabajos prácticos. Asimismo, una menor sensibilidad a la presión mostró una puntuación más elevada por las clases y por los trabajos prácticos.

Por ultimo, y en términos generales, los incrementos en las puntuaciones de orientaciones a meta (bajo a medio nivel o, bien, medio a alto) revelan diferencias significativas y, más aún, cuando el incremento fue la suma de ambos.

Interdependencia entre los factores de orientación a meta y las preferencias por los comportamientos de enseñanza

Para comprobar los efectos de interdependencia entre ambos tipos de factores, se elaboraron cluster en cada factor, tomado como variable independiente (bajo, medio, alto), tal y como se puede comprobar en la siguiente tabla.

1. Efecto en el Inicio o presentación de la actividad

Los niveles de *presentación de los contenidos*, no tuvieron efecto alguno de la motivación por aprender ni la disposición al esfuerzo, pero sí en los deseos de éxito -con la máxima intensidad-, y los de recompensa, así como, por el desinterés por el trabajo. La motivación generada en la *presentación de los contenidos*, se muestra sensible a los incrementos de los deseos de éxito y

de recompensa, así como, a la variación entre un nivel bajo de desinterés y otro medio, pero mostró variación al aumentar a un nivel máximo de desinterés. Los ANOVAs mostraron que los adultos con menos deseos de éxito, de recompensa y menos desinterés por el trabajo se mostraron más motivados en las tareas de inicio o presentación de la actividad. Un UNIANOVA entre: (los deseos de éxito, los de recompensa y el desinterés por el trabajo) reveló, que, aunque el modelo es significativo $F(22,138) = 1,655^*$, ninguno de los factores ni, tampoco, la interacción de ellos, fueron significativos.

2. Efecto en el desarrollo de las tareas.

Otro de los momentos cruciales en el proceso de enseñanza es el propio *desarrollo de las actividades y tareas*, proceso éste que se ve afectado por un mayor número de orientaciones a meta: (el miedo, los deseos de éxito y de recompensa y la motivación por aprender), aunque el mayor efecto diferencial la hallamos en los deseos de éxito y de su reconocimiento. La motivación que se genera, en el *desarrollo del aprendizaje*, se mostró significativa a los incrementos de la orientación a meta.

Un análisis UNIVARIADO, (miedo al fracaso, deseos de éxito y de reconocimiento, motivación intrínseca y extrínseca) mostró un efecto nulo en todos sus factores y una interacción significativa $q.x.mfr*q.x.mex$, $F(4,105)=4,350^{**}$). En aquellos casos en los que el miedo es intenso, y los deseos de recompensa son bajos, la motivación por las actividades es máxima. Por el contrario, si el miedo es intenso y, también, los motivos de recompensa, entonces la puntuación es mínima. Otro de los análisis UNIVARIADOS informó que la concurrencia de los deseos de éxito y los motivos extrínsecos, tienen un efecto de anulación mutua ($F(2,145)=2,108$, $p=0.125$; $F(2,145)=1,508$, $p=0.225$ respectivamente). De igual modo, el miedo, los deseos de éxito y los de recompensa, si concurren con la motivación por aprender anulan su efecto. Otro de los UNIANOVAS reveló, en contra del ANOVA de un factor, que los efectos de los deseos de éxito son más intensos y determinantes en la presentación de los contenidos que en el desarrollo de la actividad, ($F(2,135)=16,044^{****}$ y $F(2,135)=9,638^{****}$) con una varianza explica superior en un siete por ciento aproximadamente.

3. Efecto en la Participación

En el ANOVA de un factor se muestra que la participación de los adultos es más elevada en la medida que los miedos, los deseos de éxito y recompensa y el desinterés por el trabajo son bajos y, en sentido contrario, la motivación por aprender es elevada.

Mediante análisis UNIVARIADOS se mostró que la concurrencia de miedo al fracaso x deseo de éxito x motivación intrínseca x motivación extrínseca producen un modelo significativo $F(44,108)=1,542^*$, así como, la anulación de los efectos individuales, excepto, la interacción ((q.x.mrf * q.x.mex) $F(2,108) = 3,380^*$). No obstante, el efecto simple que más se aproxima a la significación es el de la motivación por aprender. Los adultos que sintieron un alto miedo al fracaso junto a bajos deseos de recompensa fueron los que más participaron; en cambio, si el intenso miedo se une con altos deseos de recompensa el efecto motivador por participar es el mínimo. Por el contrario, niveles medios tanto de miedo como de deseos de recompensa mostraron puntuaciones aceptables de participación.

Los UNIANOVAs de miedo y motivación por aprender pusieron de relieve una anulación del efecto del miedo al fracaso, ($F(2,155)=1,254$, $p=0.288$), pero no de los motivos intrínsecos ($F(2,155)=3,799^*$). En cambio, cuando el miedo al fracaso es alto o medio no se producen efectos significativos en la motivación por aprender, por el contrario, el efecto de la motivación por aprender se manifiesta cuando el miedo al fracaso es de intensidad media ($b < a$, $m < a$). No obstante, en términos generales la participación se muestra más elevada cuando el miedo al fracaso es menor.

4. Efecto en las Clases y trabajos prácticos

El ANOVA de un factor señala que los bajos deseos de éxito, de motivos extrínsecos, y poca ansiedad frente a la presión y una motivación por aprender alta fueron quienes mostraron más *motivación por las clases prácticas*. Los que poseen menos miedos, deseos de éxito, de recompensa, desinterés por el

trabajo, ansiedad facilitadora y motivos intrínsecos altos se sintieron más motivados por los trabajos prácticos.

El análisis UNIVARIADO de la motivación de las clases prácticas como variable dependiente y como factores (deseos de éxito y de recompensa, motivación por aprender y ansiedad), mostró un modelo no significativo tanto en factores como en interacciones. Cuando el análisis UNIVARIADO se realizó tomando en consideración los trabajos prácticos y como factores (miedo al fracaso, deseos de éxito, motivación por aprender, motivación extrínseca, desinterés por el trabajo y ansiedad) mostró, asimismo, un modelo no significativo, así como, un nulo efecto de factores y de interacciones.

5. Efecto en la Evaluación que favorece el aprendizaje

El ANOVA de un factor reveló que los adultos con bajos deseos de éxito y elevados deseos por aprender fueron quienes puntuaron más elevado en la *evaluación como un recurso para aprender*. UNIANOVAs factoriales mostraron un modelo significativo $F(8,153)=3,250^{**}$, q.x.der cuyo efecto se anula $F(2,153)=.707$, $p= .495$, u un primer efecto (q.x.map) $F(2,153)= 3,236^*$ que se manifiesta o se mantiene ($a>b^{**}$, $a>m^*$).

6. Efecto en la Evaluación que favorece el estrés

Por último, los adultos que poseían más disposición al esfuerzo, fueron quienes más se sintieron motivados en las estrategias de evaluación que favorecen el estrés.

Tabla 8.6. ANOVA de un factor entre los factores del MAPE con los factores de la evaluación del contexto de enseñanza como variable dependiente

V. Factor	VD.	Bajo		Medio		Alto		F	Post hoc	
		M	dt	M	dt	M	dt			
q. mrf	DSA	3.54	(0.53)	3.21	(0.61)	3.20	(0.60)	$F(2,174)=6.324$	**	$m<b^{**}$ $a<b^*$
	PART	3.55	(0.67)	3.40	(0.64)	3.10	(0.52)	$F(2,180)=5.529$	**	$a<b^{**}$
	TRP	3.29	(0.43)	3.20	(0.53)	2.95	(0.41)	$F(2,172)=5.502$	**	$m>a^*$ $b>a^{**}$
q. der	INI	3.50	(0.66)	3.09	(0.80)	2.84	(0.1.07)	$F(2,168)=8.498$	****	$b>m^{**}$ $b>a^{**}$
	DSA	3.49	(0.47)	3.19	(0.62)	2.93	(0.60)	$F(2,162)=10.225$	****	$b>m^{**}$ $b>a^{***}$
	PART	3.52	(0.64)	3.27	(0.66)	3.19	(0.52)	$F(2, 168) = 4.073$	*	$b>m^*$
	CLP	3.40	(0.52)	3.05	(0.64)	3.08	(0.59)	$F(2, 169) = 7.726$	***	$b>m^{***}$
	TRP	3.33	(0.48)	3.08	(0.41)	2.97	(0.45)	$F(2, 163) = 7.715$	***	$b>m^{**}$ $b>a^{**}$

V. Factor	VD.	Bajo		Medio		Alto		F	Post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt		
q. map	EFA	3.61	(0.63)	3.39	(0.52)	3.21	(0.51)	F(2, 170) = 5.019	** b>a*
	AYU	3.62	(1.16)	3.14	(1.39)	3.09	(1.48)	F(2, 180) = 3.311	* No
	DSA	3.09	(0.35)	3.14	(0.48)	3.42	(0.66)	F(2, 163) = 4.521	* m<a*
	PART	2.96	(0.34)	3.21	(0.50)	3.57	(0.70)	F(2, 169) = 8.633	**** b<a*
	CLP	2.96	(0.34)	3.21	(0.50)	3.57	(0.70)	F(2, 172) = 5.082	** m<a*, b<a*
q. mex	TRP	3.00	(0.38)	3.05	(0.41)	3.27	(0.54)	F(2, 162) = 4.243	* m<a*
	EFA	3.04	(0.31)	3.35	(0.56)	3.59	(0.59)	F(2, 172) = 6.995	*** b<a** m<a*, b>m*
	INI	3.50	(0.81)	3.15	(0.85)	3.11	(0.80)	F(2, 179) = 4.217	* b>m*, b>a*
	DSA	3.54	(0.59)	3.21	(0.63)	3.17	(0.44)	F(2, 172) = 7.121	*** b>m**, b>a**
	PART	3.62	(0.70)	3.36	(0.60)	3.16	(0.60)	F(2, 178) = 6.824	*** b>a**
q. des	CLP	3.43	(0.59)	3.14	(0.58)	3.04	(0.62)	F(2, 180) = 6.764	*** b>m*, b>a**
	TRP	3.39	(0.51)	3.10	(0.48)	3.03	(0.40)	F(2, 170) = 8.997	**** b>m**, b>a***
q. drt	EFE	2.85	(0.75)	3.02	(0.86)	3.22	(0.80)	F(2, 202) = 3.049	* b<a*
	INI	3.48	(0.84)	3.08	(0.87)	3.08	(0.62)	F(2, 181) = 5.318	** b>m*
q. afr	PART	3.50	(0.71)	3.33	(0.59)	3.18	(0.54)	F(2, 183) = 2.980	0.53 no
	TRP	3.32	(0.52)	3.06	(0.43)	3.02	(0.43)	F(2, 174) = 7.195	**** b>a*, b>m**
	CLP	3.39	(0.66)	3.11	(0.54)	3.23	(0.58)	F(2, 171) = 3.546	* b>m*
	TRP	3.32	(0.56)	3.08	(0.44)	3.16	(0.44)	F(2, 164) = 3.967	* b>m*

q. mfr= Conglomerado del factor del MAPE -3 miedo fracaso; q. der = Conglomerado del factor del MAPE -3 deseo éxito y reconocimiento; q.map = Conglomerado del factor del MAPE -3 motivación por aprender; q. mex = Conglomerado del factor del MAPE -3 motiva. Externa; q. des = Conglomerado del factor del MAPE -3 disposición al esfuerzo; q. drt = Conglomerado del factor del MAPE -3 desinterés y rechazo del trabajo; q. afr = Conglomerado del factor del MAPE -3 Ansiedad facilitadora. INIC = Presentación de los contenidos. MEN = Mensajes que los profesores dan a los alumnos. DSA = Desarrollo del aprendizaje. PART = Participación en las clases. CLP = Clases practicas. TRP = Trabajos prácticos. EVA = Evaluación que favorece el aprendizaje. EVE = Evaluación que favorece el estrés. AYU = Ayuda que los profesores realizan fuera de clase. VD. = Variable dependiente o criterio. M(dt) = Valor de la media y entre paréntesis, la desviación típica.

8.2. Percepción inducida por el proceso de enseñanza en la orientación al aprendizaje: (Contexto * MAPE).

8.2.1. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores

Este análisis de asociación, corrobora las relaciones presentadas en el anterior apartado, pero con una dirección inversa (ver 8.1.1.). Los alumnos que no se sienten motivados en el *afrentamiento del aprendizaje* ni en el propio *desarrollo de la actividad* ni muestran *interés por participar*, se relacionan con tener mayor miedo al fracaso, deseos de éxito y de reconocimiento, motivación por la recompensa, y por ultimo, desinterés por el trabajo. Asimismo, aquellas personas que se desmotivan en *trabajos prácticos* sienten mayores miedos, deseos de éxito, motivos de recompensa, desinterés e, incluso, ansiedad facilitadora, se asocian a motivos de carácter extrínseco.

Por otra parte, el encontrarse *interesado por actividades, por participar, sentirse motivado ante las clases y trabajos prácticos*, así como, en la evaluación que favorece el aprendizaje se relaciona con un mayor grado de motivos intrínsecos.

Tabla 8.7. Relaciones de asociación entre los factores de los procesos de enseñanza y los factores del proceso de aprendizaje (MAPE).

	TOTM	OAP	ORE	MFR	DER	MAP	MEX	DES	DRT	AFR
TOTE	-,262**	0,014	-,475**							
PAP	-0,162	0,035	-,320**							
PAA	-,211*	0,092	-,456**							
VAE	-0,058	-0,128	0,002							
INIC	-,240**	--	-,325**	-,178*	-,272**	0,095	-,152*	-0,009	-,220**	-0,111
MEN	--	--	--	-0,083	-0,084	0,108	0,02	-0,009	-0,073	-0,116
DSA	-0,159	--	-,385**	-,251**	-,281**	,259**	-,186*	0,051	-,222**	-0,146
PART	-0,136	--	-,389**	-,281**	-,185*	,342**	-,238**	0,095	-,239**	-0,12
CLP	-0,144	--	-,320**	-0,128	-,217**	,246**	-,195**	-0,048	-,180*	-,149*
TBP	-,220**	--	-,383**	-,237**	-,260**	,271**	-,244**	0,013	-,282**	-,163*
EVA	-0,108	--	-,269**	-0,043	-,250**	,298**	-0,126	-0,043	-0,087	-,162*
EVE	0,068	,173*	0,03	-0,035	0,104	0,023	0,04	,165*	-0,099	0,083
TUT	-0,04	--	-0,137	-0,12	-0,078	0,093	-0,032	0,052	-,172*	-0,033

TOTM = Puntuación total del MAPE -3. OAP = Orientación hacia el aprendizaje. ORE = Orientación hacia los resultados y la evasión. MFR = Miedo al fracaso. DER= Deseo de éxito y de su reconocimiento. MAP= Motivación por aprender (intrínseca). MEX= Motivación extrínseca. DES= disposición al esfuerzo. DRT = Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. AFR= Ansiedad facilitadora. INIC = Presentación de los contenidos. MEN = Mensajes que los profesores dan a los alumnos. DSA = Desarrollo del aprendizaje. PART = Participación en las clases. CLP = Clases practicas. TBP = Trabajos prácticos. EVA = Evaluación que favorece el aprendizaje. EFE = Evaluación que favorece el estrés.

8.2.2. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores

En la predicción de los proceso de aprendizaje a partir de las variables motivacionales de los procesos de enseñanza, se muestra que el mayor poder inductor y *motivador de las estrategias de enseñanza predice una* más baja orientación motivacional de los alumnos. Asimismo, aparece una menor preferencia por las actividades de los alumnos predice una mayor puntuación del proceso de aprendizaje.

La orientación de los adultos hacia los resultados y su evasión, es predicha en sentido inverso, precisamente, de las *preferencias por las actividades* de los alumnos. Por lo que, una mayor preferencia de las actividades del alumno, predicen menor orientación de éstos hacia los resultados. La participación en la vida escolar supone más motivos para aprender y, también, menos miedo al

fracaso. Por otra parte, la *evaluación que favorece el aprendizaje* predice menores deseos de éxito y menor ansiedad facilitadora. En cambio, la *evaluación que favorece el estrés*, predice menor desinterés por el trabajo y menor disposición al esfuerzo. Por último, una mejor *disposición en el afrontamiento y mayor sensibilidad frente a los mensajes* presume menores deseos de éxito.

Tabla 8.8. Relaciones de predicción entre las propias dimensiones y factores de los procesos de enseñanza.

VD. Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Puntuación total MAPE - 3						
Puntuación total del contexto	-,262	-2,847	**	F(1,110)=8.103	**	.069
Puntuación total MAPE - 3						
Preferencia por las actividades del alumno	-,218	-2,361	*	F(1,112)=5.573	*	.047
Orientación a los resultados y la evasión						
Preferencia por las actividades del alumno	-,478	-5,790	****	F(1,113)=33.526	****	.229
Orientación al aprendizaje						
No existen predictores						
Miedo fracaso						
Participación en las clases	-,315	-3,901	****	F(1,138)=15.218	****	.099
Deseo éxito y reconocimiento						
Inicio. Presentación de los contenidos	-,494	-4,632	****	F(3,129)=14.588	****	.253
Evaluación que favorece el aprendizaje	-,277	-3,303	***			
Mensajes que los profesores dan a los alumnos	,314	2,988	**			
Motivación por aprender (intrínseca)						
Participación en las clases	,376	4,666	****	F(1,132)=21.775	****	.142
Motivación externa						
Trabajos prácticos	-,254	-3,060	**	F(1,136)=9.363	**	.064
Disposición esfuerzo						
Evaluación que favorece el estrés.	,199	2,426	*	F(1,143)=5.883	*	.040
Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo						
Trabajos prácticos	-,339	-4,337	****	F(2,138)=12.923	****	.158
Evaluación que favorece el estrés.	-,218	-2,792	**			
Ansiedad facilitadora						
Evaluación que favorece el aprendizaje	-,197	-2,299	*	F(1,131)=5.283	*	.039

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido. VD. = Variable dependiente o criterio.

8.2.3. Relaciones de interdependencia: total, dimensiones y factores

Interdependencia entre niveles totales y de dimensiones

En general, se observa que los adultos que les motivaron menos las *estrategias docentes* fueron aquellos los que puntuaron más elevado en la orientación a meta de aprendizaje; pero, también, lo hicieron en la orientación hacia el rendimiento y su evasión. De igual forma, un incremento en las *preferencias por las actividades del profesor* (de medio a alto) reveló una mayor puntuación en la *orientación al aprendizaje*. Por el contrario, estos mismos incrementos de las *preferencias por las actividades del profesor* fueron más significativos en la *orientación hacia los resultados*. Por otra parte, las variaciones en las preferencias por las actividades de los alumnos mostraron, también, diferencias significativas, aunque inversas, en la orientación a los resultados.

Tabla 8.9. ANOVA de un factor entre los factores del proceso de enseñanza con los factores del proceso de aprendizaje como variable dependiente

V. Factor	V. D.	Bajo		Medio		Alto		F	Post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt		
q.e.total	TOT	0.55	(0.12)	0.47	(0.12)	0.43	(0.08)	F(2,109)=5.551*	a<b*, m<b*
	ORR	0.47	(0.12)	0.38	(0.13)	0.27	(0.11)	F(2,110)=16.040****	a<m***, b>a****, b>m*
q.e.pap	ORA	0.56	(0.11)	0.50	(0.13)	0.56	(0.09)	F(2,129)= 4.726**	m<a*
	ORR	0.43	(0.11)	0.38	(0.13)	0.31	(0.13)	F(2,125)= 7.181***	m>a*, b>a**
q.e.paa	ORR	0.41	(0.10)	0.35	(0.15)	0.28	(0.11)	F(2,119)= 6.788**	a<b**
								B(2,89)=7.672***	a<b***

q.e.total = Conglomerado de la puntuación total del proceso de enseñanza. q.e.pap = Conglomerado preferencia por las actividades del profesor. q.e.paa = Conglomerado preferencia por las actividades de los alumnos. TOT = Puntuación total del proceso de aprendizaje. ORR = Orientación a los resultados. ORA = Orientación al aprendizaje.

Interdependencia entre los niveles de los factores de enseñanza y factores de orientación a meta

En la siguiente tabla se muestra que los adultos que menos motivados se sintieron en la *presentación de los contenidos* fueron los que más altos puntuaron en los *deseos de éxito y de recompensa, en la disposición al*

esfuerzo y en el desinterés por el trabajo. Asimismo, quienes se sintieron menos motivados por los mensajes de los profesores puntuaron más elevado en los deseos de éxito y de reconocimiento. Los que se mostraron menos motivados en el *desarrollo de las actividades* fueron quienes puntuaron más elevado en miedo al fracaso y deseos de éxito; en cambio, los más motivados en el desarrollo de la actividad puntuaron más alto en motivos intrínsecos. Aquellos que menos participaron son los que más puntuaron en miedo al fracaso, deseos de éxito, de recompensa y más rechazo al trabajo, por el contrario, los que más participan fueron quienes puntúan más alto en motivos intrínsecos de aprendizaje.

De igual modo, los adultos que mostraron menos interés por las *clases y por los trabajos prácticos* puntuaron más elevado en miedos deseos de éxito y de recompensa, así como, en desinterés por el trabajo. En cambio, la puntuación fue más elevada en la motivación por aprender. Los adultos que sintieron menos motivación por las estrategias de *evaluación que favorecen el aprendizaje* son los que puntuaron más alto deseo de éxito y menos en la motivación intrínseca.

1. Efectos en el Miedo al fracaso

Los ANOVAS evidenciaron que los adultos que se sintieron menos motivados por desarrollar las actividades o tareas, por participar, o mostraron menos interés por las clases y trabajos prácticos puntuaron más elevado en el *miedo al fracaso*.

Un análisis UNIVARIADO que tomó como variable dependiente el miedo al fracaso y como factores desarrollo de la tarea, la participación de los alumnos, ayuda que los profesores realizan fueran de clase, así como, las clases y los trabajos prácticos identificó la falta de significación del modelo y de los factores, excepto la participación de los adultos que sí mantuvo su efecto significativo (q.x.part $F(2,115) = 5,184^{**}$, ($b > m^*$, $b > a^{****}$)).

2. Efectos en el Deseo de éxito y de su Reconocimiento

Los que *menos* motivados se sintieron en las estrategias de presentación de los contenidos, en los mensajes de los profesores hacia los alumnos, en la participación, en la implicación en las clases y en los trabajos prácticos, así como, en las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje fueron quienes más alto puntuaron en los *deseos de éxito y en su reconocimiento*.

Un UNIANOVA que tomó como factores las puntuaciones de estos adultos en la presentación de los contenidos, en los mensajes, en el desarrollo de las tareas, la participación de los alumnos, evaluación que favorece el estrés y la ayuda reveló un modelo significativo ($F(108,28) = 2,334^*$), sin efecto de los factores de forma individualizada, pero sí de algunas interacciones: q.e.inic * q.e.part $F(1,47) = 5,418^*$, q.e.men * q.e.part $F(2,47) = 8,047^{***}$, q.e.inic * q.e.efa $F(2,47) = 3,907^*$, q.e.efa * q.e.ayu $F(3,47) = 3,658^*$

Aquellos que tuvieron percibieron un nivel medio de participación, con puntuaciones más bajas o medias en las actividades de inicio, puntuaron más alto en los *deseos de éxito* que los que pudieran tener un mayor interés en la presentación de los contenidos. En cambio, los adultos que sintieron poco o mucho interés en participar, el mayor o menor grado de motivación en la actividad de inicio no mostró diferencias en los de éxito y de su reconocimiento, pero por el contrario, quienes tuvieron gran interés en participar, puntuaron *más elevados en deseos de éxito* si en los mensajes se sintieron más motivados.

Los adultos que muestran bajo interés por las estrategias docentes que se refieren a la evaluación como recurso de aprendizaje y, que también, poseen un mínimo interés en las actividades de inicio son los que puntúan más alto en el *desinterés por el trabajo*. Algunos efectos específicos, dignos de mención son:

1) q.e.inic * q.e.part: Los mayores *deseos de éxito* se dan con baja participación y valores extremos de motivación al inicio o presentación de los contenidos; en cambio, los deseos de éxito se presentan en grado mínimo con niveles con niveles medios o altos de participación y alta motivación en el inicio.

2) q.e.inic * q.e.efa: los *deseos de éxito altos* se corresponden a personas adultas con baja motivación en las estrategias docentes de la evaluación que favorece el aprendizaje, y, también, baja motivación en las actividades de inicio. Por el contrario, la motivación media en evaluación y baja en el inicio supone un mínimo deseos de éxito.

3) q.e.men * q.e.part: los niveles bajos o medios de participación unido a baja sensibilidad por los mensajes suponen altos *deseos de éxito*. En cambio, estos deseos de éxito son mínimos si la participación es media o alta y el interés por los mensajes es bajo.

Gráfico 8.1. Medias de los factores: (conglomerados de la participación y presentación de la actividad) y variable dependiente: (el deseo de éxito y su reconocimiento).

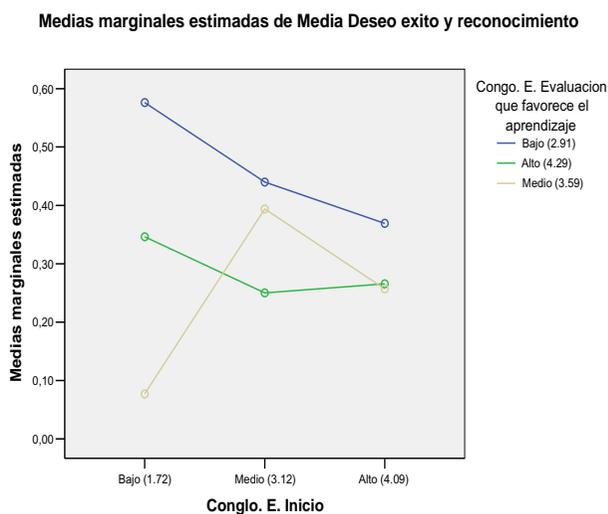
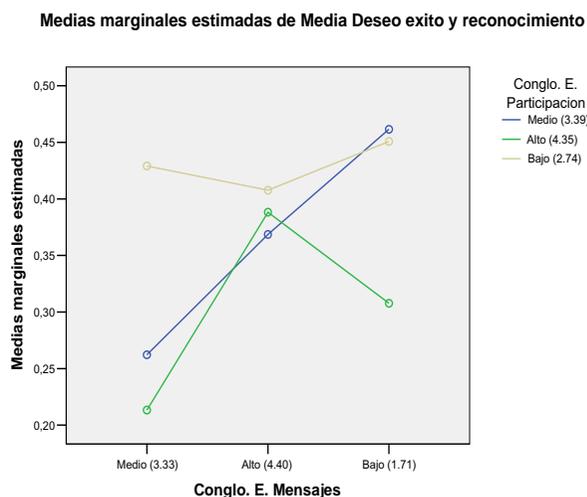


Gráfico 8.2. Medias de los factores: (conglomerados de la participación y mensajes que los profesores dan a los alumnos) y variable dependiente: (el deseo de éxito y su reconocimiento).



3. Efectos en la Motivación por aprender

Las puntuaciones más altas en *motivación intrínseca*, corresponden a aquellos que más motivados se sintieron en el desarrollo de la actividad, en la participación, en las clases y en los trabajos prácticos, en la evaluación que favorece el aprendizaje, y el interés que supone las tutorías de los profesores.

Los análisis UNIVARIADOS en los se tomaron como factores (desarrollo del aprendizaje, participación, clases y trabajos prácticos, evaluación que favorece el aprendizaje, ayuda de los profesores fuera de clase) mostró un modelo y unos factores no significativos, que, en cambio, si fueron significativas para las interacciones ($q.e.part * q.e.clap F(1,158) = 4,178^*$, $q.e.clap * q.e.efa F(1,58) = 4,777^*$). Ningún grado de motivación en las clases prácticas produce un efecto significativo en la participación de los adultos. Por otra parte, en la interacción de las clases practicas con evaluación que favorece el aprendizaje, solo se mostró efecto significativo cuando la motivación por las clases practicas tenia un valor medio.

En general, la interacción entre clases practicas y participación mostró que aquellos que en las clases practicas obtuvieron alta puntuación, puntuaron más en motivación por aprender que aquellos otros que en las clases practicas se

sintieron menos motivados. Por tanto, la puntuación máxima de los *motivos intrínsecos de aprendizaje* se logra mediante la interacción de *alta participación* y *alto interés* en las clase prácticas.

Con respecto a la interacción de las clases practicas y la evaluación que favorece la orientación al aprendizaje, la *máxima* puntuación en *motivación por aprender* se obtiene cuando concurren *altos valores en ambos factores*, en cambio, la *mínima* se corresponde *baja motivación por las clases practicas* y un *valor medio en la evaluación que favorece el aprendizaje*.

Gráfico 8.3. Medias de los factores: (conglomerados de las clases practicas y la participación) y variable dependiente: (la motivación por aprender).

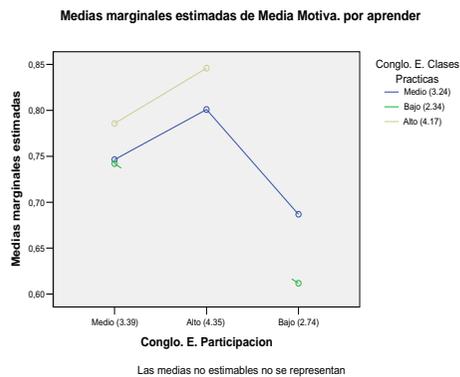
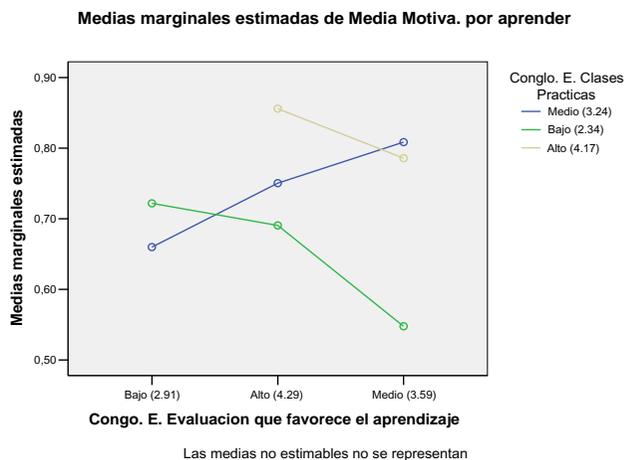


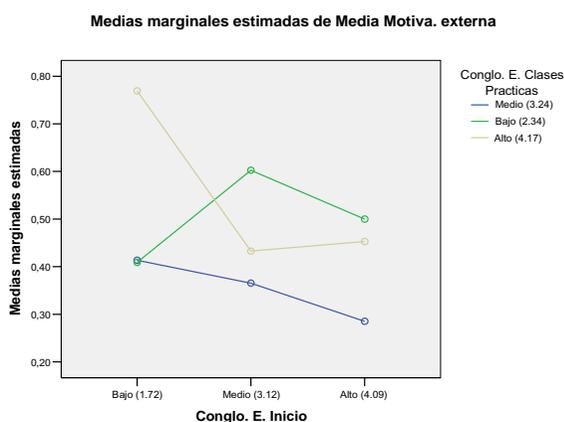
Gráfico 8.4. Medias de los factores: (conglomerados de las clases practicas y la evaluación que favorece el estrés) y variable dependiente: (motivación por aprender).



4. Efectos en la Motivación extrínseca

Los adultos que tuvieron una disposición media al afrontar los contenidos, un bajo interés por participar y por implicarse en las actividades prácticas, fueron aquellos que más puntuaron en la *motivación extrínseca*. Los análisis UNIVARIADOS que tomaron como factores: (inicio, participación, clases y trabajos prácticos), mostró un modelo significativo $F(34,118) = 1,605^*$, un factor trabajos prácticos próximo a la significación $F(2,118) = 2.948$ $p=.056$, así como, un efecto de interacción (q.e.inic *q.e.trap $f(3,118) = 3,145^*$) Cualquiera que sea la intensidad de la motivación en las clases practicas, en interacción con el factor inicio no produce efecto de este último en la *motivación por aprender*. En cambio, los valores máximos de *motivación extrínseca* cuando concurre una *baja motivación en el inicio y una alta motivación en las clases practicas*. Por el contrario los valores mínimos de motivación por aprender surgen de la combinación de una alta motivación en el inicio y un valor medio en las clases practicas.

Gráfico 8.5. Medias de los factores: (conglomerados de las clases practicas y la presentación de los contenidos) y variable dependiente: (la motivación extrínseca).



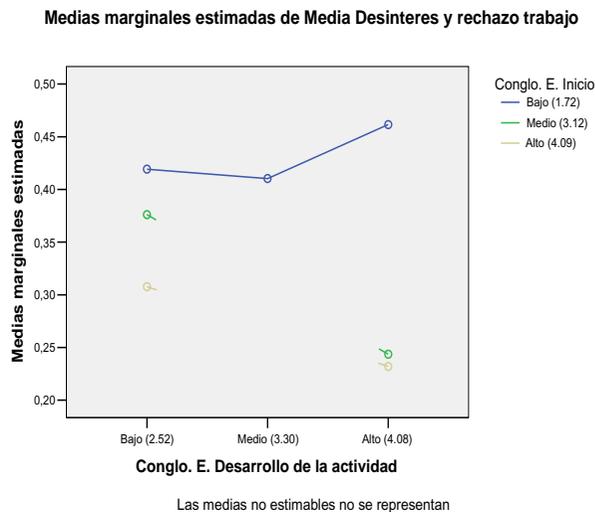
5. Efectos en el Desinterés por el trabajo

Aquellos que alumnos se sintieron poco o medianamente motivados en las actividades de presentación de los contenidos o, bien, su motivación en el

desarrollo de la actividad fue media o sus motivos en el afrontamiento de los trabajos prácticos fueron mínimos, puntuaron con mayor nivel de *desinterés por el trabajo*.

El análisis UNIVARIADO con diversos factores fueron (inicio, desarrollo del aprendizaje, participación, clases y trabajos prácticos y ayuda) mostró un modelo $F(82,63) = 1,899^{**}$, un factor $q.e.ayu F(2,63) = 5,763^{**}$, y dos interacciones $q.e.inic. *q.e.dsa F(2,63) = 4,190^*$, y $q.e.part * q.e.clap f(1,63) = 4,172^*$. En general lo que mostraron valores bajos al iniciar la actividad puntuaron más alto en *desinterés por el trabajo*. El máximo puntuación en desinterés por el trabajo se obtuvo al concurrir un nivel bajo de motivación en la presentación de la tarea y alto en el desarrollo de la actividad.

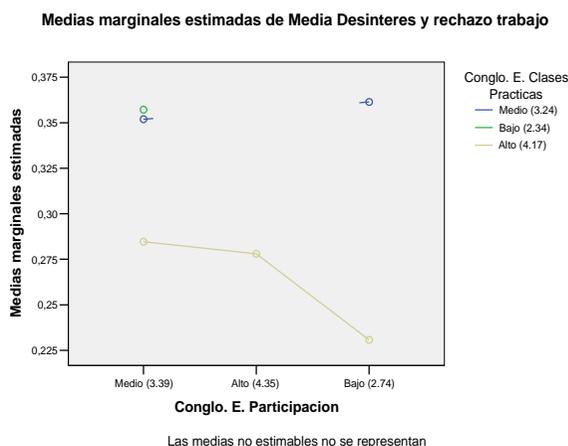
Gráfico 8.6. Medias de los factores: (conglomerados de la presentación de los contenidos y el desarrollo de la actividad) y variable dependiente: (el desinterés y el rechazo por el trabajo).



La interacción de la participación con las clases prácticas tampoco mostró efecto alguno del factor clases prácticas cualquiera que fuera la *motivación por*

participar. El desinterés aumentó cuando en el inicio surgió poca motivación y fue máximo al concurrir un alto interés en el desarrollo de la actividad y bajo en la presentación de los contenidos. En cambio, el *desinterés* fue mínimo en aquellos que sintiéndose altamente motivados en el desarrollo de la actividad tuvieron baja o máxima motivación en el inicio.

Gráfico 8.7. Medias de los factores: (conglomerados de las clases prácticas y la participación) y variable dependiente: (el desinterés y el rechazo del mismo).



Todos los efectos comentados pueden visualizarse en la siguiente Tabla.

Tabla 8.10. Anova de un factor entre la evaluación del contexto de enseñanza factor y el MAPE como variable dependiente

V.Factor	V. D.	Bajo		Medio		Alto		F	Sig	Post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt			
q.e.inic	DER	0.49	(0.21)	0.35	(0.18)	0.31	(0.19)	F(2,168)=7.269	***	b>m**, b>a***
	MEX	0.43	(0.25)	0.43	(0.27)	0.31	(0.27)	F(2,179)=4.059	*	m>a*
	DES	0.53	(0.19)	0.37	(0.26)	0.45	(0.27)	F(2,186)=4.742	**	b>m*
	DRT	0.35	(0.21)	0.37	(0.21)	0.23	(0.20)	F(2,181)=9.681	****	b>a*, m>a****
q.e.men	DER	0.50	(0.20)	0.30	(0.19)	0.40	(0.18)	F(2,178)=13.14	****	m<b****
q.e.dsa	MFR	0.49	(0.23)	0.41	(0.24)	0.36	(0.26)	F(2,174)=2.985	0.53	b>a*
	DER	0.42	(0.19)	0.36	(0.20)	0.30	(0.17)	F(2,162)=3.496	*	b>a*
	MAP	0.70	(0.16)	0.73	(0.20)	0.82	(0.14)	F(2,163)=5.497	**	b<a**, m<a*
	DRT	0.35	(0.21)	0.36	(0.23)	0.24	(0.19)	F(2,176)=4.858	**	m>a*
q.e.part	MFR	0.51	(0.23)	0.41	(0.23)	0.30	(0.20)	F(2,180)=10.47	****	m>a*, m<b*, b>a****
	DER	0.42	(0.20)	0.35	(0.20)	0.31	(0.17)	F(2,168)=4.015	*	a<b*
	MAP	0.70	(0.20)	0.74	(0.17)	0.84	(0.11)	F(2,169)=9.322	****	m<a**, b<a****
	MEX	0.50	(0.25)	0.38	(0.29)	0.33	(0.26)	F(2,178)=5.674	**	m<b*, a<b**
	DRT	0.39	(0.21)	0.31	(0.22)	0.24	(0.20)	F(2,183)=5.622	**	a<b**

V.Factor	V. D.	Bajo		Medio		Alto				
q.e.clap	MFR	0.51	(0.21)	0.39	(0.24)	0.40	(0.25)	F(2,182)=3.546	*	m<b*
	DER	0.46	(0.18)	0.34	(0.20)	0.30	(0.16)	F(2,169)=6.324	**	m<b**, b>a**
	MAP	0.72	0.72	0.73	(0.19)	0.85	(0.11)	F(2,172)=5.943	**	m<a**, b>a**
	MEX	0.52	(0.26)	0.38	(0.26)	0.33	(0.31)	F(2,180)=4.932	**	m<b*, b>a*
	DRT	0.36	(0.21)	0.33	(0.22)	0.23	(0.21)	F(2,182)=3.081	*	b>a*
	AFR	0.47	(0.18)	0.46	(0.23)	0.35	(0.20)	F(2,171)=3.212	*	m>a*
q.e.trap	MFR	0.50	(0.22)	0.35	(0.26)	0.39	(0.18)	F(2,172)=7.526	***	m<b***
	DER	0.44	(0.20)	0.31	(0.18)	0.30	(0.19)	F(2,163)=9.288	****	m<b***, b>a*
	MAP	0.73	(0.18)	0.74	(0.19)	0.87	(0.06)	F(2,162)=5.120	**	m<a*, b<a*
	MEX	0.46	(0.26)	0.39	(0.26)	0.27	(0.31)	F(2,170)=3.919	*	b>a*
	DRT	0.38	(0.20)	0.30	(0.24)	0.21	(0.16)	F(2,174)=5.608	**	b>a*, m<b*
q.e.efa	DER	0.43	(0.21)	0.32	(0.18)	0.28	(0.16)	F(2,170)=9.676	****	b>a***, b>m**
	MAP	0.69	(0.20)	0.78	(0.16)	0.81	(0.13)	F(2,172)=7.435	***	b<a***, b<m*
q.e.ayu	MFR	0.48	(0.29)	0.38	(0.24)	0.40	(0.25)	F(2,195)=3,183	*	b>m*
	DER	0.42	(0.96)	0.33	(0.19)	0.39	(0.21)	F(2,180)=3,578	*	b>m*
	MAP	0.75	(0.14)	0.72	(0.21)	0.80	(0.14)	F(2,181)=2,936	0.56	a>m*
	DRT	0.39	(0.21)	0.32	(0.22)	0.27	(0.13)	F(2,196)=3,440	*	b>a*

q. e. total = Conglomerado de la dimensión total del cuestionario evaluación del contexto motivacional. q.e.pap.= Conglomerado de la dimensión preferencia por las actividades del profesor. q.e.paa = Conglomerado de la dimensión preferencia por las actividades de los alumnos. q.e.cae= Conglomerado de la dimensión características de la evaluación. q.e.men= Conglomerado del factor inicio o presentación de los contenidos. q.e.dsa= Conglomerado del factor desarrollo del aprendizaje. q.e.part= Conglomerado del factor participación. q.e.cpra= Conglomerado del factor clases practicas. q.e.trap= Conglomerado del factor trabajos prácticos. q.e.efa= Conglomerado del factor evaluación que favorece el aprendizaje. q.e.efe= Conglomerado del factor evaluación que favorece el estrés. q.e.ayu= Conglomerado del factor tutoría o ayuda que los profesores realizan respecto a los alumnos. TOT = Total del MAPE. ORA = Orientación de los alumnos hacia el aprendizaje. ORR = Orientación de los alumnos hacia los resultados o la evasión. MFR = Miedo al fracaso. DER= Deseo de éxito y de su reconocimiento. MAP= Motivación por aprender (intrínseca). MEX= Motivación extrínseca. DES= disposición al esfuerzo. DRT = Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. AFR= Ansiedad facilitadora.

A modo de síntesis

Los resultados anteriores evidencian cómo la motivación, propia e inducida, se relaciona con el propio proceso de aprendizaje o el de enseñanza, en un proceso interactivo. La *orientación hacia los resultados y la evitación* modula negativamente la percepción del proceso de enseñanza, mientras que la *orientación hacia el aprendizaje* lo hace en formas positiva.

En sentido opuesto la *inducción de la motivación desde la enseñanza*, también modula el efecto de la orientación a meta de los alumnos, pero no con la fuerza suficiente como para modificarlo radicalmente; más bien el efecto parece ser de condicionamiento mutuo. En términos de relación, el promover la *motivación al iniciar y desarrollar la actividad*, así como, facilitar la participación y la implicación en los trabajos y clases prácticas, lleva asociado *un menor miedo al fracaso, deseos de éxito y de recompensa y reducción del desinterés*,

así como el incremento de la *motivación intrínseca*. Los resultados inferenciales han corroboraron estos planteamientos, así como los de predicción, al mostrar la importancia -como predictor negativo- de la *preferencia por las actividades de los alumnos*, en la puntuación total de la *orientación hacia los resultados*. Asimismo, la *participación* se ha evidenciado como un importante papel en la prevención en el miedo al fracaso y en la motivación intrínseca, mientras los mensajes y la motivación al iniciar la tarea ha llevado consigo el descenso de los deseos de éxito.

9. Características del adulto y sus efectos

9.1. Dificultades asociadas a las características del adulto

En los capítulos empíricos anteriores se ha establecido el papel de las variables de la orientación a meta de los alumnos adultos, así como la motivación inducida desde la enseñanza, y la interacción entre ambas. Sin embargo, estos tres análisis previos no dan respuesta a otra cuestión, abordada en el último nivel de análisis de esta investigación: el papel modulador de las características sociopersonales y sociolaborales de estos alumnos. Esta cuestión no es un aspecto menor en ellos; más, bien, al contrario, al ser un elemento definitorio de la tipología del alumno adulto –como ya se fundamentó en el capítulo 3- merece ser analizado con detenimiento.

9.1.1. Análisis descriptivos: total, dimensiones y factores

Variables discretas

1. Género

La muestra de alumnos adultos estudiados está formada por un total de 239 participantes: el 62.3 % son mujeres, el 26.8 % hombres, y un 10.9 % no contesta. Por lo que estas diferencias porcentuales se alejan del 50 % que correspondería a la sociedad actual, si bien corresponde a la tipología de la mayor parte de los centros de adultos.

Tabla 9.1. Estructura de la muestra según género.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	149	62,3
Varones	64	26,8
No contestan	26	10,9
Total	239	100,0

2. Edad

De acuerdo con la siguiente tabla, la edad media de los adultos es 31.44 años. El 46 % de estos alumnos tienen menos de 27 años, un 11 % tienen más de 52, y el 16 % no contesta. Esta estructura poblacional se muestra discrepante -por su mayor proporción de jóvenes- respecto a lo que, en principio, se podría predecir en un centro de adultos. Entre las múltiples razones que podrían justificar este hecho, se puede considerar el fracaso escolar, hasta el punto, que la enseñanza de adultos sea una continuación de la enseñanza obligatoria. En otros casos, la razón puede radicar, en el menor grado de dificultad, que se les puede presumir a estas enseñanzas.

El grupo más numeroso es el de 16 a 40, proporción que se podría explicar en términos de utilidad. Por otra parte, los alumnos de 52 a 63 años son los que tienen menor participación, e incluso aumenta a partir de los sesenta u tres años. En cambio, la edad de los 60 ofrece las posibilidades de jubilación, y da solución a necesidades personales, en consecuencia facilita la atención hacia aspectos culturales y/o de realización.

Tabla 9.2. Estructura de la muestra según la edad.

Edad	Mujeres		Hombres		P	Totales	
	F	%	F	%		F	%
16-27	64	43,0	43	67,2	3	110	46,0
28-39	34	22,8	9	14,1		43	18,0
40-51	15	10,1	6	9,4	1	22	9,2
52-63	9	6,0	1	1,6		10	4,2
64-75	16	10,7				16	6,7
Perdidos	11	7,4	5	7,8	22	38	15,9
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100

F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

3. Estado civil

Un 38 % de estos alumnos están casados o viven en pareja, y casi el 54 % son solteros, separados, viudos o religiosos. La proporción mayoritaria de estos alumnos es de solteros, los viudos son poco frecuentes y personas que sean religiosas sólo hay una. Por último 17 de estos alumnos no han informado de su estado civil. De las mujeres son solteras el 41.6 % y los hombres 68.8 %,

Tabla 9.3. Estructura de la muestra según el estado civil

EC	Mujeres		Hombres		P		Totales	
	F	%	F	%	F	F	%	
Soltero	62	41,6	44	68,8	11	117	49,	
Con pareja	17	11,4	8	12,5	2	27	11,3	
Casado	51	34,2	8	12,5	5	64	26,8	
Viudo	7	4,7			1	8	3,3	
Separado	4	2,7	2	3,1		6	2,5	
Perdidos	8	5,4	2	3,1	7	17	7,1	
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100,0	

EC = Estado civil. F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

4. Número de hijos

De cada 10 alumnos, cuatro no tienen hijos, un 11 % tienen más de tres y, un 8 % lo desconocemos. Por otra parte, uno de cada cinco tienen más de dos hijos. Es de destacar que solo un 8.4 % tienen un solo hijo, por lo que son menos los que tienen un hijo que los dos o más: la proporción de mujeres con hijos supera a la de hombres.

Tabla 9.4. Estructura de la muestra según el número de hijos.

NH	Mujeres		Hombres		P		Totales	
	F	%	F	%	F	F	%	
Sin hijos	86	57,7	47	73,4	12	145	60,7	
Con un solo hijo	15	10,1	3	4,7	2	20	8,4	
Con dos hijos	17	11,4	6	9,4	5	28	11,7	
Tres o mas hijos	22	14,8	5	7,8	0	27	11,3	
Perdidos	9	6,0	3	4,7	7	19	7,9	
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100,0	

NH = Numero de hijos. F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

5. Personas que conviven en la familia

El 30 % de estos alumnos conviven en familias de cuatro miembros y un 17% en familias de cinco o más. En cambio, las familias unipersonal sólo

representan al 8.4 %. En términos relativos hay más hombres que viven en familias de cinco o más personas que mujeres, pero las familias de dos personas prevalecen más en la mujer.

Tabla 9.5. Estructura de la muestra en función del número de personas que conviven en la familia.

NF	Mujeres		Hombres		P	Totales	
	F	%	F	%		F	%
Una persona	10	6,7	5	7,8	2	17	8,4
Dos personas	35	23,5	8	12,5	3	46	18,0
Tres personas	30	20,1	11	17,2	1	42	17,6
Cuatro personas	44	29,5	18	28,1	9	71	29,7
Cinco o mas personas	19	12,8	18	28,1	4	41	17,2
Perdidos	11	7,4	4	6,3	7	22	9,2
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100,0

NF = Numero de familiares. F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

6. Situación laboral

En la siguiente tabla, se muestra que el 37 % de los adultos tienen empleo, si bien, el 13 % no poseen una relación laboral estable. Por otra parte, un 46 % son desempleados y un 37 % no cobran prestaciones. Por lo que los contratos temporales o, bien, la situación de desempleo sin prestaciones menos frecuente en estos centros. La proporción de hombres que tienen un empleo estable supera, casi al doble, a la mujer, mientras que encontrarse en desempleo sin prestaciones es lo contrario.

Tabla 9.6. Estructura de la muestra en función de la situación laboral.

LAB	Mujeres		Hombres		P	Totales	
	F	%	F	%		F	F
Trabajadores con empleo estable y fijo	28	18,8	23	35,9	7	58	24,3
Trabajadores con contratos temporales o empleo precario	15	10,1	10	15,6	5	30	12,6
Desempleo con prestaciones económicas	13	8,7	8	12,5	2	23	9,6
Desempleo sin prestaciones económicas	65	43,6	18	28,1	5	88	36,8
Perdidos	28	18,8	5	7,8	7	40	16,7
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100,0

LAB = Situación laboral. F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

7. Tiempo que dedican a estudiar fuera de clase

El 24 % de estos alumnos no suelen estudiar fuera de clase y un 25 % sólo estudian entre una y dos horas a la semana. Por el contrario, el 5 % dedican al

estudio más de 14 horas semanales, y un 3% entre doce y catorce horas. De los que dedican más de 11 horas prevalecen las mujeres, pero los que estudian de 3 a 5 horas prevalecen los hombres.

Tabla 9.7. Estructura de la muestra según el tiempo que dedican a estudiar fuera de clase.

ESTU	Mujeres		Hombres		P	Totales	
	F	%	F	%		F	%
Más de 14 horas semanales	9	6,0	2	3,1		11	4,6
De 12 a 14 horas semanales	3	2,0	2	3,1	2	7	2,9
De 9 a 11 horas semanales	16	10,7	5	7,8	2	23	9,6
De 6 a 8 horas semanales	15	10,1	7	10,9		22	9,2
De 3 a 5 horas semanales	15	10,1	13	20,3	2	30	12,6
De 1 a 2 horas semanales	42	28,2	10	15,6	8	60	25,1
No suele estudiar fuera de clase	34	22,8	18	28,1	5	57	23,8
Perdidos	15	10,1	7	10,9	7	29	12,1
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100,0

ESTU = Tiempo que dedican al estudio fuera de clase. F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

8. Experiencias de aprendizaje

Para algo más de la mitad de estos adultos las experiencias anteriores de aprendizaje fueron gratificantes. En cambio, un 14 % no desearían volver a repetir las experiencias que, anteriormente, tuvieron en la escuela. Para el 11 %, en general, la escuela no fue motivo de agrado. Asimismo, la proporción de mujeres que lo pasaron bien en la escuela es superior a la de hombres. En cambio, los que no desearían volver a repetir estas experiencias hay más proporción de hombres que de mujeres.

Tabla 9.8. Estructura de la muestra según las experiencias previas de aprendizaje.

EXP	Mujeres		Hombres		P	Totales	
	F	%	F	%		F	%
Normalmente yo en clase disfrutaba	85	57,0	30	46,9	9	124	51,9
En la escuela no aprendí mucho	11	7,4	1	1,6	1	13	5,4
En general no me gustó la escuela	12	8,1	11	17,2	3	26	10,9
En la escuela no lo pasaba bien	4	2,7	3	4,7	2	9	3,8
No desearía volver a repetir mis experiencias de aprendizaje	16	10,7	14	21,9	4	34	14,2
Perdidos	21	14,1	5	7,8	7	33	13,8
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100,0

EXP = Experiencias escolares. F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

9. Tiempo en desempleo

El 33 % llevan menos de 6 meses en desempleo, un 14 % entre 7 y 12 meses, y un 17 % más de 36 meses. El desempleo no parece ser el motivo por el que los adultos acuden a los centros de enseñanza.

Tabla 9.9. Estructura de la muestra según el tiempo que lleven en desempleo

TD	Mujeres		Hombres		P	Totales	
	F	%	F	%		F	%
Menos de seis meses	41	27,5	31	48,4	6	78	32,6
De 7 a 12 meses	18	12,1	12	18,8	3	33	13,8
De 13 a 18 meses	9	6,0	4	6,3		13	5,4
De 19 a 24 meses	5	3,4	1	1,6		6	2,5
De 25 a 30 meses	4	2,7				4	1,7
De 31 a 36 meses	3	2,0			2	5	2,1
Más de 36 meses	34	22,8	5	7,8	2	41	17,2
Perdidos	35	23,5	11	17,2	13	59	24,7
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100,0

TD = Tiempo en desempleo. F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

10. Tipo de enseñanza

De cada cuatro adultos dos estudian bachillerato, uno ocupacional y otro es de alfabetización o, bien, mayor de 25 años que se prepara para acceder a la universidad. Es mayor la proporción de los hombres que estudian bachillerato que la de las mujeres, pero respecto a la alfabetización esta proporción se invierte.

Tabla 9.10. Estructura de la muestra según el tipo de enseñanza

TE	Mujeres		Hombres		P	Totales	
	F	%	F	%		F	%
Bachillerato	67	45,0	36	56,3	11	114	47,7
Ocupacional	36	24,2	17	26,6	9	62	25,9
Alfabetización y mayores de 25 años	46	30,9	11	17,2	2	59	24,7
Perdidos					4	4	1,7
Total	149	100,0	64	100,0	26	239	100,0

TE = Tipo de enseñanza. F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

11. Centro al que pertenecen

La muestra se encuentra dividida en cuatro zonas geográficas: Almería capital, Extremadura y el Este-Oeste de la provincia, y dentro de lo que es la zona de la capital se diferencia la enseñanza ocupacional.

Tabla 9.11. Estructura de la muestra según situación del centro de estudios.

CE	Mujeres		Hombres		P	Frecuencia	Porcentaje
	F	%	F	%			
Zona del Este:	24	16,1	13	20,3	6	43	17,99
Almería capital:	33	22,1	17	26,6	6	56	23,43
Zona del Oeste	25	16,8	10	15,6		35	14,64
Extremadura	31	20,8	7	10,9	1	39	16,32
Ocupacional	36	24,2	17	26,6	9	62	25,94
Perdidos						4	1,67
Total	149	100,0	64	100,0		239	100,00

CE = Centro de estudios. F = Frecuencias o recuento. % = Porcentaje. P = Valores perdidos

Variables combinadas

1. Género y Edad

Un 72.9 % de los hombres y un 46.4 de mujeres tienen menos de 27 años, en cambio, de los mayores de 52 años solo un 1.7 % hombre, frente 6.5 % que son mujeres.

Tabla 9.12. Distribución de la muestra según género y edad

	Hombre	%	mujer	%	Total	%
16-27	43	72,9	64	46,4	107	54,3
28-39	9	15,3	34	24,6	43	21,8
40-51	6	10,2	15	10,9	21	10,7
52-63	1	1,7	9	6,5	10	5,1
64-75		0,0	16	11,6	16	8,1
Total	59	100	138	100	197	100

(Tabla de contingencia Sexo * Edad por intervalos) Recuento

2. Género y Experiencias previas de aprendizaje.

En la siguiente tabla, se observa, primero, que las experiencias escolares de los adultos fueron más gratificantes para las mujeres que para los hombres. En segundo lugar, una mayor proporción de hombres no desearía repetir experiencias anteriores. Finalmente, existe una mayor proporción de hombres que piensan que en la escuela no aprendieron mucho

Tabla 9.13. Tabla de contingencia Experiencias previas de aprendizaje * SEX.NUME

Genero	Mujer%	Hombre%
En clase disfrutaba	66,4	50,8
En la escuela no aprendí mucho	8,6	1,7*
En general no me gustó la escuela	9,4	18,6
En la escuela no lo pasaba bien	3,1	5,1
No desearía volver a repetir mis experiencias de aprendizaje	12,5	23,7
Total	128	100

* = Frecuencia menor de 5

Las mujeres mayoritariamente son: solteras o casadas, no tienen hijos, viven en familias de cuatro miembros, se encuentran en desempleo sin prestaciones, no suelen estudiar fuera de clase, sus experiencias previas de aprendizaje han sido satisfactorias, llevan en desempleo menos seis meses. En cambio, se encuentran en minoría las mujeres separadas, con un solo hijo, que convivan solas, que cobran prestaciones, que estudien entre doce y catorce horas, que la escuela no lo pasaran bien, y que llevan entre treinta y treinta y seis meses en desempleo.

De igual modo, los hombres que más prevalecen son solteros, sin hijos, viven en familias de más de cuatro miembros, se encuentran con empleo estable, tampoco suelen estudiar fuera de clase, en clase disfrutaban, y llevan menos de seis meses en desempleo. Por el contrario hay menos hombres que sean viudos, con tres o más hijos, que vivan en familias de dos personas, que se encuentren cobrando prestaciones, que estudien más de doce horas, que piensen en la escuela no aprendieron mucho, y que llevan tiempo en desempleo.

Tabla 9.14. Estructura de la muestra según género y resto de ítems.

Variable	Mujeres %	Hombres %	Total
Estado civil con criterio			
Soltero	30,5	21,7	
Con pareja	8,4	3,9	
Casado	25,1	3,9	
Viudo	3,4	0	
Separado	2	1	
			203
Numero de hijos			
Sin hijos	42,8	23,4	
Un hijo	7,5	1,5	
Dos hijos	8,5	3	
Tres o más hijos	10,9	2,5	
			201
Número de personas que conviven en la familia			
Una persona	5,1	2,5	
Dos	17,7	4	
Tres	15,2	5,6	
Cuatro	22,2	9,1	
Cinco o más	9,6	9,1	
			198
Situación laboral con criterio			
1	15,6	12,8	
2	8,3	5,6	
3	7,2	4,4	
4	36,1	10	
			180
Tiempo estudio con criterio			
1	4,7	1	
2	1,6	1	
3	8,4	2,6	
4	7,9	3,7	
5	7,9	6,8	
6	22	5,2	
7	17,8	9,4	
			191
Experiencias previas de aprendizaje			
En clase disfrutaba	45,5	16	
No desearía volver a repetir mis experiencias de aprendizaje	8,6	7,5	
En general no me gustó la escuela	6,4	5,9	
En la escuela no aprendí mucho	5,9	0,5	
En la escuela no lo pasaba bien	2,1	1,6	
			187
Tiempo en desempleo			
De 1 a 6 meses	24,6	18,6	
De 7 a 12 meses	10,8	7,2	
De 13 a 18 meses	5,4	2,4	
De 19 a 24meses	3	0,6	
De 25 a 30 meses	2,4	0	
De 31 a 36 meses	1,8	0	
Más de 36 meses	20,4	3	
			167

3. Características sociopersonales y tiempo de estudio como manifestación de dificultad

Los adultos que más tiempo dedican al estudio son personas solteras sin hijos y principalmente mujeres. Por el contrario, los que menos estudian son los casados, con dos hijos, familias unipersonales, se encuentran en desempleo sin prestaciones no lo pasaban muy bien en la escuela, llevan de trece a dieciocho meses en desempleo; asimismo, abundan más las mujeres.

Tabla 9.15. Tablas de contingencia: alto, medio y bajo de dedicación al estudio Horas de tiempo de estudio

Variables	Categorías	1	2	3	R.To.
		> 12 h.	3 a 11 h.	>12 h.	
Genero	Mujer	9	34,3	56,7	134
	Hombre	7*	43,9	49,1	57
Estado civil	Soltero	9,3	40,7	50	108
	Con pareja	8*	56	36	25
	Casado	7,9	22,2	69,8	63
	Viudo	12,5*	12,5*	75	8
	Separado	0*	33,3*	66,7*	6
Número de hijos	Sin hijos	9,4	41,3	49,3	138
	Un hijo	5,6*	38,9	55,6	18
	Dos hijos	7,7*	19,2	73,1	26
	Tres o más hijos	3,7*	22,2	74,1	27
Número de familiares	Una persona	0*	29,4	70,6	17
	Dos	10	35	55	40
	Tres	9,8*	34,1	56,1	41
	Cuatro	10,4	32,8	56,7	67
	Cinco o más	7,5*	42,5	50	40
Situación laboral	Trabajo estable	1,8*	37,5	60,7	56
	Empleo precario	10,3*	27,6	62,1	29
	Desempleo con prestaciones	4,5*	27,3	68,2	22
	Desempleo sin prestaciones	14	45,3	40,7	86
Experiencias escolares previas	En clase disfrutaba	10,7	38,0	51,2	121
	No aprendí mucho	8,3	25,0	66,7	12
	No me gusto la escuela	,0	33,3	66,7	24
	No lo pasaba bien.	,0	33,3	66,7	9
	No deseo repetir la experiencia	11,8	44,1	44,1	34
Tiempo en desempleo, en meses	De 1 a 6	1,3*	43,4	55,3	76
	De 7 a 12	12,5*	37,5	50	32
	De 13 a 18	16,7*	25	58,3	12
	De 19 a 24	0*	66,7*	33,3*	6
	De 25 a 30	0*	50*	50*	4
	De 31 a 36	20*	0*	80*	5
	Más de 36	19,5*	29,3*	51,2	41

H = Horas de dedicación al estudio. R. To = Recuento del total de la fila. El numero que figura junto al titulo se corresponde con la categoría de la variable. Total = Al total de cada categoría dentro del ítem. * = Frecuencias inferiores a 5.

4. Edad y recuerdo de experiencias previas: relaciones de contingencia

En general, el 62 % de los adultos disfrutaban en clase, y un 16% no desearía volver a repetir la experiencia. Quienes más disfrutaron en clase son los de edad media, mientras que los jóvenes lo han pasado peor. Asimismo, la proporción de jóvenes que no desean reproducir la situación escolar es superior al resto de la muestra. Este último dato es importante recordarlo a la hora de comprender los resultados obtenidos en *la orientación dirigida al rendimiento y a la evasión*.

De los adultos menores de veinte y ocho años el 56 % disfrutaba en clase, pero un 19 % no desearía volver a repetir la experiencia. Por otra parte, de cincuenta a sesenta años son los que consideran que no aprendieron mucho en la escuela, los que sienten que la escuela no fue de su agrado son mayoritariamente jóvenes. No obstante, parece llamativo que, incluso entre los menores de 27 años, exista algo más de la mitad, que no disfrutaban o que no aprendieron mucho.

Tabla 9.16. Tabla de contingencia de la edad y las experiencias escolares previas

	ECD	%	NAP	%	NGE	%	NPB	%	NVE	%	Total
16-27	59	56,2	4	3,8	17	16,2	5	4,8	20	19,0	105
28-39	28	66,7	3	7,1	4	9,5	1	2,4	6	14,3	42
40-51	16	80,0	0	0	1	5,0	0	0	3	15,0	20
52-63	6	85,7	1	14,3	0	,0	0	,0	0	,0	7
64-75	5	50,0	3	30,0	0	0	1	10,0	1	10,0	10
Total	114	62,0	11	6,0	22	12,0	7	3,8	30	16,3	184

R=Recuento. ECD = En clase disfrutaba. NAP = No aprendí mucho. NGE = No me gusto la escuela. NPB = No lo pasaba bien. NVE =No deseo repetir la experiencia. El % se encuentra referido a cada una de las filas.

9.1.2. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores

Relaciones de asociación entre factores y puntuación total de dificultad

La puntuación total de cuestionario se ha diseñado para operar como un *índice total de dificultad* de un alumno adulto, al sumar factores propios del factor sociodemográfico, sociolaboral y la historia de aprendizaje.

En la siguiente tabla, se muestra que el mayor grado de dificultad que tiene su origen en la historia de aprendizaje, los aspectos sociolaborales y sociodemográficos, por orden de importancia. No se ha encontrado ninguna relación de asociación entre los factores, por lo que se puede asumir que son independientes.

Tabla 9.17. Relaciones de asociación de la puntuación total de las dificultades sociales y personales y los factores.

Variable	Total	F1.	F2.	F3.
Puntuación total cuestionario	1			
F1.Sociodemográfico	,392**	1		
F2.Socioacademicolaboral	,569**	-,121	1	
F3.Historia personal	,629**	-,032	-,068	1

Total = Puntuación total cuestionario. F1.Sociodemográfico. F2 = Socioacademicolaboral. F3. = Historia personal

Relaciones de asociación entre los elementos de los factores

De igual forma, en la siguiente tabla se observa. Primero, que los ítems del primer factor se relacionan asociativamente con el propio factor; y por el contrario, no lo hacen con los demás. Segundo, los ítems del segundo factor se relacionan con el propio factor, en unos casos en sentido positivo y en otros en, negativo, pero, también, lo hacen, excepto la situación laboral, con el primer factor. Tercero, se relacionan con su factor, pero el número de familiares, también, lo hace con el primer factor.

En cambio, los tres ítems que configuran el primer factor lo vienen a explicar, casi, en idéntica proporción y sentido, pero los que conforman el segundo, ni es equivalente la varianza explicada ni, tampoco, el sentido, además intervienen en el otro de los factores. Por último, los dos ítems del tercero además de relacionarse con su factor, el número de personas que conviven, en la familia, lo hace con el primer factor. Por otra parte, la condición de ser mujer, también, contribuye a explicar el factor, así como, el convivir menos en familia.

La mayor aportación a la varianza del segundo factor es el tiempo en desempleo, y la que menos el género. Los alumnos que tienen más dificultades se relacionan con un menor tiempo en desempleo, tienen un trabajo fijo o estable, y además son los que menos estudian. La mayor dificultad con origen en la historia personal, se encuentra asociada con experiencias escolares previas menos gratificantes, así como, con más miembros de familia.

Tabla 9.18. Relaciones de asociación entre factores y variables

	F.SOCIO1	F.SOCIO2	F.SOCIO3
Edad intervalos	,896**	-,126	-,053
Estado civil con criterio	,850**	-,105	-,071
Numero de hijos	,862**	-,090	,056
SEX.NUME	-,259**	,401**	-,064
Situación laboral con criterio	,029	-,695**	,117
Tiempo estudio con criterio	,262**	,610**	-,062
Tiempo en desempleo	,372**	-,820**	-,032
Número de personas que conviven en la familia	-,211**	,057	,648**
S6.CRITE	-,105	,134	-,802**

** La correlación es significativa al nivel de 0.01 (bilateral). F1.Sociodemográfico. F2 = Sociolaboral. F3. = Historia personal

Relaciones entre las variables discretas en los alumnos adultos

En la siguiente tabla, se muestra que conforme se avanza en edad, la proporción de mujeres aumenta, es más frecuente que la persona sea viuda o separada, se tiene mayor número de hijos, se dedican menos horas al estudio y se lleva más tiempo en desempleo. Por otra parte, los viudos y separados son los que tienen mayor número de hijos, aunque viven solos, dedican más tiempo al estudio y son los más proclives a una permanencia en desempleo. El mayor número de hijos se asocia positivamente con una mayor dedicación de tiempo al estudio, y también, con más tiempo en desempleo. El estar en desempleo sin prestaciones se relaciona con una menor dedicación de tiempo al estudio.

En esta muestra el ser mujer lleva consigo tener más edad, ser viuda o separada, tener más hijos, vivir en familia menos numerosa, encontrarse en desempleo con o sin prestaciones y haber disfrutado normalmente en clase e, incluso, llevar menos tiempo en desempleo.

Las dificultades que tienen como origen el número de hijos se relacionan con una mayor dificultad por razón de la edad, por el estado de viudedad o de separación, así como por el desempleo. El menor tiempo de dedicación al estudio se asocia con más edad, más número de hijos, y el tener una situación de empleo estable o fijo. Por otra parte, el hecho de ser hombre supone el haber disfrutado menos en la escuela que las mujeres.

Tabla 9.19. Relaciones de asociación entre los propios ítems del cuestionario social y personal.

	GEN	EDA	EC	NH	NF	LAB	ESTU	EXP	TD
GEN	1								
EDA	-,261**	1							
EC	-,247**	,644**	1						
NH	-,136	,667**	,629**	1					
NF	,153*	-,289**	-,246**	-,045	1				
LAB	-,216**	,062	,028	-,007	,079	1			
ESTU	,034	,281**	,164*	,173*	-,081	-,222**	1		
EXP	,190**	-,136	-,095	-,059	-,065	-,100	,030	1	
TD	-,288**	,373**	,235**	,296**	-,105	,419**	-,127	-,035	1

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

EC = Estado civil (dificultades). NH = Numero de hijos. NF = Numero de personas que conviven en la familia. LAB = Situación laboral (dificultades). ESTU = Tiempo que dedican a estudiar fuera de clase. EXP = Experiencia previas de los años de escolaridad. TD = Tiempo que llevan en desempleo.

9.1.3. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores

Relaciones de predicción del total de dificultad

Primero, las dificultades que entrañan las características de estos adultos se predicen por la existencia de dificultades laborales y, más aún, por las dificultades que se derivan de la historia personal. Segundo, se predicen más dificultades en la historia personal cuando se han tenido experiencias previas gratificantes. Tercero, las dificultades socio-laborales devienen de situaciones laborales en las que se encuentran empleados, ya sea con trabajo estable o precario.

El tener más edad predice superior dedicación al estudio, más tiempo en desempleo, mayor número de hijos, así como, familias menos numerosas o unipersonales. Por último, la situación de empleo -y sobretodo el estable- predice una menor dedicación al estudio.

Tabla 9.20. Relaciones de predicción de factores y de variables sociodemográficas.

VD.	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Total del cuestionario							
	F2 Sociolaboral	,607	14,675	****	F(2,139) = 223.529	****	.763
	F3. Historia personal	,664	16,042	****			
F1 Factor sociodemográfico.							
	Estado civil con criterio	,644	23,716	****	F(2,139) = 8 09.475	****	,921
	Numero de hijos	,468	17,218	****			
Factor sociolaboral							
	Tiempo en desempleo	-,600	-58,825	****	F(3,138)=3825.898	****	.988
	Tiempo estudio con criterio	,439	45,928	****			
	Situación laboral con criterio	-,341	-33,056	****			
Factor de historia personal							
	S6.CRITE	-,851	-19,153	****	F(1,140) = 366.829	****	.724
Estado civil con criterio							
	Edad intervalos	,448	5,930	****	F(3,1140) = 38.651	****	,462
	Numero de hijos	,300	3,988	****			
	Número de personas que conviven en la familia	-,165	-2,429	*			
Numero de hijos							
	Edad intervalos	,321	3,719	****	F(3,138) = 27.866	****	.377
	Estado civil con criterio	,344	3,988	****			
	Número de personas en la familia	,329	4,761	****			
Numero de personas que conviven en familia							
	Edad intervalos	-,275	-2,788	****	F(4.173) = 11.203	****	.206
	Estado civil con criterio	-,246	-2,483	*			
	Numero de hijos	,447	5,086	****			
	S6.CRITE	-,224	-2,989	**			

Situación laboral con criterio						
Tiempo en desempleo	,381	4,925	****	F(2,139) = 16.482	****	.192
Tiempo estudio con criterio	-,163	-2,109	*			
Tiempo que dedican a estudiar fuera de clase (con criterio)						
Edad intervalos	,279	3,835	****	F(2,139) = 7.919	****	.114
Situación laboral con criterio	-,206	-2,835	**			
Tiempo en desempleo						
Edad intervalos	,278	3,947	****	F(2,139) = 20.475	****	.251
Situación laboral con criterio	,402	5,712	****			

F1 = Factor sociodemográfico. F2 = Factor sociolaboral. F3= Factor de historia personal.

9.1.4. Relaciones de interdependencia

La siguiente tabla revela que las dificultades de los hombres son superiores a las de la mujer. Los hombre tienen más dificultades que la mujer en número de personas que viven en familia y experiencias previas, mientras que la mujer supera al hombre en la dificultad debida a la edad, al estado civil situación laboral y razones de desempleo. Es de destacar la falta de diferenciación con respecto al número de hijos, así como, en la dedicación al estudio.

1. Efecto del género en la dificultad sociodemográfica

El mayor grado de dificultad del hombre reside en el tiempo que dedican al estudio y en el número de miembros que componen la unidad familiar. Por el contrario, lo que menos obstaculiza el aprendizaje es la condición del estado civil junto al tiempo en desempleo; en cambio, para la mujer su dificultad mayor es, también, el tiempo que dedican al estudio y su situación laboral y, lo que menos, lo que se refiere a experiencias previas, así como, las debidas al número de hijos.

Tabla 9.21. ANOVAS de un factor variable dependiente: factores e ítems del propio cuestionario sociodemográfico y el género como factor

	Mujer. M	(dt)	Hombre. M	(dt)	F	
Total sociodemográfico	2.82	(0.49)	3.04	(0.56)	F(1,140)=5,273	*
Dimensión primera	2.01	(1.06)	1.45	(0.70)	F(1,188)=13,560	****
Dimensión segunda	3.12	(1.00)	4.00	(0.83)	F(1,153)=29,242	****
Edad	2,12	(1,37)	1,41	(0,75)	F(1,195)=14,306	****
Estado civil	1,66	(1,68)	0,77	(1,43)	F(1,201)=13,061	****
Numero de hijos	1,64	(2,32)	0,98	(1,95)	F(1,199)=3,768	,054
Numero de familiares	3,29	(1,77)	3,90	(1,92)	F(1,196)=4,684	*
Situación laboral	3,90	(2,53)	2,71	(2,57)	F(1,178)=8,686	**
Tiempo de estudio	4,13	(1,79)	4,26	(1,66)	F(1,189)=,216	,643
Experiencias previas	1,30	(2,12)	2,24	(2,53)	F(1,185)=6,942	**
Tiempo en desempleo	2,51	(2,57)	1,00	(1,78)	F(1,165)=14,958	****

M= Media. dt = Desviación típica.

2. Efecto de la Edad en la dificultad sociodemográfica

En la siguiente tabla se informa que el mayor grado de dificultad, según edad, se produce en aquellos adultos que tienen entre sesenta y cuatro y setenta y cinco años. Por el contrario, los de menor edad mostraron menos dificultad. De esta tabla, también se desprende que, conforme aumenta la edad la dificultad aumenta, con la sola excepción de aquellos que se encuentran comprendidos entre cincuenta y dos y sesenta y tres años, que muestran menos dificultad que los de cuarenta a cincuenta y un año.

Tabla 9 22. ANOVA de un factor: variable dependiente: EC, NH, NF, ESTU, TDE, y como factor: la edad

	1		2		3		4		5		F	Sig	post hoc
	M	dt											
total	2.77	0.49	2.97	0.43	3.32	0.67	3.48	0.54	2.88	0.04	f(4,137)=4,979	***	3>1**
EC	1,2	(0,47)	2,43	(1,21)	3,19	(0,68)	2,5	(1,08)	3,2	(0,41)	F(4,191)= 5,110	****	2>1****, 3>1****, 3>2**, 4>1****, 5>1****
NH	1,16	(0,59)	1,71	(0,97)	2,95	(0,89)	2,8	(1,40)	3,27	(0,96)	F(4,189)=43,767	****	1<2*, 1<3****, 1<4****, 1<5****, 2<3****
NF	3,7	(1,11)	2,93	(1,16)	3,71	(1,19)	2,6	(0,97)	2,43	(1,09)	F(4,187)=7,972	****	1>2*, 1>5*, 3>5*
ES	4,78	(1,68)	5,19	(1,85)	5,43	(1,96)	5,89	(1,90)	6,5	(0,52)	F(4,180)=3,922		1<5****
TD	2,53	(2,21)	3,15	(2,25)	4,53	(3,00)	5,2	(2,68)	5,67	(2,40)	F(4,159)=6,642	****	1<5*
	2,61		2,89		3,59		3,36		3,85				

EC= Estado civil. NH = Numero de hijos. NF = Numero de familiares que conviven. ES = Tiempo que dedican al estudio. EXP = Experiencias previas. TD = Tiempo en desempleo. M = Media. Dt = Desviación típica.

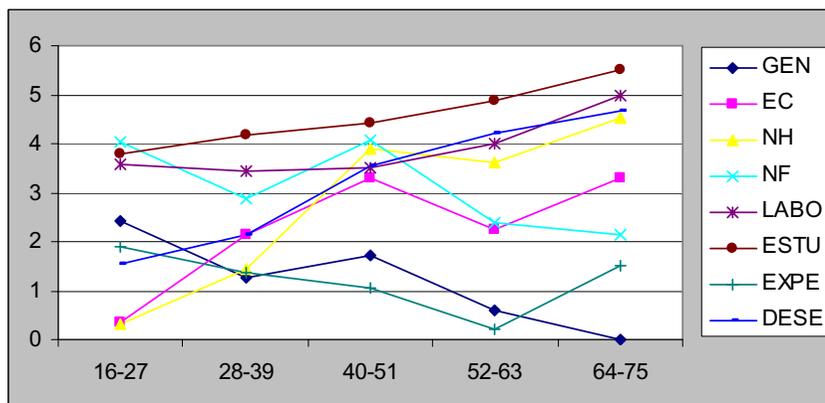
La dificultad mayor de los menores radica en el número de personas que comparten la familia, y la menor el desempleo; los de 28-39 años lo que más el tiempo que dedican al estudio, lo que menos el género; los de 40-51 el tiempo de estudio y también en el número de miembros de familia, lo que menos las experiencias previas; los de 52-63 y 64-75 años encuentran su mayor dificultad, también, en el tiempo que dedican a los estudios, y en menor medida en las experiencias previas.

De igual modo, se observa que las tendencias evolucionan de forma distinta respecto a la edad. Con el paso de los años se produce mayor dificultad en el tiempo que dedican al estudio y en el tiempo en desempleo. En cambio, disminuye respecto al género. Por otra parte la dificultad debida a experiencias anteriores va declinando hasta los 52-63 años para volver a remontar a los 64-75.

Los hijos a los adultos que más dificultan es a los situados entre los 64 y 75 años. Por el contrario, los jóvenes y los 40-51 años son los que más se ven afectados por el número de personas que comparten la familia. Por último, los jóvenes de hoy han tenido más dificultades en la escuela que aquellas personas de los 40 a 60.

Tabla 9.23. ANOVA de un factor de las dificultades sociodemográficas con respecto a la edad.

	16-27		28-39		40-51		52-63		64-75	
GEN	2,41	(2,47)	1,26	(2,78)	1,71	(1,90)	0,60	(0,00)	0,00	(2,76)
EC	0,36	(1,82)	2,14	(1,02)	3,29	(1,62)	2,25	(0,62)	3,30	(1,62)
NH	0,32	(1,94)	1,43	(1,77)	3,90	(2,80)	3,60	(1,92)	4,53	(2,19)
NF	4,04	(1,73)	2,89	(1,78)	4,07	(1,45)	2,40	(1,63)	2,14	(1,80)
LABO	3,59	(2,66)	3,43	(2,82)	3,50	(2,53)	4,00	(1,67)	5,00	(2,58)
ESTU	3,78	(1,85)	4,19	(1,96)	4,43	(1,90)	4,89	(0,52)	5,50	(1,76)
EXPE	1,90	(2,22)	1,36	(2,24)	1,05	(0,57)	0,21	(2,12)	1,50	(2,31)
DESE	1,53	(2,25)	2,15	(3,00)	3,53	(2,68)	4,20	(2,40)	4,67	(2,48)

Gráfico 9.1. Representación de medias de las variables sociolaborales

3. Efecto de las variables sociodemográficas y laborales en el estudio

En la siguiente tabla se refleja que aquellos adultos que tenían más hijos, que se encuentran en desempleo y que cobran prestaciones son los que menos estudiaban. De igual modo, los que más tiempo dedican al estudio son los que estando desempleados no cobran ningún tipo de prestación. También se muestra que los adultos con dificultades sociales, en general, o las debidas a casuística sociodemográfica o sociolaboral dedican menos tiempo al estudio, en cambio, el factor de historia personal no he revelado diferencias significativas.

Tabla 9.24. ANOVA de un factor de la variable dependiente tiempo que dedican al estudio.

		Bajo		Medio		Alto		F	Sig.	post hoc
		M	ds	M	ds	M	ds			
q.s.total	ESTU	4	1.98	5.06	1.58	6.02	1.25	F(2,139)=15,231	****	a>m****, a>b*
q.s.f1	ESTU	4.82	1.75	5.45	1.66	6.08	1.38	F(2,181)=6,641	**	a>b**
q.s.f2	ESTU	3.86	2.21	4.90	1.45	6.05	1.09	F(2,152)=22,075	****	a>m****, a>b****
q.s.f3	ESTU	-	-	-	-	-	-	-	-	-
q.s.nh	ESTU	5.14	1.72	5.65	1.65	5.77	1.60	F(2,206)=3,117	*	b>a*
q.s.labo	ESTU	5.49	1.59	5.72	1.42	4.62	1.84	F(2,190)=7,128	***	b>a**, m>a*

q.s.nh = Conglomerado de la variable número de hijos. q.s.labo = Conglomerado de la variable situación laboral.

La siguiente tabla revela que en la interacción de los tres factores se obtienen un modelo que es significativo, así como, los factores. En cambio, las pruebas post hoc sólo identifican diferencias en el segundo de los factores y en la interacción. Estas últimas diferencias se mantienen solo en el caso de que la dificultad del factor sociodemográfica sea baja, pero cuando ésta aumenta la diferencia desaparecen.

Una dificultad media sociolaboral y alta sociodemográfica induce a una menor dedicación al estudio, mientras que la dedicación al estudio aumenta cuando ambas dificultades son bajas.

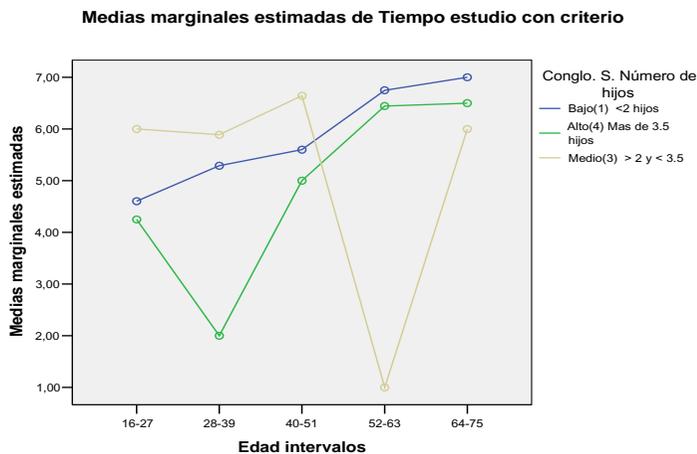
Tabla 9.25. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente tiempo que dedican al estudio

Fuente	F	Sig.	post hoc	
Modelo corregido	F(19,122)=4,880	****		
q.f1.soc	F(2,122)= 4,674	*		
q.f2.soc	F(2,122)=16,012	****	a>m****, a>b****, m>b*	
q.f3.soc	F(2,122)=3,659	*		F1
q.f1.soc * q.f2.soc	F(2,122)=4,080	*	a>b*, a>m*	b

a R cuadrado = ,432 (R cuadrado corregida = ,343). Sig.=Significación

En el siguiente gráfico se informa que los adultos de 28 a 39 años con más de tres hijos son quines menos estudian.

Gráfico 9.2. Interacción número de hijos y edad con respecto al tiempo que dedican al estudio



Los análisis UNIVARIADOS en el que se tomaron como dependiente: “tiempo que dedican al estudio” y como factores (la edad, estado civil, número de hijos) mostró un modelo significativo ($F(35,148) = 4,462^*$), y una interacción (edad * numero de hijos $F(9,148) = 2,828^*$), y las pruebas post hoc identificaron que los adultos de mayor edad ($64-75 > 16-27^*$), dedicaron menos tiempo al estudio que los menores de 27 años; los casados menos que los que viven en pareja. En cambio respecto al número de hijos no se mostró ningún tipo de significación.

La interacción (“edad*numero de hijos” $F(7,157) = 3,574^{***}$): revelo que existen diferencias significativas respecto de la edad, sólo y exclusivamente, en el caso de tener tres o más hijos, ($40-51 > 28-39^*$, $52-63 > 28-39^*$, $64-75 > 28-39^{**}$) en donde se evidencia que los menores de 39 años dedican más tiempo al estudio que los mayores de 40. Los UNIANOVAs que tomaron como factor el género y otra de las variables, no hallaron ningún tipo de significación.

Tabla 9.26. Variable dependiente: Tiempo estudio con criterio

Fuente	F	Sig.	post hoc
Modelo corregido	$F(26,157) = 1,941$,007	
edainter	$F(4,157) = 2,650$,035	5>1
q.ec.reducido	$F(2,157) = ,334$,716	
q.s.hijos	$F(2,157) = 1,742$,179	
edainter * q.s.hijos	$F(7,157) = 3,574$,001	

a R cuadrado = ,243 (R cuadrado corregida = ,118). Sig.=Significación

9.1.5. Resumen

La edad media de los adultos es de treinta años, aunque hay siete que tienen dieciséis años y dieciséis personas que tienen más de sesenta y cuatro años. De cada diez adultos: cinco son solteros y cuatro casados o viven en pareja; seis no tienen hijos y uno posee tres o más; de ellos tres vive con familias de cuatro miembros; cuatro tienen trabajo y cinco se encuentran en desempleo; la mitad disfrutaba en la escuela y uno, de cada diez, no desearía a volver a revivir las experiencias escolares anteriores; de ellos, dos estudian bachillerato, y por ultimo, tres hombres y seis son mujeres, las mujeres disfrutaban más en la escuela que los hombres. A mayor edad la proporción de mujeres se hace mayor y se dedica más tiempo al estudio.

Los que más tiempo dedican a estudiar fuera de clase son personas, solteras y sin hijos. En cambio, estudian menos los casados, los que tienen dos hijos y los que viven en familias unipersonales.

En la siguiente tabla, se informa que las personas que asisten a los centros de adultos mayoritariamente provienen de familias entre tres a cuatro miembros, que suelen llevar en desempleo unos 12 meses, y que el tiempo que dedican a estudiar fuera de clases es de 1 a 2 horas semanales. Su situación de empleo se alterna entre empleo precario y desempleo con prestaciones, son solteros o, bien, viven con uno o dos hijos.

Tabla 9.27. Descripción de la muestra de alumnos adultos.

	Media	Desv. típ.	Mediana
5. Número de personas que conviven en la familia	3,34	(1,23)	4
9. Tiempo en desempleo	3,02	(2,44)	2
7. Tiempo que dedican a estudiar fuera de clase	2,80	(1,74)	6
6. Situación laboral con criterio	2,71	(1,30)	3
8. Experiencias previas de aprendizaje	2,11	(1,54)	1
3. Estado civil con criterio	1,91	(1,10)	1
2. Edad intervalos	1,90	(1,25)	1
4. Numero de hijos	1,71	(1,10)	1
1. Género	1,30	(0,46)	1

De estos adultos un cincuenta y seis por ciento disfrutaban en clase, por el contrario, un dieciséis por ciento no desearían volver a repetir las experiencias escolares, en cambio, la proporción de jóvenes que lo pasaron bien es menor y solo es del 56 por ciento, mientras que la proporción de quienes no desearían volver a revivir la escuela es superior y representa el 19 %.

Por otra parte, aunque las dificultades sociales, en general, se relacionan con las, también, dificultades sociolaborales y con las de historia personal, solo son explicadas en un treinta y ocho por ciento de su varianza, si, bien, se predicen por estos dos factores. El tener menos edad el ser soltero o vivir en pareja, y haber disfrutado más en la escuela predice el ser más miembros en la familia. Asimismo, conforme aumenta la edad es más probable el ser viudo o separado, el tener más hijos, vivir menos en familia, llevar más

tiempo en desempleo, ser mujer y dedicar menos tiempo al estudio, de igual modo quienes tienen un empleo estable dedican menos tiempo al estudio. De igual forma, las personas que más tiempo dedican a estudiar fuera de clase son predictores de una situación de desempleo, por el contrario los que estudian menos predicen una mayor edad.

Los análisis de inferencia, informaron que existen ciertas diferencias en cuanto al género: la mujer encuentra más dificultades referidas a la edad, el estado civil, la condición de desempleo, pero obtiene una mayor ventaja, con respecto al número de miembros en la familia, asimismo, su dificultad es menor en cuanto que las experiencias escolares fueron más gratificantes. En idéntico sentido, los análisis inferenciales hallaron diferencias en relación con edad, las personas de mayor edad y los tienen entre cuarenta y cincuenta años los que encuentran más dificultad. Aunque la dificultad, en general, se encuentra en el poco tiempo que se dedica a estudiar fuera de clase, los jóvenes encuentran más dificultad en el número de miembros que conviven en la familia.

Los Análisis UNIVARIADOS de la variable dependiente tiempo que dedican al estudio y como factores los de las dificultades social, obtuvieron un modelo en el que resultaron significativos los tres factores, así como, la interacción entre el factor sociodemográfico y el sociolaboral. En cambio, al tomar como independiente la edad, el estado civil y el número de hijos, el modelo informo que los adultos de más edad dedican menos tiempo al estudio que los menores de veinte y ocho años, asimismo, los casados menos que los que viven en pareja, y respecto al número de hijos no se mostró ningún tipo de diferencia significativa.

Por otra parte, estos mismos análisis revelaron que las diferencias con respecto a la edad, sólo se dan en los casos de tener 3 o más hijos, que es en donde se ha identificado que los menores de 39 años dedican más tiempo al estudio que aquellos otros que pasan de los cuarenta.

9.2. Interacciones: características sociales y orientación a meta (Sociodemográfico *MAPE)

9.2.1. Relaciones de contingencia

En la siguiente tabla se muestra que en estos adultos quienes tienen menos deseos de éxito son las personas que tienen una edad comprendida entre 28 y los 40 años; por el contrario, aquellos cuyo deseo de éxito es alto tienen menos de 28 años.

Tabla 9.28. Tabla de contingencias: edad y deseo de éxito y su reconocimiento.

	Bajo (.20)	%	Medio (.46)	%	Alto (.73)	%	Total	%
16-27	43	46,7	36	39,1	13	14,1	92	100
28-39	22	56,4	14	35,9	3	7,7	39	100
40-51	10	52,6	7	36,8	2	10,5	19	100
52-63	2	25,0	6	75,0	0	,0	8	100
64-75	3	30,0	3	30,0	4	40,0	10	100
Total	80	47,6	66	39,3	22	13,1	168	100

El 65 % de los adultos poseen una alta motivación por aprender. En cambio, menos del 5% se encuentran poco motivados. En niveles medios de motivación intrínseca, prevalen las personas más jóvenes. No existen diferencias, en cuanto a la edad, en los adultos que puntúan alto en motivación por aprender. Los que menos motivación tienen por aprender son los adultos de cuarenta a cincuenta años.

Tabla 9.29. Tabla de contingencias: edad y motivación por aprender

	Bajo (.31)	%	Medio (.62)	%	Alto (.86)	%	Total	%
16-27	2	2,2	35	37,6	56	60,2	93	100
28-39	3	7,9	12	31,6	23	60,5	38	100
40-51	3	17,6	3	17,6	11	64,7	17	100
52-63	0	,0	1	11,1	8	88,9	9	100
64-75	0	,0	0	,0	12	100,0	12	100
Total	8	4,7	51	30,2	110	65,1	169	100

La siguiente tabla informa que la proporción de jóvenes con bajo desinterés por el trabajo es inferior al resto de los adultos, en cambio, son más los jóvenes que tienen un nivel alto en el desinterés por el trabajo.

Tabla 9.30. Tabla de contingencia: edad y desinterés por el trabajo

	Bajo (.13)	%	Medio (.43)	%	Alto (.71)	%	Total	%
16-27	37	37,4%	42	42,4%	20	20,2%	99	100
28-39	26	63,4%	12	29,3%	3	7,3%	41	100
40-51	12	60,0%	7	35,0%	1	5,0%	20	100
52-63	5	55,6%	4	44,4%	0	,0%	9	100
64-75	6	50,0%	6	50,0%	0	,0%	12	100
Total	86	47,5%	71	39,2%	24	13,3%	181	100

9.2.2. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores

En la siguiente tabla, se muestra que la *dificultad global* debida a aspectos sociodemográficos, no se relaciona con ninguna de las orientaciones motivacionales de los alumnos adultos ni, incluso, con los factores de los procesos de aprendizaje, excepto con la motivación por aprender, la cual disminuye cuando aumentan las dificultades de origen social.

La mayor *dificultad* debida a los *aspectos sociolaborales* se relacionan con más disposición al esfuerzo, menos desinterés por el trabajo y también menor ansiedad. Las dificultades sociolaborales se asocian con más orientación hacia los resultados y la evasión, menos motivos intrínsecos y más alto grado de desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. Las dificultades que tienen su origen en la historia personal se relacionan con el descenso en la orientación hacia los resultados.

Por otra parte, el desempleo y, en concreto, no cobrar prestaciones, se asocia a más motivación de aprendizaje, pero con menos deseos de éxito. Cuanto menos gratificante fueron las experiencias escolares anteriores más desinterés existe por el trabajo. Las situaciones estructuradas de desempleo se relacionan con más miedo al fracaso. Los adultos que menos estudian son los

que sienten más deseos de éxito y los que menos motivos intrínsecos poseen. En las familias numerosas los deseos de éxito son inferiores y, también, la disposición al esfuerzo. Con la edad hay menos ansiedad y menos desinterés por el trabajo, pero, en cambio, hay más disposición al esfuerzo. Los hombres muestran más disposición al esfuerzo y menos desinterés y ansiedad. En las situaciones de viudo o separado existe un menor grado de desinterés y de ansiedad.

Los adultos que dedican menos tiempo al estudio son los que se encuentran menos motivados por aspectos intrínsecos; en cambio, poseen más deseos de éxito y de su reconocimiento. Cuanto peores son los recuerdos de experiencias pasadas mayor es el desinterés por el trabajo. El tiempo en desempleo se relaciona con un mayor miedo al fracaso.

Las situaciones de desempleo y en especial, sin prestaciones, junto a un mayor tiempo de desempleo, se encuentran relacionados con menos motivos por aprender. Por otra parte, el desempleo junto al mayor número de familiares se asocian a una menor disposición al esfuerzo. Tener más edad o ser viudo o separado se asocia con menos índices de ansiedad.

Tabla 9.31. Relaciones de asociación entre los distintos ítems del cuestionario sociodemográfico y los factores de la motivación de los alumnos (MAPE – 3)

Variables	TOT	OAP	ORE	MFR	DER	MAP	MEX	DES	DRT	AFR
T.SO	-,088	-,086	,024	-,150	,030	-,220*	,027	,141	,008	-,098
F1	-,005	,119	-,101	,061	,053	,094	-,068	,183*	-,213**	-,260**
F2	,061	-,068	,199*	-,065	,121	-,259**	,049	,085	,203*	,058
F3.	-,115	-,019	-,167*	-,126	-,119	,043	-,049	,019	-,131	-,011
EDA	,009	,186*	-,096	,104	,102	,121	-,086	,231**	-,220**	-,201**
SEX.	,017	-,006	,023	-,172*	,046	-,086	,012	-,061	,130	,182*
EC	-,041	,077	-,080	,014	,003	,047	,011	,135	-,142*	-,218**
NH	,044	,067	-,032	,059	,074	,041	-,038	,076	-,081	-,181*
NF	-,082	-,197*	-,052	-,097	-,150*	-,027	,005	-,168*	,078	-,009
LAB	,038	,006	-,097	,117	-,063	,242**	-,002	-,148*	-,068	-,092
TD	,084	-,030	,175*	,143	,175*	-,190*	,072	,026	,085	-,082
EXP	,110	-,110	,197*	,121	,071	-,071	,105	-,123	,213**	,018
TDE	,084	,092	,009	,179*	,084	,128	,046	-,024	-,102	-,031

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). T.SO=Puntuación total del cuestionario sociodemográfico (f1+f2+f3)/3. F1= Sociodemográfico. F2= Sociolaboral. F3 = Historia personal. EDA = Edad por intervalos. GEN = Genero con criterio. EC = Estado civil con criterio. NH = Numero de hijos. NF = Numero de familiares. LABO = Situación laboral con criterio. ESTU= Tiempo que dedican al estudio con criterio. EXP = Experiencias escolares previas con criterio. TD = Tiempo en desempleo. TOT = Puntuación total del MAPE. OAP = Orientación hacia el aprendizaje. ORE = Orientación hacia los resultados y la evasión. MFR=Miedo fracaso; DER= Deseo éxito y reconocimiento; MAP= Motivación por aprender; MEX= Motiva. Externa; DES= Disposición al esfuerzo; DRT= Desinterés y rechazo del trabajo; AFR= Ansiedad facilitadora.

9.2.3. Relaciones de predicción

En la siguiente tabla se muestra que los factores sociales no predicen la puntuación total de los procesos de aprendizaje, tampoco la orientación hacia los resultados o la orientación por aprender. En cambio, una historia personal que no haya sido acogedora sí que predice un mayor miedo al fracaso. De igual manera, las dificultades sociolaborales suponen menos motivación por aprender y más desinterés; mientras que cuanto más dificultades sociodemográficas se producen cuanto menor es la ansiedad facilitadora.

Por otra parte, en la tabla se muestra que cuando los adultos no dedican tiempo a estudiar fuera de clase se predice un aumento en el miedo al fracaso, en el deseo de éxito y de reconocimiento, menos motivos intrínsecos y más desinterés por el trabajo. Segundo, conforme se avanza en edad aumenta la disposición al esfuerzo, mientras que disminuye el desinterés por el trabajo. Tercero, que las experiencias escolares previas negativas predicen más desinterés por el trabajo y miedo al fracaso.

El estar desempleado y, más aún, no cobrar prestaciones predice que la motivación por aprender sea más elevada. Por otra parte, ser viudo o separado predice menos ansiedad. La prolongación en situación de desempleo predice un mayor miedo al fracaso. Por último ser mujer predice más miedo al fracaso.

Tabla 9.32. Relaciones de predicción paso a paso: variable dependiente: los procesos de la orientación a meta. Predictores: los factores sociales.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Total mape	Sin predictores de factores						
Orientación hacia el aprendizaje	Sin predictores de factores						
Orientación hacia los resultados	Sin predictores de factores						
Miedo al fracaso	Sin predictores de factores						
Deseo de éxito y su reconocimiento	Sin predictores de factores						
Motivación por aprender	F.SOCIO2	-,259	-3,122	**	F (1,136) = 9.749	**	.067
Disposición al esfuerzo	F.SOCIO1	,215	2,525	*	F (3, 133) = 6.364.	*	.046
Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo	Sin predictores de factores						
Ansiedad facilitadora							

F.SOCIO1	-.260	-3,464	**	F(1, 165) = 1.999	**	.068
Miedo al fracaso						
sex.num	-.204	-2,383	*	F(1.124)=5.904	***	.159
Tiempo estudio con criterio	.249	2,994	**			
Tiempo en desempleo	.194	2,266	*			
s6.crite	.174	2,108	*			
Deseo de éxito y su reconocimiento						
Tiempo de estudio	.238	2.734	**	F(1.124)= 7.475	**	.057
Motivación por aprende						
Tiempo de estudio	-.222	-2.537	*	F(2.124)=6.819	**	.099
Situación laboral con criterio	.181	2.075	*			
Motivación extrínseca						
Tiempo de estudio	.174	2.003	*	F(1.129)=4.011	*	.030
Disposición al esfuerzo						
Edad	.276	3.297	***	F(1.132)=10.873	***	.076
Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo						
6 criterio	.180	2.135	*	F(3.126)= 5.957	***	.124
Tiempo de estudio	.233	2.709	**			
Edad	-.215	-2.505	*			
Ansiedad						
Estado civil criterio	-.273	-3.172	**	F(1.125l) =10.060	**	.074

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido vd = Variable criterio.

9.2.4. Relaciones de inferencia

Las dificultades sociales, en general, ni los factores que los conforman, mostraron diferencias significativas respecto a la puntuación total de orientación a meta ni de sus orientaciones.

Tabla 9.33. ANOVA de un factor entre el cuestionario sociodemográfico con factor y el MAPE – 3 como variable dependiente.

V. Factor	V. Dependiente		Sig.	Post hoc	Sig.
q.socio. f2	Orientación a los resultados	F(2,112) = 3.781	.066		

q.socio. f2 = Conglomerado del factor f2 del cuestionario sociodemográfico.

En todos los casos, se ha tomado como variables dependientes el total y las dimensiones de los proceso de orientación a meta; en los casos en los que no figura es porque no han sido significativas. Los sujetos que tenían más dificultades originadas por el factor *sociodemográfico*, mostraron mayor motivación por aprender, menos ansiedad facilitadora del aprendizaje y menor desinterés por el trabajo. En cambio, los adultos que tenían dificultad media en los aspectos laborales, puntuaron más alto en motivación intrínseca, también mostraron más desinterés quienes poseían alta dificultades en lo sociolaboral.

Tabla 9.34. ANOVA de un factor entre los factores del cuestionario sociodemográfico con los también factores del MAPE – 3 como variable dependiente.

V. Factor	V. D.	Bajo		Medio		Alto		F	Post hoc
		M	ds	M	ds	M	ds		
q.socio. f1	MAP	0,76	(0.17)	0,73	(0.20)	0,86	(0.05)	F(2,162)= 3.730*	a>m *, a>b
	DES	0,40	(0.26)	0,51	(0.27)	0,49	((0.20)	F(2, 177)= 3.077*	n/s
	DRT	0,35	(0.22)	0,32	(0.24)	0,19	(0.14)	F(2, 173)= 4.704**	b>a* m>a*
	AFR	0,49	(0.22)	0,38	(0.22)	0,35	(0.21)	F(2,164)= 6.173**	b>a*, b>m*
q.socio. f2	MAP	0.79	(0.13)	.79	(0.14)	0.68	(0.21)	F(2,135)= 7.195***	m>a**, b>a
	DRT	0.27	(0.22)	0.31	(0.23)	0.41	(0.25)	F(2, 140)= 4.079*	b<a*

V. Factor = Variable factor. V.D. = Variable dependiente. q.socio. f1 = Conglomerado del factor f1 del cuestionario sociodemográfico. q.socio. f2 = Conglomerado del factor f2 del cuestionario sociodemográfico. No = Las pruebas post hoc no lo identifican. B= Estadístico de Brown-Forsythe que representa una alternativa robusta al estadístico F del ANOVA, cuando no es posible asumir que las varianzas poblacionales son iguales. En cuanto al calculo algebraico de este estadístico, el numerador es el mismo que el que utiliza el F de ANOVA, sin embargo el denominador se obtiene al estimar cada varianza poblacional por separado (Pardo y Ruiz, 2002).

Los ANOVAS de un factor revelaron que la edad ejerce efecto sobre la disposición al esfuerzo, el desinterés por el trabajo y la ansiedad facilitadora. Los adultos con 28-39 años puntuaron más alto en disposición al esfuerzo que los tenían menos de 27 años; en cambio, los de menor edad fueron los que demostraron más desinterés respecto a los de mayor edad, y también más ansiedad facilitadora que los tenían una edad de 52-63 años.

Tabla 9.35. ANOVA de un facto de la variable independiente: Edad frente a la orientación a meta

	1		2		3		4		5		F	Sig	post hoc
	M	dt											
	16-27		28-39		40-51		52-63		64-75				
DES	0,38	(0,24)	0,52	(0,30)	0,53	(0,27)	0,58	(0,26)	0,50	(0,14)	F(4,180)=4,229	**	2>1*
DRT	0,38	(0,21)	0,26	(0,23)	0,23	(0,24)	0,27	(0,15)	0,27	(0,11)	F(4,176)=3,858	**	1>5*
AFR	0,49	(0,21)	0,41	(0,23)	0,39	(0,28)	0,33	(0,08)	0,39	(0,20)	F(4,166)=2,387	.053	1>4*

DES= Disposición al esfuerzo. DRT = Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. AFR = Ansiedad facilitadora.

En la siguiente tabla, se muestra que posee efecto sobre el miedo al fracaso: la mujer posee más miedo al fracaso que el hombre, y, también menos ansiedad facilitadota. En cambio, se predicen menores deseos de éxito y de su reconocimiento.

Tabla 9.36. ANOVA de un factor de la variable independiente: Género frente a la orientación a meta.

		Mujer		Hombre		F	Sig
		M.	DS	M.	DS		
Género	MFR	0,46	(0,24)	0,37	(0,24)	F(1,185)=5,655	*
	DER	0,31	(0,22)	0,37	(0,22)	F(1,186)=3,187	p=.076
	AFR	0,42	(0,22)	0,51	(0,21)	F(1,176)=5,997	*

M. Media. Ds = Desviación típica. Sig. = Significación. MFR = Miedo al fracaso. DER = Deseo de éxito y de su reconocimiento. AFR = Ansiedad facilitadora.

Las dificultades que suponen el tener hijos sólo han mostrado efecto sobre la ansiedad facilitadora. Los adultos con menos de dos hijos fueron los que más puntuaron en ansiedad. Por otra parte, las condiciones de empleo y sus condiciones afectan a la motivación intrínseca: siendo los desempleados sin prestaciones los que más motivos intrínsecos revelaron. Por último, las personas que menos estudian son los que más miedo al fracaso y desinterés han demostrado.

Las experiencias previas de aprendizaje muestran un efecto sobre el desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo: quienes tuvieron peores experiencias son los que más desinterés han demostrado y viceversa. Los adultos con más tiempo en desempleo puntuaron más alto en miedo al fracaso. Los adultos que menos tiempo dedican al estudio o que llevan más tiempo en desempleo son los que mostraron más miedo al fracaso.

Tabla 9.37. Conglomerados ANOVA de un factor Variables dependientes: la orientación a meta. Variable independiente: características sociales de los adultos.

	V.D.	Bajo		Medio		Alto		F	Sig.	post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt			
q.s.nh	ORA	0.53	(0.12)	0.49	(0.18)	0.50	(0.08)	F(2,158)=3,283	*	a>m*
	AFR	0.47	(0.22)	0.34	(0.25)	0.39	(0.20)	F(2,185)=4,162	*	b>m
q.s.nf	ORA	0.57	(0.10)	0.55	(0.15)	0.51	(0.13)	F(2,156)=3,605	*	b>a*
	MAP	0.70	(0.21)	0.78	(0.15)	0.78	(0.14)	F(2,170)=4,210	*	a>b*
q.s.estu	ORE	0.33	(0.12)	0.33	(0.14)	0.39	(0.14)	F(2,147)=3,689	*	a>m*
	MFR	0.40	(0.31)	0.36	(0.25)	0.47	(0.23)	F(2,186)=4,326	*	a>m*
	DER	0.29	(0.12)	0.33	(0.19)	0.40	(0.22)	F(2,175)=3,963	*	a>b*
q.s.exp	ORE	0.35	(0.15)	0.42	(0.13)	0.40	(0.11)	F(2,145)=3,962	*	m>b*
	DRT	0.29	(0.23)	0.37	(0.20)	0.40	(0.23)	F(2,185)=3,693	*	a>b*
q.s.desm	MFR	0.39	(0.26)	0.38	(0.19)	0.51	(0.25)	F(2,160)=3,333	*	a>b*

q.s.nh = Conglomerado del número de hijos. q.s.labo = Conglomerado de la situación laboral. q.s.estu = Conglomerado del tiempo que dedican al estudio fuera de clase. q.s.desm = Conglomerado del tiempo en desempleo. FR=Miedo fracaso; DER= Deseo éxito y reconocimiento; MAP= Motivación por aprender; MEX= Motiva. Externa; DES= Disposición al esfuerzo; DRT= Desinterés y rechazo del trabajo; AFR= Ansiedad facilitadora.

9.3. Interacciones: orientación a meta frente a las características sociales (Mape -3 *Sociodemográfico)

9.3.1. Relaciones de asociación

Una mayor orientación del alumno hacia el aprendizaje se relaciona con el aumento de edad y el ser menos miembros en la familia. En cambio, en las familias pequeñas se dan más deseos de éxito y de su reconocimiento, así como, más disposición al esfuerzo. Por otra parte la disposición al esfuerzo, también, se relaciona con personas que tengan empleo.

La mayor orientación de los adultos hacia los resultados y la evasión se relaciona con menos horas de dedicación al estudio, así como, el haber tenido peores experiencias escolares. La motivación intrínseca se encuentra asociada directamente con el tiempo que el adulto dedica a estudiar. Por último, el desinterés por el trabajo aumenta en personas solteras o que han tendido malas experiencias escolares, en cambio, disminuye con la edad.

Tabla 9.38. Relaciones de asociación entre la orientación a meta y las dificultades sociales de los adultos

V.	T.SO	F1	F2	F3.	EDA	SEX.	ESC	NHI	NFA	SLA	TDE	EXP	TDE
TOT	-,088	-,005	,061	-,115	,009	,017	-,041	,044	-,082	,038	,084	,11	,084
OAP	-,086	,119	-,068	-,019	,186*	-,006	,077	,067	-,197*	,006	-,03	-,11	,092
ORE	,024	-,101	,199*	-,167*	-,096	,023	-,08	-,032	-,052	-,097	,175*	,197*	,009
MFR	-,15	,061	-,065	-,126	,104	-,172*	,014	,059	-,097	,117	,143	,121	,179*
DER	,03	,053	,121	-,119	,102	,046	,003	,074	-,150*	-,063	,175*	,071	,084
MAP	-,220*	,094	-,259**	,043	,121	-,086	,047	,041	-,027	,242**	-,190*	-,071	,128
MEX	,027	-,068	,049	-,049	-,086	,012	,011	-,038	,005	-,002	,072	,105	,046
DES	,141	,183*	,085	,019	,231**	-,061	,135	,076	-,168*	-,148*	,026	-,123	-,024
DRT	,008	-,213**	,203*	-,131	-,220**	,13	-,142*	-,081	,078	-,068	,085	,213**	-,102
AFR	-,098	-,260**	,058	-,011	-,201**	,182*	-,218**	-,181*	-,009	-,092	-,082	,018	-,031

V. = Variable. ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). TOT = Puntuación total del MAPE. OAP = Orientación hacia el aprendizaje. ORE = Orientación hacia los resultados y la evasión. FR=Miedo fracaso; DER= Deseo éxito y reconocimiento; MAP= Motivación por aprender; MEX= Motiva. Externa; DES= Disposición al esfuerzo; DRT= Desinterés y rechazo del trabajo; AFR= Ansiedad facilitadora. T.SO=Puntuación total del cuestionario sociodemográfico (f1+f2+f3)/3. F1= Sociodemográfico. F2= Sociolaboral. F3 = Historia personal. EDA = Edad por intervalos. Sex = Genero con criterio. ESC = Estado civil con criterio. NHI = Numero de hijos. NFA = Numero de familiares. SLA = Situación laboral con criterio. TES= Tiempo que dedican al estudio con criterio. EXP = Experiencias escolares previas con criterio. TDE = Tiempo en desempleo.

9.3.2. Relaciones de predicción.

La orientación a meta y actitudes de los adultos como predictoras de las características sociales

En la siguiente tabla, se muestra que el hecho de que los adultos tengan menos ansiedad supone tener más edad, ser soltero o vivir en pareja, y tener menos hijos. La mayor disposición al esfuerzo predice más edad, ser viudo o separado, vivir menos en familia, y encontrarse trabajando y, específicamente, con trabajo estable.

Los deseos de éxito predicen el ser hombre, así como, el estudiar menos horas a la semana. El desinterés por el trabajo supone ser varón, y haber tenido peores experiencias escolares. Un alto grado de motivación por aprender predice más tiempo de dedicación a los estudios. En cambio, el deseo de éxito y de su reconocimiento es predictor de menos horas de estudio.

Tabla 9.39. Relaciones de regresión paso a paso de las variables del MAPE-3 sobre las dificultades sociodemográficas

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Edad intervalos							
	Disposición esfuerzo	,268	3,301	***	F(2.135)=8.767	****	.115
	Ansiedad facilitadora	-,224	-2,768	**			
Genero							
	Miedo fracaso	-,374	-3,482	***	F(3.138)= 4.376	**	,087
	Deseo éxito y reconocimiento	,221	2,208	**			
	Desinterés y rechazo trabajo	,186	2,078	*			
Estado civil con criterio							
	Ansiedad facilitadora	-,241	-3,118	**	F(2.152)=8.236	****	.098
	Disposición esfuerzo	,225	2,903	**			
Numero de hijos							
	Ansiedad facilitadora	-,172	-2,165	*	F(1.153)=4.685	*	.030
Numero de familiares							
	Disposición esfuerzo	-,169	-2,112	*	F(1.151)=4.461	*	.029
Situación laboral con criterio							
	Motiva. por aprender	,389	4,946	****	F(2.142)=15.847	****	.182
	Disposición esfuerzo	-,307	-3,904	****			
Tiempo estudio con criterio							
	Deseo éxito y reconocimiento	,196	2,469	*	F(2.147)=5.676	**	.072
	Motiva. por aprender	-,192	-2,414	*			
Experiencias escolares previas							
	Desinterés y rechazo trabajo	,211	2,605	*	F(1.146)=6.784	*	.044

Sig. = Significación.

9.3.3. Relaciones de interdependencia

Los adultos que más orientados se sintieron hacia el aprendizaje poseían más edad o menos hijos. Los adultos que más puntuaron en la orientación hacia los resultados y la evasión fueron los que tuvieron peores experiencias. Por otra parte, es posible que una orientación media hacia los resultados suponga un mayor tiempo en desempleo niveles medios de miedo al fracaso son los de mayor edad, los que tienen menos miedos son los más jóvenes. Asimismo, un nivel medio de miedo supone estudiar menos que los que lo tienen bajo.

Quienes tuvieron mayores deseos de éxito estudiaron menos. Los que puntuaron más alto en motivos intrínsecos son de mayor edad, y se encuentran en empleo precario o bien en desempleo con prestaciones, y dedican más tiempo al estudio. Sentirse atraídos por la recompensa es tener la creencia de que en sus experiencia anteriores de la escuela no aprendió mucho; los que más disposición mostraron al esfuerzo fueron los de 28-39 años, cuyas familias eran de más de tres miembros o que vivían en familias de más de tres miembros. Los de más desinterés, están comprendidos en una edad de 16 a 39 años, que en general, no les gustó la escuela. Los de menos ansiedad, son de más edad, viven en pareja o están casados y tienen más hijos.

Tabla 9.40. ANOVA de un factor de los conglomerados del proceso de aprendizaje frente a las dificultades sociales.

V.F.	VD	Bajo		Medio		Alto		F	Sig.	post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt			
q.oap	EDA	1.45	(0.69)	1.64	(1.07)	2.20	(1.33)	F(2,142)=4,554	*	a>m*
	NF	3.79	(1.12)	3.51	(1.18)	3.09	(1.26)	F(2,156)=3,150	*	-
q.ore	EXP	1.68	(1.27)	1.84	(1.36)	2.43	(1.64)	F(2,145)=3,628	*	a>b*
	TD	2.43	(2.11)	3.70	(2.69)	2.85	(2.37)	F(2,130)=2,994	,054	-
q. mfr	EDA	1.53	(0.79)	2.09	(1.41)	1.75	(1.13)	F(2,176)=4,092	*	m>b*
	GEN	1.42	(0.50)	1.26	(0.45)	1.22	(0.42)	F(2,184)=3,013	*	-
	ESTU	4.73	(1.79)	5.49	(1.65)	5.22	(1.73)	F(2,186)=3,596	*	m>b
q.der	ESTU	4.87	(1.91)	5.17	(1.64)	6.09	(1.01)	F(2,175)=4,377	*	a>b*
q.map	EDA	2.12	(0.83)	1.41	(0.70)	2.06	(1.37)	F(2,116)=5,405	**	a>m*
	LAB	1.25	(0.45)	2.75	(1.34)	2.85	(1.22)	F(2,170)=9,189	***	m>b***, a>b****
	ESTU	6.50	(0.80)	5.21	(1.60)	5.05	(1.73)	F(2,178)=3,820	*	b>a*
q.mex	EXP	1.66	(1.30)	2.49	(1.60)	2.02	(1.53)	F(2,184)=5,685	**	m>b*
q. des	EDA	1.41	(0.79)	1.94	(1.40)	2.07	(1.11)	F(2,182)=4,885	**	m>b*, a>b*
	NF	3.67	(1.16)	3.31	(1.26)	3.11	(1.18)	F(2,179)=3,280	*	b>a*
q. drt	EDA	2.03	(1.20)	1.87	(1.29)	1.20	(0.51)	F(2,178)=4,630	*	b>a*
	EXP	1.68	(1.26)	2.25	(1.54)	2.79	(1.83)	F(2,185)=6,488	*	a>b*
q. afr	EDA	2.07	(1.24)	1.87	(1.30)	1.44	(0.84)	F(2,168)=3,600	*	b>a*
	EC	2.16	(1.15)	2	(1.17)	1.47	(0.79)	F(2,185)=5,704	*	m>a*, b>a*

NH	1.84	(1.11)	1.75	(1.13)	1.35	(0.78)	F(2,185)=3,018	.051	b>a*
TD	2.46	(2.13)	3.65	(2.63)	2.36	(2.01)	F(2,155)=5,460	**	m>a*, m>b*

q.oap = Orientación al aprendizaje. q.ore = Orientación a los resultados y la evasión. q. mfr = Conglomerado del factor del MAPE -3 miedo fracaso; q. der = Conglomerado del factor del MAPE -3 deseo éxito y reconocimiento; q. map = Conglomerado del factor del MAPE -3 motivación por aprender; q.mex = Conglomerado del factor del MAPE -3 motiva. Externa; q.des = Conglomerado del factor del MAPE -3 disposición al esfuerzo; q. drt = Conglomerado del factor del MAPE -3 desinterés y rechazo del trabajo; q. afr = Conglomerado del factor del MAPE -3 Ansiedad facilitadora.

EDA = Edad. GEN = Género. EC= Estadio civil. NH = Numero de hijos. NF = Numero de familiares que conviven. LABO = Situación laboral. TDE = Tiempo que dedican al estudio. EXP = Experiencias previas. TED = Tiempo en desempleo. M= Media. St = desviación típica. V.F. = Variable independiente o factor.

9.3.4. Resumen

La orientación a meta respecto a las dificultades sociales

Casi la mitad de los adultos poseen bajos deseos de éxito. Sólo uno de cada diez los tiene elevados. Los que menos deseos tienen hacia el éxito son los adultos de 28 a 39 años. En cambio, quienes más, los mayores de 64 años.

En motivación por aprender no existen muchas diferencias. En todo caso, entre los que puntúan alto prevalece la proporción de mayores frente a la de jóvenes. Por otra parte, en el desinterés por el trabajo la proporción de jóvenes supera la media de los adultos, pero por el contrario en las puntuaciones bajas los jóvenes se encuentran por debajo del resto de los adultos.

Las *dificultades* que tienen como origen las *características sociales*, se relacionan negativamente con la motivación intrínseca. Por otra parte los factores se diferencian en su relación: el f1 se asocian directamente a la disposición al esfuerzo e indirectamente al desinterés y la ansiedad. El f2 se relaciona positivamente con la orientación a los resultados y con el desinterés por el trabajo e indirectamente con una motivación por aprender. El f3 sólo mostró relación negativa con la orientación a los resultados. Así, este factor parece diferenciar las categorías del MAPE.

Los más jóvenes o personas que se encuentran solteras o con pareja se relacionan con un mayor grado de desinterés por el trabajo y ansiedad para

prender. Pero conforme se hace mayor o se encuentra viudo este desinterés desciende. Asimismo, las malas experiencias escolares se encuentran asociadas a índices más altos en desinterés. El tener o no trabajo se relaciona con más motivación intrínseca, pero con menos disposición al esfuerzo.

No se han revelado predictores para la puntuación total de la orientación a meta, tampoco para las dos dimensiones. En cambio, para algunos factores se ha hallado su predictor: una historia personal negativa predice miedos al fracaso, las dificultades sociolaborales elevadas predicen menos deseos por aprender, y más desinterés por el trabajo. Por otra parte las dificultades sociolaborales altas f_1 son predictoras de más disposición al esfuerzo y menos ansiedad por aprender. Los análisis de predicción informaron que un mayor nivel de deseos de éxito, de desinterés por el trabajo y menor miedo al fracaso suponen la condición de varón, un sentido inverso le corresponde al ser mujer.

En relación con los ítems las *experiencias escolares* negativas predicen miedos al fracaso y desinterés por el trabajo. El dedicar más tiempo al estudio predice menos miedo por el fracaso, deseos de éxito y de recompensa, menor desinterés y más motivación intrínseca. Los análisis de inferencia informaron que quienes poseían una mayor dificultad en motivos sociodemográficos puntuaron más bajo en los deseos de éxito y ansiedad, pero, por el contrario, más elevado en motivación por el aprendizaje. Por su parte, quienes puntuaron elevado en dificultades sociolaboral f_2 , mostraron menos motivación por aprender y más desinterés por el trabajo.

Los que tenían más edad puntuaron más alto que los jóvenes, en la disposición al esfuerzo, y totalmente opuesto respecto al desinterés por el trabajo. Los que tienen más hijos o viven menos en familia puntuaron más alto en orientación al aprendizaje. Por el contrario, aquellos que vivieron experiencias pocos gratificantes en sus años de escolarización se mostraron más orientados a los resultados y la evasión. Una situación estructurada de desempleo implica puntuar más alto en miedo al fracaso. Por último, quienes estudian poco puntúan más alto en orientación a los resultados y la evasión, en miedo al fracaso y sienten más deseos de éxito.

En el caso de las *dificultades sociales*, se constató que la mayor orientación del adulto al aprendizaje se relaciona con tener más edad y el convivir menos en la familia. Por el contrario, la orientación a los resultados y la evasión se asocia a más dificultades sociolaborales, y menos de historia personal, dedicar menos tiempo al estudio y tener menos experiencias negativas.

El miedo se asocia a ser mujer y a mayor tiempo en desempleo, mientras que el deseo de éxito se relaciona con ser menos en la familia y dedicar menos tiempo al estudio. La motivación intrínseca se asocia negativamente con las dificultades sociales en general, y con las específicamente laborales, así como, con el desempleo. Por último, la disposición al esfuerzo se asocia a más edad, y encontrarse en situación de empleo estable.

El tener menos ansiedad o más disposición al esfuerzo está predicho por ser mayor. El que el adulto se esfuerce supone no solo el tener más edad, y estar viudo o separado, sino vivir menos en familia y encontrarse con un empleo estable; el desinterés y los deseos de éxito suponen ser hombre y tener peores experiencias; el encontrarse motivado intrínsecamente implica el estudiar más. Cuando el esfuerzo decae se piensa en un mayor número de miembros en la familia; si por el contrario lo que desciende es la ansiedad suponemos un mayor número de hijos.

Los adultos que puntuaron alto en orientación hacia el aprendizaje son los que tienen más edad. De igual modo, aquellos que su puntuación fue máxima en la orientación hacia los resultados, tuvieron peores experiencias escolares; los que puntuaron más alto en miedo y en deseo de éxito mostraron menos dedicación al estudio; las que tenían alta motivación intrínseca eran adultos de más edad, en desempleo y estudiaban más.

9.4. Interacción: características sociales frente al proceso de enseñanza (Sociodemográfico* Contexto).

9.4.1. Relaciones de asociación: total, dimensiones y factores

Relaciones de asociación entre los factores del sociodemográfico y las dimensiones del contexto motivacional

La siguiente tabla muestra que las dificultades sociopersonales, así como, la sociodemográficas o laborales no se relacionan con los procesos de enseñanza, excepto los aspectos de historia personal que se asocian positivamente con el efecto general que las estrategias de enseñanza ejercen sobre los adultos y, también, con un mayor grado de preferencias por las actividades de los alumnos.

Tabla 9.41. Relaciones de asociación entre los factores del sociodemográfico, y la puntuación total, dimensiones y factores del proceso de enseñanza.

Variables	E. TOTAL	PAP	PAA	CEV
Total sociodemográfico	,026	-,012	,074	-,145
F1. Sociodemográfico.	-,031	-,062	,101	,022
F2. Socioacadémicolaboral	-,167	-,151	-,105	-,079
F3. Historia personal	,225**	,115	,176*	-,020

E. TOTAL = Puntuación total del cuestionario de evaluación del contexto motivacional. PAP = Preferencia por las actividades del profesor. PPA = Preferencia actividades de los alumnos. CEV = Características de la evaluación.

Relaciones de asociación de factores e ítems sociodemográficos y dimensiones y factores del proceso de enseñanza.

En la siguiente tabla se observa que las dificultades sociales y personales, en general, sólo se relacionan con los aspectos de la evaluación que favorecen el aprendizaje. De tal forma, cuanto mayores son las dificultades menor es el efecto que ejercen estas estrategias de evaluación. Igualmente, la disminución de este efecto se asocia aumentos en dificultades sociolaborales, dificultades que, asimismo, se relacionan con mermas en los efectos motivacionales que ejerce la ayuda que los profesores ofrecen fuera de clase. También, las dificultades sociolaborales se encuentran asociadas a una menor motivación en la realización de las actividades.

Por otra parte, el paso de los años y una situación estructurada de desempleo se relacionan con un menor efecto de los mensajes que los profesores dan a los alumnos. Que los adultos dediquen menos tiempo al estudio se asocia con menos disposición a afrontar y desarrollar la actividad, y menos sensibilidad en las estrategias docentes de la evaluación que favorece el aprendizaje y en la ayuda que los profesores ofrecen a los alumnos fuera de clases. Las experiencias escolares negativas se relacionan con menos participación.

La condición de mujer, ser viudo o separado o, por el contrario, vivir en familias más numerosas y dedicar menos horas al estudio se relacionan con un menor efecto sobre la motivación del adulto de la ayuda de los profesores fuera de clase. Por otra parte, los viudos y separados muestran más interés por los trabajos prácticos, así como, en aspectos de tutoría, que los solteros o personas que viven en pareja. Los adultos de familias más numerosas se sienten más motivados por las actividades de inicio o presentación de los contenidos, así como, por las estrategias de evaluación que favorecen el aprendizaje y los aspectos de tutoría.

Tabla 9.42. Relaciones de asociación entre los factores e ítems sociodemográficos y los factores del proceso de enseñanza.

Variables	INIC	MEN	DSA	PART	CLP	TBP	EVA	EVE	TUT
T.SO	,038	-,056	-,044	,022	-,031	,103	-,218*	,090	-,025
F1	-,050	-,129	-,008	,118	,026	,172*	,011	,151*	,014
F2	-,130	,025	-,206*	-,108	-,074	-,083	-,248**	,040	-,177*
F3.	,162*	-,003	,100	,132	,094	,136	,082	,004	,049
EDA	-,118	-,181*	-,098	,066	-,036	,078	,002	,124	-,060
GEN	-,087	-,066	-,067	-,043	-,022	-,145	-,089	,113	-,174*
EC	,055	,020	,139	,111	,116	,204**	,062	,112	,139*
NH	-,013	-,137	-,006	,101	,029	,158*	,021	,090	-,033
NF	,149*	,076	,116	-,025	,138	,080	,164*	-,165*	,148*
LAB	,064	-,005	,102	,050	,128	,119	,231**	-,016	,096
ESTU	-,170*	-,106	-,267**	-,097	-,078	-,145	-,206**	,041	-,155*
EXP	-,096	,038	-,095	-,203**	-,055	-,143	-,005	-,109	,008
TD	-,167*	-,249**	-,101	-,068	-,137	-,139	,062	,051	,018

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). T.SO=Puntuación total del cuestionario sociodemográfico (f1+f2+f3)/3.. F1= Sociodemográfico. F2= Sociolaboral. F3 = Historia personal. EDA = Edad por intervalos. GEN = Genero con criterio. EC = Estado civil con criterio. NH = Numero de hijos. NF = Numero de familiares. LAB = Situación laboral con criterio. ESTU = Tiempo que dedican al estudio con criterio. EXP = Experiencias escolares con criterio. TD = Tiempo en desempleo. INIC = Presentación de los contenidos. MEN = Mensajes que los profesores dan a los alumnos. DSA = Desarrollo del aprendizaje. PART = Participación en las clases. CLP = Clases practicas. TBP = Trabajos prácticos. EVA = Evaluación que favorece el aprendizaje. EVE = Evaluación que favorece el estrés.

9.4.2. Relaciones de predicción: total, dimensiones y factores

Las características sociales como predictoras del efecto motivador de las estrategias docentes

Las dificultades debidas a los aspectos sociodemográficos no se han manifestado como predictores del efecto motivador general de las estrategias de enseñanza ni de las preferencias que estos alumnos tienen hacia las actividades de los alumnos, así como, tampoco, lo han hecho respecto a las características de la evaluación. En cambio, las preferencias por actividades del profesor, sí se predicen por un aumento en las dificultades sociolaborales. De igual forma, el aumento de estas dificultades es predictor, a su vez, de una menor motivación para afrontar los contenidos, para desarrollar las actividades o, bien, un menor efecto en la motivación del adulto de las estrategias que favorecen la evaluación por aprender, así como, en la ayuda de los profesores fuera de clase. Sin embargo, las dificultades que tienen su origen en la edad, hijos o en el estado civil predicen más interés por los trabajos prácticos.

Tabla 9.43. Relaciones de regresión paso a paso de los factores sociodemográficos en las dimensiones y factores del proceso de enseñanza

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Puntuación total	f.SOCIO2	-.230	-2.352	*	F(1.99)=5.533	*	.053
Preferencia por las actividades del profesor	F.SOCIO2	-.222	-2,366	*	F (1, 108) = 5.597	*	.049
Preferencia por las actividades del alumno	No hay predictores de factores						
Características de la evaluación	No hay predictores de factores						
Presentación de los contenidos	F.SOCIO2	-.186	-2,085	*	F (1, 121) = 4.348	*	.035
Mensajes	No hay predictores de factores						
Desarrollo de las actividades	F.SOCIO2	-.234	-2,613	*	F (1, 118) = 6.826	*	.055
Participación	No hay predictores de factores						
Clases practicas	No hay predictores de factores						
Trabajos prácticos	F.SOCIO1	,192	2,173	*	f (1, 123) = 4.723	*	.037
EFA Evaluación que favorece el aprendizaje	F.SOCIO2	-.288	-3,368	***	F (1, 125) =11.346	***	.083
La ayuda de los profesor fuera de clase	F.SOCIO2	-.213	-2,519	*	F (1, 134) = 6.345	*	.045

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido vd = Variable criterio. PAP = Preferencia por las actividades del profesor . EFA = Evaluación que favorece el aprendizaje.

Predicción de los ítems sociodemográficos en los factores del proceso de enseñanza.

El tiempo que los alumnos dedican al estudio fuera de clase se muestra como predictor: en el menor efecto motivacional de la presentación de los contenidos, de los mensajes de los profesores, el desarrollo de la actividad y en la participación. Asimismo, predice menos interés por los trabajos prácticos y por las estrategias de evaluación que favorecen los aprendizajes.

Una mayor permanencia en desempleo predice menos interés por los trabajos prácticos, y si el desempleo es sin prestaciones afecta positivamente las estrategias de evaluación que favorecen el aprendizaje. Por otra parte, para los alumnos que han tendido malas experiencias escolares se predice bajo interés y motivación en la participación.

El ser mujer supone un mayor efecto en los mensajes que los profesores dan a los alumnos y, los viudos y separados son más sensibles a las actividades de inicio, a las del propio desarrollo del aprendizaje y, también, a los trabajos prácticos.

Tabla 9.44. Relaciones de regresión paso a paso de los ítems sociodemográficos en los factores del proceso de enseñanza.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²																																																												
Presentación de los contenidos.	Tiempo estudio con criterio	-,305	-3,515	***	F(2, 120) = 7.443	***	.011																																																												
	Estado civil con criterio	,174	2,007	*				Mensajes de los profesores	SEX.NUME	-,257	-2,903	**	F(2, 130) = 5.489	**	.078	Tiempo en desempleo	-,214	-2,416	*	Desarrollo del aprendizaje	Tiempo estudio con criterio	-,368	-4,267	****	F(2, 117) = 10.478		.152	Estado civil con criterio	,199	2,307	*	Participación en las clases	S6.CRITE	-,226	-2,598	*	F(2, 121) = 5.693	**	.086	Tiempo estudio con criterio	-,176	-2,019	*	Trabajos prácticos	Tiempo estudio con criterio	-,294	-3,338	***	F(3, 121) = 6.385	****	.137	Estado civil con criterio	,296	3,308	***	Tiempo en desempleo	-,212	-2,338	*	Evaluación que favorece el aprendizaje	Tiempo estudio con criterio	-,260	-3,021	**	F(2, 124) = 9.362	****	.131
Mensajes de los profesores	SEX.NUME	-,257	-2,903	**	F(2, 130) = 5.489	**	.078																																																												
	Tiempo en desempleo	-,214	-2,416	*				Desarrollo del aprendizaje	Tiempo estudio con criterio	-,368	-4,267	****	F(2, 117) = 10.478		.152	Estado civil con criterio	,199	2,307	*	Participación en las clases	S6.CRITE	-,226	-2,598	*	F(2, 121) = 5.693	**	.086	Tiempo estudio con criterio	-,176	-2,019	*	Trabajos prácticos	Tiempo estudio con criterio	-,294	-3,338	***	F(3, 121) = 6.385	****	.137	Estado civil con criterio	,296	3,308	***		Tiempo en desempleo	-,212	-2,338	*				Evaluación que favorece el aprendizaje	Tiempo estudio con criterio	-,260	-3,021	**	F(2, 124) = 9.362	****	.131	Situación laboral con criterio	,200	2,329	*				
Desarrollo del aprendizaje	Tiempo estudio con criterio	-,368	-4,267	****	F(2, 117) = 10.478		.152																																																												
	Estado civil con criterio	,199	2,307	*				Participación en las clases	S6.CRITE	-,226	-2,598	*	F(2, 121) = 5.693	**	.086	Tiempo estudio con criterio	-,176	-2,019	*	Trabajos prácticos	Tiempo estudio con criterio	-,294	-3,338	***	F(3, 121) = 6.385	****	.137	Estado civil con criterio	,296	3,308	***		Tiempo en desempleo	-,212	-2,338	*				Evaluación que favorece el aprendizaje	Tiempo estudio con criterio	-,260	-3,021	**	F(2, 124) = 9.362	****	.131	Situación laboral con criterio	,200	2,329	*																
Participación en las clases	S6.CRITE	-,226	-2,598	*	F(2, 121) = 5.693	**	.086																																																												
	Tiempo estudio con criterio	-,176	-2,019	*				Trabajos prácticos	Tiempo estudio con criterio	-,294	-3,338	***	F(3, 121) = 6.385	****	.137	Estado civil con criterio	,296	3,308	***		Tiempo en desempleo	-,212	-2,338	*				Evaluación que favorece el aprendizaje	Tiempo estudio con criterio	-,260	-3,021	**	F(2, 124) = 9.362	****	.131	Situación laboral con criterio	,200	2,329	*																												
Trabajos prácticos	Tiempo estudio con criterio	-,294	-3,338	***	F(3, 121) = 6.385	****	.137																																																												
	Estado civil con criterio	,296	3,308	***																																																															
	Tiempo en desempleo	-,212	-2,338	*				Evaluación que favorece el aprendizaje	Tiempo estudio con criterio	-,260	-3,021	**	F(2, 124) = 9.362	****	.131	Situación laboral con criterio	,200	2,329	*																																																
Evaluación que favorece el aprendizaje	Tiempo estudio con criterio	-,260	-3,021	**	F(2, 124) = 9.362	****	.131																																																												
	Situación laboral con criterio	,200	2,329	*																																																															

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido vd = Variable criterio.

9.4.3. Relaciones de interdependencia:

Relaciones inferenciales entre las dificultades sociodemográficas y la percepción del contexto motivacional de enseñanza.

Los que tuvieron una puntuación media en la dificultades sociolaborales se sintieron más atraídos, tanto por las actividades del profesor como por las de los alumnos que aquellos que su puntuación era máxima en la dificultad sociodemográfica.

Tabla 9.45. ANOVA de un factor entre los factores del cuestionario sociodemográfico con las dimensiones de la evaluación del contexto de enseñanza como variable dependiente.

V. Factor	V. D.	Bajo		Medio		Alto		F	Post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt		
q.socio. f1	PAP	3.32	(,057)	3.63	(,79)	3.07	(1,41)	F(2, 142) = 3.869*	a<m*
	CEV	3.04	(,23)	2.95	(,24)	3.11	(,26)	F(2, 143) = 2.997	
q.socio. f2	PAP	3.39	(,92)	3.61	(,64)	3.17	(,57)	F(2, 116) = 4.157*	m>a*

V. D. = Variable dependiente. q.socio. f1 = Conglomerado del factor f1 del cuestionario sociodemográfico. q.socio. f2 = Conglomerado del factor f2 del cuestionario sociodemográfico. q. socio. f3 = Conglomerado del factor f3 del cuestionario sociodemográfico. PAP = Preferencia por las actividades del profesor. CEV = Características de la evaluación

Relaciones inferenciales entre las dificultades sociolaborales y los factores del contexto motivacional de enseñanza.

Los alumnos con dificultades bajas en lo laboral se sienten más motivados en la evaluación que favorece el aprendizaje, que los altos. Sin embargo, aquellos otros que su dificultad es media se distinguen por su mayor sensibilidad hacia los mensajes de enseñanza.

Tabla 9.46. ANOVA de un factor entre los factores del cuestionario sociodemográfico con los factores de la evaluación del contexto de enseñanza como variable dependiente

V. Factor	V. D.	Bajo		Medio		Alto		F	Post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt		
q.socio. f1	TRP	3.10	(,44)	3.32	(,53)	3.30	(,69)	F(2, 160) = 3.546*	n/s
q.socio. f2	MEN	3.17	(1,00)	3.67	(,84)	3.32	(,87)	F(2, 141) = 3.941*	m>b*
	EFA	3.70	(,42)	3.50	(,60)	3.35	(,60)	F(2, 136) = 3.820*	b>a*
q.socio. f3	INIC	3.17	(1,00)	3.16	(,80)	3.47	(,75)	F(2, 172) = 3.211*	a>m*

V. D. Variable dependiente. q.socio. f1 = Conglomerado del factor f1 del cuestionario sociodemográfico. q.socio. f2 = Conglomerado del factor f2 del cuestionario sociodemográfico. q.socio. f3 = Conglomerado del factor f3 del cuestionario sociodemográfico. n/s = No significativo TRP= Trabajos prácticos. MEN =Mensajes. EFA =Evaluación que favorece el aprendizaje. INIC =Inicio o presentación de los contenidos

Tabla 9.47. Variable dependiente: Inicio. Presentación de los contenidos

Pruebas de los efectos inter-sujetos				
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	F	Significación
Modelo corregido		80	1,528	,033
s5.crite		6	2,687	,021
s1.crite * q.x.der		5	3,060	,014
s5.crite * s1.crite * q.x.der * q.x.drt		1	4,467	,038
Error	39,311	74		

a R cuadrado = ,623 (R cuadrado corregida = ,215)

q.s.hijos = Conglomerado número de hijos.

q.s.fami = Conglomerado número de personas que conviven en la familia

q.s.slac = Conglomerado de la situación de empleo o de desempleo, con prestaciones o sin ellas.

q.s.estu = Conglomerado del tiempo que dedican a estudiar fuera de clase.

q.s.expp = Conglomerado de las experiencias de aprendizaje.

q.s.tdes = conglomerado del tiempo que llevan en desempleo

En la siguiente tabla, se puede observar que el tiempo de estudio es la variable que afecta a más número de factores del proceso de enseñanza. Por otra parte, el número de familiares también afecta a cinco de los factores del proceso de enseñanza; en cambio, las experiencias de épocas escolares, sólo son significativamente diferente en dos partes del proceso. Por último, el tiempo de desempleo afecta a cuatro partes. Los adultos casados o con pareja mostraron más disposición a los trabajos prácticos que los solteros ($F(1,179)=4,377^*$, $M=3.30(0.50)$ y $M=3.08(0.45)$).

Alumnos con familias de tres miembros puntúan más alto en la motivación, en general, en las preferencias por las actividades del profesor, en la motivación al iniciar las tareas, en evaluación que favorece el aprendizaje, en cambio, los que viven uno o dos miembros han mostrado más puntuación en la evaluación que favorece el estrés que aquellos que conviven cinco o más personas. El sentirse motivados por la ayuda que puede ofrecer el profesor es superior cuando las familias son numerosas.

Los que se encuentran en situación de desempleo y además no cobra prestaciones se sienten más sensibles a la motivación que se genera en la evaluación que favorece los aprendizajes. El llevar más de doce meses, pero menos de treinta, en desempleo lleva consigo el puntuar más en motivación, en

preferencia por las actividades de los profesores, en el inicio de la actividad, así, como ser más sensibles a los mensajes de los profesores.

Quienes dedican a los estudios menos de 5 horas a la semana se sienten menos motivados. En general, tienen menos preferencias por las actividades de los profesores, y de los alumnos, se encuentran menos motivados en la presentación de los contenidos, en los efectos de los mensajes, en el propio desarrollo de la actividad, en la implicación en trabajos prácticos, en la evaluación que favorece el aprendizaje y en la motivación de la ayuda de los profesores.

Los que no desearían volver a repetir sus experiencias escolares de aprendizaje tienen menos motivación de los procesos de enseñanza, menor preferencia por las actividades de los alumnos, se encuentran menos motivados al iniciar las actividades y participan, también, menos.

Tabla 9.48. ANOVA de un factor de las variables dependientes: (proceso de enseñanza) y como factores las variables sociodemográficas.

V. Factor	V. D.	Bajo		Medio.		Alto		F	Sig.	post hoc
		M	dt	M	dt	M	dt			
q.s.nh	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
q.s.nf	e.tot	3,12	(0.64)	3,42	(0.48)	3,35	(0.39)	F(2,138)=3,994	*	m>b*
	PAP	3,05	(1.07)	3,52	(0.81)	3,46	(0.61)	F(2,159)=4,732	*	m>b*, a>b*
	INIC	2,96	(1.12)	3,48	(0.86)	3,38	(0.67)	F(2,184)=5,359	**	a>b*, m>b*
	CLP	3,08	(0.68)	3,34	(0.65)	3,31	(0.56)	F(2,185)=2,943	,055	
	EFA	3,32	(0.55)	3,62	(0.59)	3,53	(0.58)	F(2,138)=3,543	*	m>b*
	EFE	3,25	(0.69)	2,90	(0.75)	2,87	(0.88)	F(2,200)=4,340	*	b>a*
	AYU	3,04	(1.51)	3,45	(1.30)	3,60	(1.23)	F(2,198)=3,295	*	a>b*
q.s.labo	EFA	3,36	(0.59)	3,48	(0.67)	3,63	(0.55)	F(2,173)=4,225	*	a>b
q.s.estu	e.tot	3,61	(0.54)	3,45	(0.38)	3,17	(0.51)	F(2,136)=8,223	****	b>a*, m>a*
	PAP	3,69	(0.57)	3,63	(0.59)	3,19	(0.92)	F(2,156)=6,326	**	m>a*
	PAA	3,49	(0.69)	3,28	(0.38)	3,14	(0.38)	F(2,151)=5,241	**	b>a*
	CEVA	3,09	(0.34)	2,96	(0.26)	3,06	(0.24)	F(2,157)=3,393	*	a>m*
	INIC	3,64	(0.67)	3,52	(0.56)	3,15	(1.)	F(2,178)=4,891	*	m>a*
	MEN	3,47	(0.68)	3,70	(0.70)	3,28	(1.11)	F(2,190)=4,270	*	m>a*
	DSA	3,76	(0.62)	3,48	(0.50)	3,17	(0.60)	F(2,172)=10,202	****	m>a*, b>a***
	TRP	3,40	(0.72)	3,28	(0.47)	3,10	(0.48)	F(2,171)=3,829	*	b>a*
	EFA	3,91	(0.32)	3,53	(0.56)	3,40	(0.61)	F(2,182)=5,672	**	b>a*
	AYU	4,00	(1.03)	3,63	(1.23)	3,22	(1.42)	F(2,193)=3,661	*	b>a*

q.s.exp	e.tot	3.42	(0.45)	3.17	(0.49)	3.18	(0.42)	F(2,134)=4,772	*	b>a*
	PAA	3.31	(0.45)	3.16	(0.35)	3.06	(0.4)	F(2,150)=4,884	*	b>a*
	INIC	3.44	(0.77)	3.06	(0.84)	3.21	(0.81)	F(2,174)=3,420	*	b>m*
	PART	3.51	(0.65)	3.26	(0.59)	3.21	(0.66)	F(2,174)=4,087	*	b>a*
q.s.dese	e.tot l	3.30	(0.41)	3.52	(0.33)	3.09	(0.59)	F(2,119)=4,897	*	m>a*
	PAP	3.33	(0.67)	3.78	(0.37)	2.99	(1.07)	F(2,133)=5,938	**	m>a*
	INIC	3.27	(0.64)	3.63	(0.58)	2.88	(1.17)	F(2,115)=6,034	**	m>a*
	MEN	3.47	(0.84)	3.80	(0.73)	2.83	(1.10)	F(2,163)=10,285	****	m>a****

VD. = Variable dependiente o criterio. M = Media. (dt) = Desviación típica.

q.s.nh = Conglomerado número de hijos. q.s.nf = Conglomerado número de personas que conviven en la familia. q.s.labo = Conglomerado de la situación de empleo o de desempleo, con prestaciones o sin ellas. q.s.estu = Conglomerado del tiempo que dedican a estudiar fuera de clase. q.s.exp = Conglomerado de las experiencias de aprendizaje. q.s.dese = conglomerado del tiempo que llevan en desempleo.

e.tot = Puntuación total del cuestionario de los procesos de enseñanza. PAP = Preferencia por las actividades del profesor; PAA = Preferencias por las actividades de los alumnos. CEVA = Características de la evaluación. = INIC = Presentación de los contenidos. MEN = Mensajes que los profesores dan a los alumnos. DSA = Desarrollo del aprendizaje. PART = Participación en las clases. CLP = Clases practicas. TRP = Trabajos prácticos. EVA = Evaluación que favorece el aprendizaje. EVE = Evaluación que favorece el estrés. AYU = Ayuda que los profesores realizan fuera de clase.

Los adultos con una edad comprendida entre 28-39 años fueron los que más puntuaron en las pautas de actuación docente, en preferencia por las actividades de los profesores, pero, sobretodo, las diferencias fueron significativas entre los de cuarenta a cincuenta años y los de sesenta y cuatro en adelante, que serian los que menos sensibilidad mostraran.

El general, los adultos que conforman el segundo y el tercer grupo (28-51) puntuaron más alto que el resto de los participantes, en las dimensiones de los procesos de enseñanza, así como en los factores: presentación de los contenidos y mensajes que dan los profesores.

En términos generales el efecto edad, declina con el paso de los años. No obstante se aprecian algunos matices: entre los 28-39 años se ha evidenciado un cierto repunte ascendente, que nuevamente se deprecia en la década siguiente. De igual modo, la ayuda que los profesores realizan fuera de clase se ha mostrado como el aspecto de mayor heterogeneidad; en cambio, una mayor estabilidad se halla en las características de la evaluación. Igualmente, nos parece llamativa la mayor importancia que dan, las personas de cuarenta y tantos años, a la ayuda de los profesores.

Tabla 9.49. ANOVA de un factor. Variable independiente: Edad

	1		2		3		4		5		F	Sig.	post hoc
	M	dt											
q.e. tot	3,27	(0,36)	3,51	(0,44)	3,46	(0,40)	3,04	(0,85)	2,83	(0,88)	F(4,125)=5,125	***	3>5*, 2>5*
q.e.pap	3,32	(0,58)	3,71	(0,65)	3,67	(0,58)	3,05	(1,42)	2,49	(1,55)	F(4,143)=6,684	****	1>5*, 2>5****, 3>5**
q.e.paa	3,16	(0,39)	3,36	(0,41)	3,36	(0,34)	3,07	(0,62)	3,04	(0,60)	F(4,142)=2,642	*	
q.e.caev	3,04	(0,29)	2,92	(0,25)	2,98	(0,24)	3,09	(0,22)	3,23	(0,06)	F(4,144)=3,628	**	5>2*
q.e.inic	3,24	(0,57)	3,64	(0,75)	3,49	(0,71)	3,16	(1,65)	2,56	(1,84)	F(4,167)=4,422	**	2>5*
q.e.men	3,45	(0,81)	3,81	(0,82)	3,28	(0,93)	3,02	(1,51)	2,76	(1,72)	F(4,179)=3,871	**	2>5*
q.e.dsa	3,27	(0,51)	3,56	(0,52)	3,59	(0,52)	3,1	(0,96)	2,82	(0,98)	F(4,160)=5,281	***	2>5*, 3>5*
q.e.trp	3,1	(0,45)	3,36	(0,52)	3,32	(0,39)	3,05	(0,63)	3,17	(0,80)	F(4,161)=2,380	,054	
q.e.ayu	3,28	(1,20)	3,76	(1,16)	4,18	(1,14)	2,7	(1,83)	2,54	(1,90)	F(4,184)=5,324	****	3>1*, 3>5*

VD. = Variable dependiente o criterio. M = Media. (dt) = Desviación típica.

q. e. total = Conglomerado de la dimensión total del cuestionario evaluación del contexto motivacional. q.e.pap.= Conglomerado de la dimensión preferencia por las actividades del profesor. q.e.paa = Conglomerado de la dimensión preferencia por las actividades de los alumnos. q.e.cae= Conglomerado de la dimensión características de la evaluación. q.e.inic = Conglomerado de inicio o prestación de los contenidos. q.e.men= Conglomerado del factor inicio o presentación de los contenidos. q.e.dsa= Conglomerado del factor desarrollo del aprendizaje. q.e.trap= Conglomerado del factor trabajos prácticos. q.e.ayu= Conglomerado del factor tutoría o ayuda que los profesores realizan respecto a los alumnos.

Las personas de género femenino, puntuaron más alto que los hombres, tanto en su disposición e implicación en los trabajos prácticos, como en la ayuda que los profesores brindan a los alumnos,

Tabla 9.50. ANOVA de un factor

v. factor	V. D.	Mujer		Hombre		F	Sign.
		M	dt	M	dt		
Género	TPR	3.23	(0.55)	3.07	(0.37)	B(1,39)=4,900	*
	AYU	3.56	(1.33)	3.06	(1.27)	F(1,195)=6,095	*

TPR = Trabajos prácticos. AYU = Ayuda que los profesores ofrecen a los alumnos fuera de clase.

9.5. Interacciones: los procesos de enseñanza frente a las características sociales (Contexto *sociodemográfico)

9.5.1. Relaciones de asociación

Un mayor interés en las preferencias por las actividades de los profesores se relaciona con más edad, mayor tiempo de dedicación al estudio, y familias más numerosas. Por el contrario, cuando la preferencia es hacia actividades

propias de alumnos, las dificultades son mayores en la historia personal o, bien, en una situación de viudedad o separación, y dedican más tiempo al estudio. Cuanto más interés se tiene al iniciar la actividad cuanto más miembros conviven en la familia, y más tiempo dedican a estudiar. El efecto motivador de los mensajes se relaciona con una menor edad.

Una mayor motivación en el desarrollo de la actividad se relaciona con más dedicación al estudio, y una implicación participativa se relaciona con mejores experiencias.

Tabla 9.51. Relaciones de asociación: proceso de enseñanza y características sociales de los adultos.

	T.SO	F1	F2	F3.	EDA	SEX.	EC	NH	NF	LAB	ESTU	EXP	TD
TOTE	,026	-,031	-,167	,225**	-,174*	-,073	,130	-,026	,187*	,149	-,269**	-,199*	-,165
PAP	-,012	-,062	-,151	,115	-,176*	-,137	,106	-,084	,178*	,102	-,213**	-,058	-,147
PAA	,074	,101	-,105	,176*	-,015	-,009	,202*	,072	,041	,085	-,199*	-,231**	-,111
CEV	-,145	,022	-,079	-,02	,132	-,027	-,110	,094	,114	,156	,073	,115	,120
INIC	,038	-,05	-,13	,162*	-,118	-,087	,055	-,013	,149*	,064	-,170*	-,096	-,167*
MEN	-,056	-,129	,025	-,003	-,181*	-,066	,02	-,137	,076	-,005	-,106	,038	-,249**
DSA	-,044	-,008	-,206*	,1	-,098	-,067	,139	-,006	,116	,102	-,267**	-,095	-,101
PART	,022	,118	-,108	,132	,066	-,043	,111	,101	-,025	,05	-,097	-,203**	-,068
CLP	-,031	,026	-,074	,094	-,036	-,022	,116	,029	,138	,128	-,078	-,055	-,137
TBP	,103	,172*	-,083	,136	,078	-,145	,204**	,158*	,08	,119	-,145	-,143	-,139
EVA	-,218*	,011	-,248**	,082	,002	-,089	,062	,021	,164*	,231**	-,206**	-,005	,062
EVE	,09	,151*	,04	,004	,124	,113	,112	,09	-,165*	-,016	,041	-,109	,051
TUT	-,025	,014	-,177*	,049	-,06	-,174*	,139*	-,033	,148*	,096	-,155*	,008	,018

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). T.SO=Puntuación total del cuestionario sociodemográfico (f1+f2+f3)/3.. F1= Sociodemográfico. F2= Sociolaboral. F3 = Historia personal. EDA = Edad por intervalos. Sex = Genero con criterio. EC = Estado civil con criterio. NH = Numero de hijos. NF = Numero de familiares. LAB = Situación laboral con criterio. ESTU = Tiempo que dedican al estudio con criterio. EXP = Experiencias escolares con criterio. TD = Tiempo en desempleo. INIC = Presentación de los contenidos. MEN = Mensajes que los profesores dan a los alumnos. DSA = Desarrollo del aprendizaje. PART = Participación en las clases. CLP = Clases practicas. TBP = Trabajos prácticos. EVA = Evaluación que favorece el aprendizaje. EVE = Evaluación que favorece el estrés.

9.5.2. Relaciones de predicción

Una mayor motivación por los mensajes que los profesores dan a los alumnos predice ser menor en edad, tener menos hijos y llevar menos tiempo en desempleo. Por otra parte, el sentirse motivado por la disposición de los profesores ayudar fuera de clase supone ser viudo o separado, y una situación

más estructurada en desempleo. Cuando los alumnos se sienten motivados por realizar trabajos prácticos, se supone que tienen más edad y número de hijos.

La disposición por aquellos aspectos que desarrollan las actividades supone más horas de dedicación al estudio. Una participación e implicación alta en las actividades escolares es predictor de la buena armonía y disfrute en las experiencias escolares previas. Cuando los adultos se sienten motivados por las estrategias de evaluación que favorece el aprendizaje predicen que estos adultos se encuentran en desempleo y más específicamente sin prestaciones.

Tabla 9.52. Relaciones de predicción del efecto motivacional de las estrategias del contexto sobre las características sociales de los adultos.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Historia personal							
	Preferencia por las actividades de los alumnos	,189	2,259	*	F(1,137)=5,102	*	.036
Edad intervalos							
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	-,387	-4,300	****	F(2,130)=9,291	****	.125
	Trabajos prácticos	,184	2,049	*			
Genero							
	La ayuda que el profesor realiza fuera de clase	-,188	-2,234	*	F(1,136)=4,991	****	.035
Estado civil							
	La ayuda que el profesor realiza fuera de clase	,272	3,362	***	F(2,142)=7,873	***	.991
	Evaluación que favorece el estrés.	,213	2,641	**			
Numero de hijos							
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	-,291	-3,254	***	F(2,141)=6,463	**	.084
	Trabajos prácticos	,248	2,782	**			
Numero de personas en la familia							
	Inicio. Presentación de los contenidos	,240	2,949	**	F(1,142)=8,698	**	.058
Situación laboral							
	Evaluación que favorece el aprendizaje	,239	2,864	**	F(1,135)=8,200	**	.057
Tiempo que dedica al estudio							
	Desarrollo del aprendizaje	-,321	-4,007	****	F(1,140)=16,058	****	.103
Experiencias previas de aprendizaje							
	Participación en las clases	-,271	-3,307	***	F(1,138)=10,939	***	.073
Tiempo en desempleo							
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	-,379	-3,484	***	F(2,121)=6,075	**	.091
	La ayuda que el profesor realiza fuera de clase	,220	2,024	*			

Rc² = Coeficiente de correlación del modelo corregido vd = Variable criterio.

9.5.3. Relaciones de interdependencia

Los adultos que se sintieron menos motivación en las pautas de acción docente, en preferencias por las actividades de los profesores, se revelaron como personas de menos de 40 años, solteros o, bien, que vivían en pareja, con menos de dos hijos, cuyas familias las componen dos o tres miembros, que llevan más de dos años en desempleo, piensa que en la escuela no

aprendieron mucho o, incluso que no les gustó, así mismo son adultos que estudian menos de cinco horas a la semana. De igual modo, a aquellos que les motivaron las estrategias que los profesores utilizan en los procesos de enseñanza, e incluso, mostraron más preferencias por las actividades propias de los profesores tienen menos dificultades en cuanto a hijos situación familiar, y sus consecuencias de desempleo son menos estructuradas e intensas.

Tabla 9.53. ANOVA de un factor como variables dependientes: (las sociodemográficas) como factores: (la puntuación total y las dimensiones del proceso de enseñanza).

V.Factor	V. D.	Bajo		Medio		Alto		F	Sig	post hoc
		Media	dt	Media	dt	Media	dt			
q.e.tota	EDA	2,83	(1,86)	1,52	(0,74)	2,39	(1,23)	F(2,127)=14,768	****	a>m**, b>m****
	EC	1,96	(1,08)	1,78	(1,08)	2,58	(1,09)	F(2,139)=6,341	**	a>m**
	NH	2,24	(1,33)	1,37	(0,78)	2,21	(1,27)	F(2,138)=11,885	****	a>m***, b>m*
	NF	2,69	(1,09)	3,46	(1,18)	3,36	(1,11)	F(2,138)=4,532	*	m>b*
	ESTU	5,67	(1,20)	5,26	(1,70)	4,42	(2,02)	F(2,136)=4,223	*	b>a*
	EXP	2,64	(1,68)	2,16	(1,59)	1,63	(1,26)	F(2,134)=2,931	,057	b>a*
	TDS	4,32	(3,01)	2,72	(2,35)	3,21	(2,38)	F(2,119)=3,542	*	b>m*
q.e.pap	EDA	3,00	(1,90)	1,51	(0,79)	2,09	(1,16)	F(2,145)=13,357	****	b>m****, b>a*
	EC	2,00	(1,06)	1,67	(1,00)	2,30	(1,16)	F(2,161)=5,928	**	a>m**
	NH	2,30	(1,33)	1,46	(0,93)	1,82	(1,11)	F(2,160)=5,636	**	b>m**
	NF	2,67	(1,13)	3,50	(1,24)	3,36	(1,10)	F(2,159)=4,607	*	m>b*, a>b*
q.e.paa	ESTU	6,05	(0,84)	5,33	(1,77)	4,80	(1,84)	F(2,156)=4,805	**	b>a*
	EDA	2,03	(1,48)	1,61	(0,74)	2,60	(1,35)	F(2,144)=5,877	**	a>m*
	EC	1,81	(1,13)	1,84	(0,98)	2,76	(1,14)	F(2,156)=7,099	***	a>b*, a>m*
q.e.cev	NH	1,68	(1,10)	1,48	(0,84)	2,38	(1,36)	F(2,154)=6,268	**	a>b*, a>m*
	EXP	2,54	(1,75)	1,99	(1,40)	1,55	(1,28)	F(2,150)=3,906	*	b>a*
	EDA	1,73	(0,96)	1,77	(0,84)	2,26	(1,59)	F(2,146)=2,989	0.53	
	LABO	2,14	(1,29)	2,65	(1,35)	3,03	(1,18)	F(2,150)=3,260	*	
	EXP	2,27	(1,62)	1,85	(1,39)	2,59	(1,70)	F(2,154)=4,026	*	a>m*

q.e.tota = Conglomerado de la motivación general del proceso de enseñanza. q.e.pap = Conglomerado de las preferencias por las actividades de los profesores. q.e.paa = Conglomerado de las preferencias por las actividades de los alumnos. q.e.cev = Conglomerado de las características de la evaluación.

Los adultos que más motivados e interesados se muestran en la presentación de los contenidos, eran personas de 28 a cuarenta años, con un hijo, tres o cuatro miembros de familia, en situación de desempleo, de menos de dos años, y que estudian entre tres y ocho horas a la semana. Los que en el desarrollo de la actividad también se sienten motivados tienen una edad, un número de hijos similares e, incluso, el tiempo que dedican al estudio. Por otra parte el que los adultos participen más intensamente, se corresponde con aquellos que, también, tienen más de veinte y ocho y menos de cuarenta, con un hijo, y unas experiencias previas de escolarización, generalmente, gratificantes.

La menor importancia respecto a la ayuda de los profesores con adultos de 28 a 40 años, en cambio, los más jóvenes sienten menos interés en la posible ayuda.

Tabla 9.54. ANOVA de un factor como variables dependientes (las sociodemográficas) como factores los del proceso de enseñanza

V.Factor	V. D.	Bajo		Medio		Alto		F	Sig	post hoc
		Media	dt	Media	dt	Media	dt			
q.e.inic	EDA	3	-1,74	1,4	-0,74	2,12	(1,19)	F(2,169)=21,201	****	b>a*, a>m***
	GEN	1,2	-0,41	1,41	-0,49	1,2	(0,40)	F(2,76)=4,973	**	m>a*
	EC	2,19	-1,11	1,71	-1,07	2,12	(1,10)	F(2,187)=3,758	*	a>m*
	NH	2,3	-1,32	1,34	-0,74	1,93	(1,21)	F(2,186)=11,589	****	b>m****, a>m*
	NF	2,81	-1,3	3,49	-1,18	3,42	(1,17)	F(2,184)=3,389	*	m>b*
	LAB	2,84	-1,21	2,52	-1,3	3,01	(1,26)	F(2,170)=2,935	,056	a>m*
	ESTU	5,83	-1,34	5,36	-1,57	4,81	(1,98)	F(2,178)=3,876	*	b>a*
q.e.men	TD	4,36	-2,9	2,27	-2,1	3,45	(2,45)	F(2,151)=8,557	****	b>m****, a>m*
	EDA	2,8	-1,69	1,51	-0,82	2,05	(1,27)	F(2,181)=14,561	****	a>m*, b>m***
	NH	2,3	-1,29	1,46	-0,89	1,74	(1,13)	F(2,201)=8,204	****	b>m****, b>a*
	ESTU	6,03	-1,07	4,92	-1,87	5,15	(1,71)	F(2,190)=4,871	**	b>m*
	TD	3,96	-2,87	3,07	-2,49	2,32	(1,86)	F(2,163)=4,346	*	b>a*
	EDA	2,35	-1,71	1,54	-0,78	2,28	(1,23)	F(2,162)=8,974	****	b>m*, a>m*
	EC	1,82	-0,99	1,77	-1,08	2,35	(1,12)	F(2,178)=4,924	**	a>m*
q.e.dsa	NH	3,05	-1,3	3,53	-1,15	3,3	(1,10)	F(2,176)=3,789	*	a>m*
	ESTU	5,84	-1,17	5,15	-1,71	4,6	(2,08)	F(2,172)=5,341	**	b>a*
	EDA	2,08	-1,43	1,47	-0,8	2,17	(1,24)	F(2,169)=6,625	**	b>m*, a>m*
	EC	1,98	-1,09	1,64	-0,94	2,36	(1,20)	F(2,185)=6,941	***	a>m***
q.e.part	NH	1,8	-1,14	1,44	-0,87	2	(1,26)	F(2,183)=4,402	*	a>m*
	EXP	2,48	-1,65	2,03	-1,5	1,68	(1,31)	F(2,174)=3,452	*	b>a*
	EDA	2,5	-1,76	1,62	-0,86	2,28	(1,35)	F(2,170)=8,888	****	a>m, b>m***
q.e.cp	NH	1,89	-1,25	1,55	-0,95	2	(1,23)	F(2,186)=3,001	0.52	-
	EDA	1,97	-1,42	1,69	-0,84	2,5	(1,58)	F(2,163)=3,727	*	a>m*
q.e.trp	GEN	1,38	-0,49	1,3	-0,46	1,05	(0,23)	F(2,169)=3,820	*	b>a*
	NH	1,59	-1,06	1,55	-0,9	2,2	(1,36)	F(2,177)=3,395	*	a>m*
	EDA	2,19	-1,38	1,55	-0,86	2,02	(1,32)	F(2,171)=4,819	**	b>m*
q.e.eva	LABO	2,24	-1,27	2,94	-1,31	3,14	(1,15)	F(2,173)=8,416	****	a>b***, m>b*
	ESTU	5,75	-1,36	4,74	-1,8	4,82	(1,98)	F(2,182)=7,503	***	b>a*, b>m*
	EDA	2,26	-1,6	1,54	-0,88	2,15	(1,20)	F(2,186)=7,456	***	b>m*
q.e.ayu	GEN	1,44	-0,5	1,29	-0,45	1,21	(0,41)	F(2,194)=3,382	*	b>a*
	EC	1,94	-1,19	1,66	-0,87	2,34	(1,21)	F(2,203)=7,366	***	a>m***
	NH	1,94	-1,27	1,44	-0,86	1,9	(1,17)	F(2,201)=5,087	**	b>m*, a>m*
	NF	2,86	-1,26	3,54	-1,17	3,46	(1,15)	F(2,198)=5,714	**	a>b*, m>b*
	LABO	2,66	-1,33	2,53	-1,26	3,09	(1,26)	F(2,185)=3,297	*	a>m*
	TD	3,28	-2,63	2,41	-2,06	3,49	(2,55)	F(2,166)=3,671	*	a>m*

q.e.inic = Conglomerado del factor de inicio o presentación de los contenidos. q.e.men = Conglomerado de los mensajes que los profesores dan a los alumnos. q.e.dsa = Conglomerado del desarrollo de la actividad o tareas. q.e.part = conglomerado de la participación de los alumnos. q.e.cp = Conglomerado de las clases practicas. q.e.trp = Conglomerado de los trabajos prácticos. q.e.eva = Conglomerado de la evaluación que favorece el aprendizaje. q.e.ayu = Conglomerado de la ayuda que los profesores dan a los alumnos fuera de clase.

9.6. Interacciones: las características sociales y la orientación a meta en los procesos de enseñanza. (Mape+Sociodemográfico * Contexto).

9.6.1. Relaciones de predicción

En las preferencias por las actividades del profesor como del alumno, no son predictores ni los procesos de orientación a meta ni las dificultades sociales. La preferencia por las actividades del profesor se predice por el efecto motivador de la ayuda y los mensajes, junto a un mayor interés en el inicio de la actividad. Una preferencia por las actividades de los alumnos se predice por la participación en clase, la implicación en los trabajos prácticos y en el desarrollo de la actividad y una mayor sensibilidad en la evaluación que favorece el estrés.

Tabla 9.55. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Preferencia actividades profesor. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Preferencia actividades profesor	La ayuda que el profesor realiza fuera de clase	,500	28,045	****	F(3,80)=1562,166	****	,983
	Inicio o presentación de los contenidos	,364	19,536	****			
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	,335	18,740	****			
Preferencia por las actividades del alumno	Participación en las clases	,424	17,752	****	F(4,79)=641,477	****	,969
	Trabajos prácticos	,293	11,296	****			
	Evaluación que favorece el estrés.	,318	15,590	****			
	Desarrollo del aprendizaje	,355	13,352	****			
Características de la evaluación	Evaluación que favorece el estrés.	-,651	-18,986	****	F(4,79)=208,156	****	,909
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	-,846	-23,130	****			
	Evaluación que favorece el aprendizaje	,366	8,769	****			
	Clases practicas	,257	6,237	****			

En la siguiente tabla se muestra que el afrontamiento de la actividad se predice, directamente por los mensajes que los profesores dan a los alumnos, e indirectamente por los deseos de éxito y de su reconocimiento. Otro de los aspectos que anticipan la motivación en el inicio son los recuerdos de anteriores clases prácticas y desarrollo de tareas, también, por la ayuda que los profesores están dispuestos a realizar fuera de clase.

Tabla 9.56. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Inicio o presentación de los contenidos. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza, excepto el factor que actúa como variable dependiente.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Inicio o presentación de los contenidos							
	Desarrollo del aprendizaje	,258	2,919	**	F(5,109)=58,578	****	.716
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	,273	3,914	****			
	Deseo éxito y reconocimiento	-,203	-3,842	****			
	Clases prácticas	,218	3,032	**			
	Ayuda que los profesores realizan fuera de clase	,179	2,661	**			

En el desarrollo de la propia tarea, intervienen como predictores la dedicación al estudio, los recuerdos de clases y de trabajos prácticos, la motivación al iniciar la actividad, los mensajes que han recibido en la presentación o que siguen recibiendo por parte de los profesores, por último la disposición del adulto al esfuerzo.

Tabla 9.57. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Desarrollo del aprendizaje. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza, excepto el factor que actúa como variable dependiente.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Desarrollo del aprendizaje							
	Inicio o presentación de los contenidos	,273	3,112	**	F(56,85)=33.554	****	.703
	Trabajos prácticos	,208	2,688	**			
	Clases practicas	,275	3,355	***			
	Tiempo estudio con criterio	-,211	-3,354	***			
	Mensajes que los profesores dan a los alumnos	,186	2,599	*			
	Disposición esfuerzo	,125	2,065	*			

El que los adultos participen o no son predictores las experiencias en clases practicas y el miedo al fracaso. De igual modo, el mayor número de hijos y la motivación por aprender son predictores de la participación.

Tabla 9.58. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Participación en clase de los alumnos. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza, excepto el factor que actúa como variable dependiente.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Participación							
	Clases practicas	,590	7,595	****	F(5,86)=26,512	****	.703
	Media Miedo fracaso	-,228	-3,309	***			
	Evaluación que favorece el estrés.	,154	2,232	*			
	Numero de hijos	,158	2,278	*			
	Media Motiva. por aprender	,154	2,041	*			

La orientación al aprendizaje no se predice por factores del proceso de enseñanza ni por las dificultades sociales, sino por los propios procesos de orientación a meta. La disposición al esfuerzo, la ansiedad y el deseo de éxito y su reconocimiento y en sentido negativo por el desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo.

En cambio, la orientación hacia los resultados y la evasión tampoco se predice por aspectos del proceso de enseñanza ni por las dificultades sociales. Sólo se predice el deseo de éxito, desinterés, motivación extrínseca, miedo al fracaso y en sentido negativo con la participación.

Tabla 9.59. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Preferencia actividades profesor. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza.

VD	Predictores	Beta	t	Sig.	F (gl, gl) = Valor	Sig.	Rc ²
Orientación al aprendizaje							
	Disposición esfuerzo	,505	16,434	****	F(4,79)=314,058	****	,938
	Ansiedad facilitadora	,440	15,108	****			
	Desinterés y rechazo trabajo	-,455	-14,986	****			
	Deseo éxito y reconocimiento	,326	10,063	****			
Orientación a los resultados y la evasión							
	Deseo éxito y reconocimiento	,293	11,102	****	F(6,77)=512,122	****	,974
	Desinterés y rechazo trabajo	,355	16,459	****			
	Motivación extrínseca	,332	15,353	****			
	Participación en las clases	-,097	-5,000	****			
	Ansiedad facilitadora	,200	9,908	****			
	Miedo fracaso	,218	8,126	****			

9.6.2. Relaciones de inferencia

Los adultos que sienten más deseos de éxito, mayor sensibilidad a los mensajes de los profesores, así como a la ayuda que estos pueden aportar fuera de clase o sus experiencias de las clases practicas o sintieron motivados en el propio desarrollo de la actividad obtendrán mayor grado de motivación al iniciar las actividades.

Tabla 9.60. Análisis UNIVARIADOS de la variable dependiente: Inicio o presentación de los contenidos

Fuente	F	Sig.	post hoc
Modelo corregido	F(65, 79)=4,689	****	
q.e.men	F(2, 79)=6,373	**	a>m****, a>b****
q.e.dsa	F(2, 79)=1,673	,194	a>m****, a>b****
q.e.cpra	F(2, 79)=,124	,883	a>m****, a>b****
q.e.ayu	F(2, 79)=1,259	,289	a>m**, a>b****
q.x.der	F(2, 79)=3,324	*	a>m****, a>b****, m>a*

a R cuadrado = ,794 (R cuadrado corregida = ,625). Sig. = Significación. q.e.men = Conglomerados de los mensajes. q.e.dsa = Conglomerado del desarrollo de la tarea. q.e.cpra = Conglomerado de las clases practicas. q.e.ayu = Conglomerado de la ayuda que los profesores dan a los alumnos fuera de clase. q.e.der = conglomerado de los deseos de éxito y de su reconocimiento.

En el desarrollo de las tareas, la motivación será mayor o menor, en la medida en que lo haya sido la presentación de los contenidos, las clases y los trabajos prácticos, la sensibilidad a los mensajes de los profesores, así como el tiempo que dedican a estudiar fuera de clase. Por otra parte, los adultos que se sintieron más motivados al iniciar las actividades, también, son los más motivados en el propio desarrollo de la tarea.

Sin embargo, la interacción de la disposición al esfuerzo, puede invertir el efecto: los adultos con motivación media en la presentación de los contenidos y alta disposición al esfuerzo se mostraron más motivados en el desarrollo de la actividad que aquellos otros con más motivación al inicio. Esta coparticipación de la disposición al esfuerzo, si es alta, anula el efecto medio de las clases prácticas en el desarrollo de la tarea.

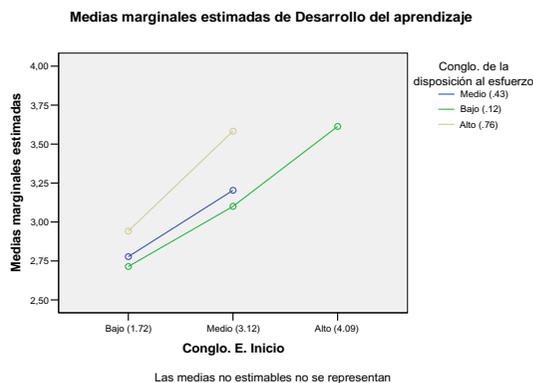
Tabla 9.61. Análisis UNIVARIADOS de la variable dependiente: Desarrollo del aprendizaje

Fuente	F	Sig.	post hoc	Des
Modelo corregido	F(90,148)=4,853	****		
q.e.inic	F(2,148)=6,578	**	a>m****, a>b****, m>b****	
q.e.men	F(2,148)=2,774	,071	a>m****, a>b****, m>b****	
q.e.cpra	F(2,148)=9,857	****	a>m****, a>b****, m>b****	
q.e.trap	F(2,148)=4,640	*	a>m****, a>b****, m>b****	
q.x.des	F(2,148)=9,258	****	n/s	
q.s.t.estudio	F(2,148)=4,487	*	b>a****, b>m****, m>a****	
q.e.inic * q.x.des	F(2,148)=4,848	**	a>b*, a>m****	b
			m>b**	m
			m>a***	a
q.e.cpra * q.x.des	F(2,148)=4,021	*	a>m*, a>b****, m>b**, a>b***	b
			a>b***	m
			a>b****	a

a R cuadrado = ,885 (R cuadrado corregida = ,702) Sig. = Significación. DES = Disposición al esfuerzo. q.e.inic = Conglomerado de la presentación de los contenidos. q.e.men = Conglomerado de los mensajes que los profesores dan a los alumno. q.e.cpra = Conglomerado de las cases prácticas. q.e.trab = Conglomerado de los trabajos prácticos. q.e.des = Conglomerado de la disposición al esfuerzo. q.e.t.estudio = Conglomerado del tiempo que dedican al estudio fuera de clase.

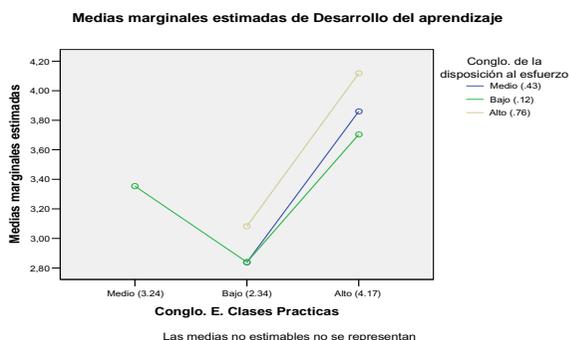
En el siguiente gráfico se observa que la disposición al esfuerzo mejora, en general, el efecto que la presentación de los contenidos ejerce en el desarrollo de la actividad. De igual modo, se observa que una motivación media en el factor inicio y alta en disposición al esfuerzo es equivalente a alta motivación al iniciar la tarea y baja disposición al esfuerzo.

Gráfico 9.3. Efecto de interacción de la disposición al esfuerzo y la presentación de los contenidos con respecto al desarrollo de la tarea.



En el siguiente gráfico informa que el mayor efecto motivacional en el desarrollo de los aprendizajes se obtiene mediante una mayor disposición al esfuerzo y mayor efecto motivación de la implicación en las clases practicas.

Gráfico 9.4. Efecto de interacción de la disposición al esfuerzo y la presentación de los contenidos con respecto al desarrollo de la tarea.



La siguiente tabla revela que los adultos que se sintieron más motivados en las clases prácticas, en motivos intrínsecos, tienen más hijos, y sienten menos miedo al fracaso, son los que más participaron.

Tabla 9.62. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Participación en clase

Fuente	F	Sig.	post hoc
Modelo corregido	F(59,91)=2,917	****	
q.e.cpra	F(2,91)=13,107	****	a>m****, a>b****, m>b*
q.e.efc	F(2,91)=,764	,469	n/s
q.x.mfr	F(2,191)=4,301	*	b>a***
q.x.map	F(2,91)=2,094	,129	a>m**, a>b**
q.s.hijos	F(2,91)=,986	,377	a>b*

a R cuadrado = ,654 (R cuadrado corregida = ,430), Sig. = Significación. q.e.cpra = Conglomerado de las clases prácticas. q.e.efc = Conglomerado de la evaluación que favorece el estrés. q.x.mfr = Conglomerado del miedo al fracaso. q.x.map = Conglomerado de la motivación intrínseca. q.s.hijos = Conglomerado del número de hijos.

9.7. Conclusiones

La tendencia hacia actividades propias del profesor se vincula a una mayor motivación en el inicio en donde también intervienen los mensajes de los profesores y la ayuda que éstos están dispuestos a dar. Por el contrario, una mayor implicación del adulto en la participación, en los trabajos prácticos y en el propio desarrollo de la actividad es coherente con un mayor interés hacia las actividades propias de alumnos. El efecto motivador de los mensajes y de la

ayuda de los profesores se ejerce tanto en una mayor preferencia por las actividades de los profesores como en más motivación para afrontar los contenidos.

El encontrarse motivado por los trabajos prácticos supone el tener más edad y mayor número de hijos. Por otra parte, aquellas personas que les motiva la ayuda que los profesores realizan fueran de clase, son viudos o separados o, en todo caso, casados o con pareja, tienen una situación estructurada de desempleo y, además, son mujeres. ¿Acaso, estas personas, necesitan de mayor ayuda? Por último, las experiencias escolares previas si han sido poco gratificantes llevan consigo una limitación de la participación del adulto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

10 Discusión, Conclusiones y Perspectivas de futuro

10.1. Discusión y conclusiones

Los numerosos resultados encontrados deben ser ordenados y analizados para poder realizar un análisis explicativo de los mismos. Además, es pertinente en este apartado establecer las conclusiones de la investigación, ahondando en las bondades y en las limitaciones de la misma. Finalmente, se establecerán las perspectivas de futuro, en cuanto a las líneas de investigación que este trabajo lleva consigo.

10.1.1. Orientación a meta y actitudes del alumno adulto no universitario.

En cuanto a las características de la Orientación a Meta de los alumnos adultos no universitarios, los resultados han mostrado diferentes características esperadas, de la misma forma que establece *el modelo general de Orientación a Meta* (Alonso Tapia, 1991, 1995, 1996, 1997, 1998, 2001; Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000; Ames, 1992; Ames y Ames, 1984, 1985; Ames, 1992; De la Fuente, 1997, 2004; Pintrich y Schunk, 2006; Sakurai y Kuroda, 2004; Wolters, 2004). Éstos alumnos responden a los dos estilos, la orientación al aprendizaje y la orientación al rendimiento y la evasión, propios de dos tipologías de alumnos que conviven en este tipo de centros: (1) los alumnos adultos mayores que vuelven a la institución educativa y (2) los alumnos más jóvenes, con alto nivel de fracaso escolar previo, que desean concluir sus estudios para obtener la graduación escolar. Por ello, ambos perfiles se relacionan directamente con la motivación global. No obstante, aunque, la puntuación total está relacionada con las dos dimensiones, su mayor intensidad

es con la tendencia de los adultos hacia los resultados y la evasión. Precisamente ésta es quien mejor predice la puntuación total. Es destacable que el perfil *promedio y estándar* del alumno adulto no universitario se encuentra situado entre ambas dimensiones y es *la orientación al aprendizaje* en la que más destacan los adultos.

1) *Orientación hacia los resultados y la evasión*

En esta orientación de los adultos los factores más definitorios de la misma son el miedo al fracaso y la ansiedad facilitadora, con relaciones positivas con la motivación extrínseca, el desinterés por el trabajo, el miedo al fracaso, la ansiedad y los deseos de éxito y su reconocimiento e, indirectamente, con la motivación intrínseca. Es comprensible que este perfil de motivación lo tengan alumnos y alumnas adultos con una historia personal de fracaso escolar, de evitación del sistema educativo, y falta de competencias para el aprendizaje (De la Fuente, Martínez y Justicia, 2004), que siguen estando en el sistema por pura necesidad laboral y/o académica

Este análisis es coherente con el evidencia empírica encontrada. Así, mediante el análisis inferencial, se obtuvo un modelo que llega a explicar 95.7% varianza de este factor, en el que se muestran como significativos: 1) los anteriores factores, excepto el deseo de éxito; 2) dos interacciones: una doble entre los deseos de recompensa y el miedo al fracaso; y otra triple entre: miedo al fracaso, desinterés y ansiedad.

Asimismo, los ANOVAS de un factor vinieron a indicar que los adultos que puntuaban alto en motivos de recompensa, en miedos, en ansiedad o en desinterés, o bajo en motivos intrínsecos revelaron tener una mayor orientación hacia el rendimiento. En idéntico sentido, las técnicas predictivas vinieron a poner de manifiesto que estos factores, con la excepción del deseo de éxito, son los mejores predictores de esta orientación.

2) *Orientación hacia el aprendizaje.*

La orientación del adulto hacia el aprendizaje se mostró superior a la, orientación de los resultados y de la evasión. En ésta los factores más valorados son la motivación intrínseca y la ansiedad facilitadora y, en menor medida, los deseos de éxito e, incluso, el desinterés por el trabajo.

Esta tendencia se relaciona directamente con la disposición al esfuerzo, la motivación intrínseca, la ansiedad y por último con los deseos de éxito y, de forma inversa, con el desinterés por el trabajo. Los análisis inferenciales univariados obtuvieron un modelo que explica el 97.8 % de varianza, en donde se muestran significativos los anteriores factores y las dos interacciones, de una parte, el desinterés con la ansiedad, y de otra, éste con los motivos intrínsecos.

Los ANOVAS de un factor vinieron a informar que los adultos que puntuaron alto en los factores que se asocian directamente con el factor o bajo en los de relación inversa, son los que mostraron mayor orientación hacia los aprendizajes. Por último, los modelos de predicción mostraron como mejores predictores de la orientación al aprendizaje a: la disposición al esfuerzo, la ansiedad, la motivación intrínseca y, en sentido inverso, el desinterés por el trabajo.

En este caso, los resultados empíricos apoyan la existencia de un segundo perfil de motivación –y de alumnos-, que coexisten con el perfil de orientación de rendimiento. Son alumnos con deseo de aprender y formarse que vuelven o acceden, ya de mayores al sistema educativo, con el afán de tomar contacto con la educación y la cultura, sin grandes pretensiones de rendimiento. Algunos de ellos, incluso, también tienen metas de rendimiento específicas, tales como sacarse el carnet de conducir o el graduado escolar, o incluso, acceder a la Universidad, a través del sistema de mayores de 25 años.

3) Aspectos específicos de las orientaciones a meta

Los factores en los que más puntúan los adultos son la motivación intrínseca y la ansiedad facilitadora. Por el contrario, los menos puntuados son, el deseo de éxito y de su reconocimiento y, aún menos, el desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo. Ambos factores se relacionan entre sí, conformando dos categorías bien diferenciadas. No obstante, existe una tercera categoría híbrida, configurada, de una parte, por el miedo al fracaso, la motivación extrínseca y el desinterés por el trabajo y, por otra, la motivación por aprender, la disposición al esfuerzo y la ansiedad facilitadora; y en la última, se encontraría el deseo de éxito que se reveló como reconciliador o nexo de unión de ambas categorías, si bien, termina implicándose más en la categoría de motivos extrínsecos. Este resultado se puede valorar como apoyo empírico a la evidencia de que existe un tercer grupo de alumnos, con una orientación al aprendizaje mixta (De la Fuente, 2004a, 2004b), en donde puede existir una combinación de las dos orientaciones anteriores, hacia el aprendizaje y el rendimiento, aunque ambas en distinta proporción. Serían aquellos alumnos *de orientación de motivación mixta* (De la Fuente, 2004a; De la Fuente, en prensa) que (1) tienen metas de rendimiento, con un sistema motivacional de evitación (*estilo de acción-emoción impaciente-hostil*) o (2) tienen aprendizaje y de rendimiento sin evitación (*estilo competitivo-trabajador*). Otros trabajos, en muestras diferentes de adultos no universitarios, han establecido esta posibilidad de orientación a meta (Harackiewicz, Barron, Carter y Elliot, 2005; Harackiewicz y Linnenbrink, 2005; Linnenbrink, 2005; Linnenbrink y Pintrich, 2005).

Los análisis de predicción que tomaron como contenidos estos factores hallaron que los tres factores más predictivos son: la motivación intrínseca, el deseo de éxito y su reconocimiento y la ansiedad facilitadora. Asimismo, estos factores pueden ser predichos por otros: la motivación intrínseca por la disposición al esfuerzo y por la ansiedad y, en sentido negativo, por el desinterés por el trabajo, el deseo de éxito y su reconocimiento, por el miedo, por los deseos de recompensa y por la ansiedad.

La disposición al esfuerzo, junto a la ansiedad, son predictores de los motivos intrínsecos. Por otra parte, en el esfuerzo y en la ansiedad, pueden influir los deseos de éxito y su reconocimiento. La puntuación de estos factores encuentra su verdadera justificación en las creencias, pensamientos y sentimientos de los adultos. El miedo al fracaso hace que los adultos sienten desconfianza y piensen que las tareas difíciles les puedan salir mal temiendo que se les pueda realizar una valoración negativa. Esto les induce al desinterés por la tarea, una menor atención, incluso, a pensamientos que les pueden llegar a atormentar.

Los deseos de éxito y de reconocimiento, en la preocupación e incomodidad que el adulto siente cuando piensan que su trabajo o su persona puedan ser valorados de forma negativa, les lleva a preferir actividades, en las que ya tienen cierta habilidad, aunque les suponga perder la posibilidad de aprender nuevas tareas. No obstante, a pesar de que estos adultos busquen la optimización del trabajo, no es su pretensión el estar constantemente demostrando que valen más que los demás. Cuando realizan un trabajo, su atención se centra principalmente en los aspectos que contribuyen al progreso, y no en la comparación con los demás. Queda claro que la pretensión de estos alumnos es no manifestarse superiores ante los demás.

La motivación intrínseca, en la actitud que el adulto adopta frente a las dificultades, hace que si las cosas les salen mal no les importe pedir ayuda, ya que para ellos, es una forma de aprender. Por el contrario, cuando han logrado una meta o la consecución de un trabajo, de inmediato, se hacen nuevos planteamientos para seguir progresando o, incluso, vuelven a reproducir el propio proceso de ejecución y diseño, para así afianzar las técnicas y habilidades alcanzadas. Un 80 % o más de los alumnos adultos tienen predisposición a aprender de los errores, ya sean propios como ajenos y valoran a los compañeros en la medida en que son capaces de aceptar los errores y aprender de ellos. Asimismo, se sienten atraídos por los contenidos novedosos y durante la realización de las actividades sus pensamientos suelen centrarse en la búsqueda de la mejor forma de realizar la tarea. También es frecuente que tengan interés por las tareas y disposición a afrontarlas y,

además, disfrutan con la realización del trabajo. Por otra parte, se encuentran satisfechos con la percepción de un mayor conocimiento. Para los adultos, el interés de la actividad reside en ella misma.

Igualmente, los adultos se sienten atraídos por los contenidos novedosos y muestran disposición a afrontarlos, también, disfrutan en la propia realización de la tarea y se sienten satisfechos al percibir que van alcanzando un mayor conocimiento. Otro de los aspectos, es su actitud frente a los errores, ya sean propios o ajenos. Para los adultos el error es un contenido más de aprendizaje; y frente a las dificultades han informado que centran su atención en la búsqueda e identificación del método que ha de conducir a la resolución del problema o la dificultad. Por otra parte, en su elección y relación de amigos prefieren aquéllos que poseen una actitud similar respecto al error, aunque sean menos inteligentes y no aquéllos otros, que al valorar el esfuerzo y la capacidad de los demás, son solidarios con quienes tienen éxito y críticos con los que cometen el error (Watson, 2002).

Los motivos externos de recompensa en la valoración que el adulto realiza de la actividad, hace que lleguen a anteponer el valor de recompensa al propio de la tarea o, bien, por la preferencia que puedan ejercer de aquellos trabajos, en cuanto, que son medios de obtención de recompensa.

La disposición al esfuerzo, en su mayor tendencia a estar siempre trabajando, hace que lleguen a implicarse en más trabajos de lo que es habitual, o en buscar nuevas ocupaciones, si en algún momento no tienen nada que hacer. Pero esto no es obstáculo, para que mejor que el trabajo prefieran la diversión. En algunos casos pueden pensar que trabajan más que la mayoría.

Por último, en la ansiedad, son susceptibles a rendir más cuanto mayor es la dificultad de las tareas o, bien, cuando tienen un mayor grado de dificultad o el tiempo les apremia menos. Un 20 % mejoran su realización cuando se encuentran un poco nerviosos. El trabajo puede ser aburrido pero si están un

poco nerviosos su concentración se ve favorecida, e incluso pueden llegar a no terminar algunas de las tareas, si es que no les son reclamadas.

No obstante, conviene también señalar que los distintos modelos de predicción entre los factores no han llegado a explicar más del cincuenta por ciento de la varianza del factor predicho, lo cual parece indicar que la explicación de estos factores no se puede limitar a las relaciones mutuas.

10.1.2. Percepción de la motivación Inducida desde los procesos de enseñanza.

Estos resultados han aportado información consistente, en la misma dirección que otras investigaciones recientes, ahondando en la idea de la importancia del contexto motivacional, como inductor de las orientaciones de la motivación (Alonso Tapia, 2002, Alonso Tapia y Ruiz, 2005; Bem y Eliassy, 2003; Brophy, 2004; De la Fuente, 2004; Kaplan, Gheen y Midgley, 2002; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Roeser, Marachi y Gehlbach, 2002; Thorn, 2004; Young, 2005).

En el caso de la presente investigación, se constata que el efecto de la motivación global de los procesos de enseñanza se sitúa por encima de la preferencia de las actividades de los alumnos y las características de la evaluación, pero es inferior a las preferencias por las actividades de los profesores. Sus relaciones son con ambas tendencias, pero su mayor intensidad recae en las preferencias por las actividades del profesor. Como predictores de la puntuación total se encuentran las tres dimensiones, pero mayor participación muestran las actividades de los profesores.

1) Preferencia por las actividades de los profesores.

Los alumnos adultos prefieren los mensajes y la ayuda que los profesores ofrecen fuera de clase, mientras están menos motivados por la

presentación de los contenidos y el desarrollo de la actividad. No obstante, todas las puntuaciones que conforman la tendencia se encuentran comprendidas entre suficiente y bastante. Además, tal y como se ha reflejado en los resultados los análisis inferenciales revelaron que los adultos que puntuaban bajo, medio o alto en preferencia por las actividades de los alumnos lo hacían, también, en la preferencia por las actividades de los profesores. En este sentido, las técnicas de predicción informaron que aquellos adultos que se sienten motivados en la presentación de la tarea, así como, por la ayuda que los profesores ofrecen fuera de clases, y por los mensajes que el profesorado da a los alumnos, predicen una mayor tendencia hacia las actividades propias de los profesores.

El que los alumnos se orienten hacia las actividades de los profesores se predice directamente por las actividades de inicio, por la disposición que los profesores tienen a ayudarles fuera del horario de clase y por los mensajes que el profesorado da a los alumnos.

2) Preferencia por las actividades de los alumnos

Esta tendencia ha mostrado una puntuación inferior a la del proceso de enseñanza, en general, y la predilección por las actividades del profesor. Los aspectos instruccionales que más motivan a los alumnos adultos son el desarrollo de la actividad, la presentación de la tarea y las clases prácticas. Se relacionan directamente con la participación y con las clases y trabajos prácticos, pero menos intensa fue su asociación respecto a la evaluación que favorece el estrés.

Los análisis de inferencia han mostrado que los adultos que puntuaron más elevado en participación, en trabajos prácticos y en la evaluación que favorece el estrés son los que más preferencia mostraron por las actividades propias de los alumnos. En idéntico sentido, lo hicieron los modelos de predicción que identificaron como predictores los factores anteriores y el desarrollo del aprendizaje.

La predicción de la preferencia por las actividades de los alumnos se puede realizar por la participación, los trabajos prácticos, el desarrollo de la actividad, y en mucha menor medida por la evaluación que favorece el estrés.

3) Características de la evaluación

La puntuación de las características de la evaluación es la más baja de las tres dimensiones. Sus valores mayores se encuentran en la evaluación que favorece el aprendizaje, en la participación en las clases prácticas, en la mayor motivación de los mensajes y el propio desarrollo de la actividad. Se relaciona negativamente con el proceso de enseñanza, y con las dos dimensiones restantes, pero su relación es positiva con la implicación en las clases prácticas y con la evaluación que favorece el aprendizaje.

Los análisis inferenciales obtuvieron un modelo que explica el 77 % de la varianza e informaron que los que puntúan bajo en la evaluación que favorece el estrés o en mensajes o, por el contrario, alto en la evaluación que favorece el aprendizaje o en las clases prácticas, tuvieron más puntuación en esta dimensión. Los análisis de predicción vinieron a confirmar el modelo e identificaron como predictores a los mensajes que los profesores dan a los alumnos, y a aquellos aspectos que se refieren a una evaluación que favorece el estrés. En cambio, los incrementos positivos de las características evaluación se predicen por la evaluación que favorece el aprendizaje y por los contenidos de las clases prácticas.

4) Los factores: estructura e interacciones

Los factores más valorados son la evaluación que favorece el aprendizaje, la participación de los adultos y el desarrollo de la propia actividad, pero su motivación es menor en las estrategias de evaluación que favorecen el estrés y en la implicación en los trabajos prácticos.

En la evaluación que favorece el aprendizaje, la variable más valorada es el recibir las notas en privado porque ayudan aprender o, bien, el revisar

exámenes como un recurso más de aprendizaje. En la presentación de los contenidos, la variable mejor valorada es el poder motivador que ejerce el uso de esquemas previos, mientras que el planteamiento de problemas o señalar las metas y los objetivos mostraron menor poder de motivación. El propio desarrollo de las actividades, el uso de imágenes y de ejemplos se revelan como los más motivadores, en cambio, la utilización de un vocabulario técnico es lo que menos motivó.

En el efecto motivador de los mensajes se mostraron superiores los contenidos de examen y ,en menor medida, los que se refieren a la capacidad. En relación con la participación el mayor valor de este factor se muestra en la posibilidad de poder preguntar y participar. Por otro lado, se le otorga menos importancia a que los profesores pidan exponer en público. El poder motivador de las clases prácticas reside en la mayor informalidad con que éstas se abordan y en su posibilidad de abordadas y realizarlas en grupos. La razón para implicarse en los trabajos prácticos es que mediante éstos se favorece la comprensión teórica. También, motiva al adulto, el hecho de que se le permita elegir el tema, mientras lo que menos le motiva es que se le dé un guión abierto.

Por último, en la evaluación del proceso, la pauta docente que más motiva al adulto es el deseo de recibir las notas en privado, porque de esta forma se favorecen los procesos de aprendizaje. Por el contrario, los adultos se sienten menos motivados por el hecho de obtener la nota en privado y de esa forma preservar la autoestima. Por último, señalar que el efecto de la ayuda que los profesores ofrecen a los alumnos fuera de clase fue lo que menos motivó al adulto.

5) Relaciones de asociación de unos factores con otros

La motivación al iniciar la tarea, se asocia al efecto de los mensajes, a las experiencias o anticipaciones del propio desarrollo de la actividad y a la implicación en las clases prácticas, todo ello junto a la ayuda que pueden ofrecer los profesores. Igualmente, en el desarrollo de la tarea, subyace una

relación positiva con el inicio y con las experiencias de clase y trabajos prácticos. La participación encuentra su mayor relación con las experiencias de desarrollo y en las clases prácticas.

Los modelos de análisis inferencial informan que el máximo efecto de la presentación de los contenidos reside en los mensajes de los profesores. Hay que señalar que los adultos más sensibles a los mensajes son los más motivados al iniciar la actividad. Mientras que en el desarrollo de la actividad, los que ya se habían sentido más motivados al afrontar la tarea o los mensajes estuvieron más motivados. Los que se implicaron más en las clases prácticas fueron quienes mostraron mayor grado de motivación en el desarrollo de la actividad.

La participación alta correspondió a aquellos adultos que, también, se sintieron altamente motivados en las clases y trabajos prácticos. Por último, cabe señalar que según sea el grado de motivación con que se afronta la actividad así será el de realización. De igual forma, el proceso de motivación generado en el desarrollo de la tarea es influyente en posteriores presentaciones de contenidos.

6) El efecto motivador de las variables de evaluación

El aspecto que más motivación despertó en el adulto es el deseo de recibir los exámenes en privado porque de esta forma se puede aprender más, le sigue, en importancia, el revisar los exámenes porque así se favorecen los procesos de aprendizaje. De igual modo, los adultos rechazan el examen único.

Otro aspecto importante, para estos alumnos, es el uso de las imágenes y de ejemplos, así como, el hecho de que los profesores permitan que se les pueda preguntar. El adulto se muestra sensible a los mensajes, en especial aquéllos que hacen mención a los exámenes. También despierta su interés y motivación cuando el profesor les plantea dudas. Además se siente motivados por la mayor informalidad de las clases prácticas y por la utilización de

estructuras participativas. Los alumnos adultos comparten la idea de que se deben de comunicar los objetivos y que los contenidos deben ser compatibles con los esquemas previos, y aceptan la evaluación que exige ampliar los visto en clase.

De igual forma, los que más motivados se sienten en las actividades de inicio, también aumentan su motivación cuando los contenidos son concordantes con los esquemas previos y cuando los profesores señalan las metas y los objetivos que se pretenden conseguir. Estos mismos alumnos se encuentran afectados por los mensajes de competencia laboral y por los que se refieren a la capacidad.

El uso de imágenes y de ejemplos, junto a la capacidad para relacionar unos temas con otros, es concordante con el mayor poder de motivación en el desarrollo de las actividades. Los alumnos que más participan son los que más valoran el hecho de que los profesores dejen que se les pregunte e, incluso, que los propios profesores pregunten o que pidan exponer en público.

Por el contrario, para esto adultos, es menos motivador el interés por los problemas que se pueden suscitar en las clases prácticas o la validez que puedan tener los trabajos en la nota final o, bien, el uso de un vocabulario técnico. Pero, aun es menos motivador para estos alumnos adultos el que se le den guiones abiertos en los trabajos prácticos y que los exámenes estén sujetos a limitaciones de tiempo.

Tampoco valoran excesivamente las clases prácticas y la problemática que en ellas se puede desarrollar. Sienten deseo de que la nota se de en privado, ya que de esa forma se preserva más la imagen y aceptan la evaluación que exige ampliar los visto en clase. La motivación que se genera mediante clases prácticas, concuerda con las posibilidades a poder plantear problemas.

Asimismo, el efecto motivador de los trabajos prácticos es concurrente con que sirvan para una mejor comprensión teórica y ayuden aprender.

7) El poder motivador de la estrategia, frecuencia y uso

El siguiente apartado valora, por una parte, el poder motivador de las acciones docentes y, por otra, la proporción de profesores que utilizan esa estrategia, para después proceder a realizar un proceso de comparación de ambas magnitudes, que encuentra su justificación en la apreciación de que, a mayor efecto motivador de una pauta de acción docente (didácticamente legítima), mayor habría de ser el número de profesores que la utilicen y viceversa.

La ponderación de las estrategias mostró un poder medio de motivación comprendido entre suficiente y bastante. Las más valoradas son: el uso de imágenes y de ejemplos, y que los profesores permitan que se les pregunte en clase, el atender a los alumnos fuera de clase y el promocionar la participación. Las menos valoradas son: el que los profesores relacionen los temas y el que planteen problemas o trabajos prácticos en general. No obstante, la puntuación mínima que se alcanza es de 3.13.

En cambio, la frecuencia y proporción de profesores que utilizan estas estrategias, se sitúa, en términos generales, entre casi nunca o algunas veces o, bien, entre un 25 y 50 %, de modo que estas estrategias no llegan a ser utilizadas por más de la mitad de los profesores.

Por lo que parece extraño que ante la presencia de una fuente de motivación al alcance de cualquier profesor, no se utilicen en mayor proporción y frecuencia. La comparación entre ambos factores se hace aun más intensa, cuando se trata de despertar la curiosidad, plantear problemas, señalar metas y objetivos o el compatibilizar los contenidos con los esquemas previos, así como, el uso de imágenes y de ejemplos.

8) Variables atípicas respecto al proceso de enseñanza

Tanto el uso del vocabulario técnico, como la no validez de los trabajos para la nota, como el deseo de revisar los exámenes para aprender, no se

relacionaron tal como cabría esperar, según la elaboración de propio cuestionario.

- *Uso del vocabulario*

El uso vocabulario técnico, mostró una relación negativa con las pautas docentes al iniciar y desarrollar la actividad, así como con el miedo al fracaso, pero mostró una relación positiva con la ansiedad. Asimismo, en las clases y trabajos prácticos, se dieron ambas direcciones: 1) la positiva hacen referencia a que cuanto más motiva al adulto el uso del vocabulario técnico mayor es su interés porque las clases prácticas sean en grupo o, con los trabajos prácticos, porque ayudan aprender; 2) la relación se mostró negativa con el hecho de dar a elegir el tema de los trabajos o con la ayuda que los profesores pueden aportar en la realización de las clase prácticas.

- *No validez de los trabajos prácticos para la nota*

En este caso, las relaciones mostradas respecto al inicio o presentación de la tarea fueron positivas, también, con la participación, con las clases y con los trabajos prácticos e, incluso, con la motivación intrínseca. En cambio, respecto al desarrollo de la actividad y a la evaluación se dieron ambas direcciones: cuanto mayor fue la puntuación en la no validez de los trabajos prácticos para la nota más se rechazó el examen único y menos se aceptó una evaluación que exige ampliar lo visto en clase o el deseo de tiempo limitado en los exámenes; también, se mostró relación negativa con el uso de un vocabulario técnico.

- *El deseo de revisar los exámenes para aprender*

Sus relaciones fueron positivas respecto a las variables del desarrollo de la actividad, de la participación, de las clases prácticas, algunos de los trabajos prácticos e, incluso, en la evaluación, al aceptar una evaluación que exige

ampliar lo visto en clase; en cambio la relación es negativa en la ayuda que los profesores realizan fuera de clase.

9) El efecto de las características del adulto en la percepción de motivación inducida desde el proceso de enseñanza.

La puntuación total de orientación a meta se relaciona negativamente con el proceso de enseñanza y con las preferencias por las actividades de los alumnos; por otra parte, la orientación al aprendizaje no mostró ningún tipo de relación. También es preciso señalar que la tendencia a los resultados y la evasión se asocia de forma inversa con la motivación en general del proceso de enseñanza, así como, con sus dos tendencias.

Los análisis de inferencia no han mostrado relación significativa entre el factor total de la orientación a meta y la motivación general del proceso de aprendizaje. De forma similar la orientación al aprendizaje, tomada como factor, tampoco reveló diferencias significativas. En cambio, las técnicas predictivas identificaron que la orientación a meta predice de forma inversa la motivación emergente del proceso de enseñanza.

Por otro lado, los análisis de inferencia no encontraron significación entre el efecto motivador del proceso de enseñanza y el total de la puntuación de la orientación a meta y los de predicción, en cambio si hallaron como predictor del proceso de enseñanza, a la orientación a los resultados

Esta orientación que también fue hallada como predictora negativa, de la motivación en general, lo hizo con las preferencias por las actividades de los profesores y con las de los alumnos, pero en mayor intensidad con esta última tendencia. Asimismo las relaciones de esta tendencia frente a los factores fueron negativas.

Los análisis inferenciales revelaron que los adultos que puntuaron bajo en orientación hacia los resultados puntuaron alto en ambas preferencias de

proceso de enseñanza. Igualmente la orientación hacia los resultados se reveló predictora de ambas preferencias. Por el contrario, la orientación del adulto por aprender no reveló asociación alguna ni con el total, ni las dimensiones del proceso de enseñanza; criterio que fue confirmado mediante análisis de inferencia y predicción. Tampoco, esta orientación se relacionó con ninguno de los factores que conforman el proceso de enseñanza.

Con respecto a las relaciones entre factores señalar que el miedo al fracaso, la motivación extrínseca, el desinterés por el trabajo, e incluso, los deseos de éxito y de su reconocimiento, mostraron relaciones similares (negativas) con respecto a los factores que conforman el proceso de enseñanza. También, en algunos casos la ansiedad se comportó de manera compatible con este grupo. Por el contrario, la motivación intrínseca se relacionó con todos los factores del proceso, excepto con la presentación de los contenidos y, en todos los casos, lo hizo de forma directa. Hay que señalar que ninguno de los factores de la orientación a meta se asoció a la motivación de los mensajes, y la evaluación que favorece el estrés sólo se relacionó con la disposición al esfuerzo.

Los análisis inferenciales pondrían de manifiesto que quienes puntuaron bajo en estos factores de relación inversa (miedo al fracaso, motivación extrínseca, desinterés por el trabajo), así como quienes puntuaran alto en motivos intrínsecos obtuvieron mayor valoración en los procesos de enseñanza y más alta motivación de los procesos de realización.

Los análisis de predicción hallaron dos factores que participaron como predictores de casi todas las categorías del proceso de enseñanza: la motivación intrínseca en sentido positivo y el deseo de éxito y su reconocimiento en sentido inverso. Otros resultados obtenidos indican que: 1) no existen predictores para los mensajes; 2) la motivación por aprender no fue predictora ni de la ayuda que ofrecen los profesores ni de la presentación de los contenidos, el único predictor negativo de la ayuda docentes fue el desinterés por el trabajo y rechazo del mismo; 3) la presentación de las tareas se predicen, de forma inversa, por el deseo de éxito y por el desinterés por el

trabajo; 4) la participación es predictor negativo del miedo al fracaso y positivo de la motivación intrínseca.

Estos datos vienen a corroborar las dos categorías que ya en los análisis del capítulo de orientación a meta se venían vislumbrando y se comienza a dibujar un nuevo modelo de interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza. En primer lugar, surge la orientación a los resultados y la evasión y en segundo lugar se encuentran las dos dimensiones del proceso de enseñanza (tendencia hacia las actividades de los profesores y tendencia hacia las actividades de los alumnos)

10) Implicaciones prácticas para un proceso de enseñanza inductor de motivación con alumnos adultos.

Bajo estos planteamientos se pueden anticipar algunas apreciaciones instruccionales. A nivel general, en el caso de los sujetos con orientación a rendimiento y evitación, se debe intentar atenuar el efecto de la dimensión de los resultados e incrementar el interés por las actividades. No obstante, como en el inicio son predictivos los deseos de éxito y los temores y, además, ambos son negativos se sugiere que en la presentación de los contenidos se tenga especial atención a los casos de deseos de éxito y de desinterés por el trabajo.

Esto supone que, en la praxis docente, se cree un clima en donde no se promocióne ni el miedo al fracaso, ni los deseos exclusivos de rendimiento y, por el contrario, se estimule la disposición al esfuerzo. De igual modo, los contenidos se habrán de presentar acompañados de razones para aprender, mientras que en fases posteriores del proceso de enseñanza-aprendizaje, es más adecuado el promocionar los motivos intrínsecos, por ser éstos más influyentes.

Por último, como los deseos de recompensa no se han revelado como influyentes no es necesario el tener que evitarlos, pero tampoco parece adecuado el promoverlos como elementos motivadores exclusivos. La

consecuencia de este entorno de adaptación curricular facilita, asimismo, una mayor disposición e interés por la participación.

10.1.3. Interacciones: efecto del proceso de enseñanza sobre la orientación a metas del adulto.

La perspectiva de evaluación y estudio interactivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha aportado una concepción interactiva de los mismos, que está en alza (De la Fuente y Justicia, 2002; De la Fuente y Martínez, 2004; De la Fuente, Justicia y Berbén, 2005; De la Fuente, Justicia y cols., 2003; De la Fuente, Justicia y Berbén, 2005; Galand, 2002). De la misma forma, el estudio de la orientación a meta, ha evolucionado hacia una concepción interactiva, con resultados consistentes (Buttler, 2006, 2007; Lam, 2004; Kaplan, Middleton, Urdan y Midgley, 2002; Miki, Yyamauchi, 2003, Mills, 2006; Simons, Dewitte y Lens, 2004; Solmon, 2006) .

La puntuación total del efecto motivador de las estrategias de enseñanza se relaciona de forma inversa con el proceso de orientación a meta en general, aunque su varianza compartida no sobrepasa el 7 %. Sin embargo, este mismo efecto global del proceso de enseñanza se encuentra más relacionado, en idéntico sentido, con la orientación del adulto a los resultados y la evasión.

Asimismo, las dos dimensiones o preferencias del proceso de enseñanza se relacionan con la orientación a los resultados, pero la preferencia por las actividades de los alumnos son más intensas. En cambio, con la orientación del adulto hacia el aprendizaje no se han encontrado relaciones significativas.

Los análisis de comparación de medias informaron que los adultos que poseían un valor medio en preferencia por las actividades de los profesores puntuaron más bajo en la orientación hacia el aprendizaje, en cambio, lo hicieron más alto en su orientación hacia los resultados. Por otra parte, los que se sintieron poco atraídos por las actividades de los alumnos se orientaron más hacia los resultados. Las técnicas de predicción, en relación con la puntuación

total de la orientación a meta o, bien, de la orientación a los resultados, identificaron como predictor negativo a las preferencias por las actividades de los alumnos, en cambio, no se hallaron predictores para la orientación al aprendizaje.

1) *Relaciones entre factores*

Al igual que ya ocurriera en los procesos de orientación a meta, con respecto al proceso de enseñanza, se conforma dos grupos de factores. Uno con efectos de relación no significativos (mensajes, evaluación que favorece el estrés, ayuda que los profesores ofrecen fuera de clase), y otro con relaciones de asociación similares (presentación de los contenidos, desarrollo de la actividad, participación clases y trabajos prácticos). Este último grupo ejerce un efecto negativo sobre el miedo al fracaso, los deseos de éxito y de recompensa y el desinterés por el trabajo. Pero su relación es positiva frente a la motivación intrínseca.

En términos de predicción: 1) la participación del adulto predice un menor miedo al fracaso y mayores motivos por aprender; 2) la implicación en los trabajos prácticos predice menos motivos de recompensa y menor desinterés por el trabajo; 3) una buena disposición en la presentación de los contenidos predice menores deseos de éxito. En cambio, la motivación generada en la realización de la actividad no se mostró predictora de ningún aspecto.

Los datos de los análisis inferenciales confirman el modelo predicción y vienen a informar, en suma, que quienes puntúan bajo en los factores del proceso de enseñanza lo harán elevado en el proceso de orientación a meta (miedo, deseo de éxito y de recompensa y desinterés por el trabajo), asimismo su puntuación será baja en motivación intrínseca.

Estos datos, modifican un poco el modelo de la terna de factores que anteriormente se venía dibujando, de tal forma, que entre las preferencias por las actividades de los alumnos y la orientación a los resultados existen

relaciones recíprocas. Por el contrario, las preferencias hacia actividades de los profesores no son predictivas de la dimensión de orientación a los resultados. Con lo que la representación del proceso de enseñanza- aprendizaje se empieza a conformar por la orientación a los resultados y las preferencias por las actividades de los profesores.

2) Implicaciones instruccionales para ejercer un efecto motivacional interactivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El promover en los adultos una preferencia por las actividades propias (e interés intrínseco) de alumnos aminora la orientación de éstos hacia los resultados y la evasión. Con la promoción de la motivación al iniciar la tarea, la participación y la implicación en los trabajos prácticos, se aminora el miedo al fracaso, los deseos del éxito, de recompensa y el desinterés por el trabajo facilitándose la motivación intrínseca. Esto se puede llevar a la práctica: 1) permitiendo que los adultos puedan participar y preguntar cuando lo requieran, también, por medio de las preguntas que los profesores dirigen e, incluso, pidiendo exponer en público; 2) adaptando los contenidos a los esquemas previos; 3) señalando metas y objetivos y planteando dudas o problemas al inicio de la actividad.

De igual forma, se habrá de tratar de promover que los procesos de evaluación sean lo más motivadores posibles, para ello se tendrá especial cuidado en que las notas se realicen en privado, y que los exámenes se puedan revisar y de esta forma aprender en la propia revisión y, por supuesto, no plantear la evaluación en términos de examen único. Asimismo, es necesario incidir menos en mensajes que se refieran a los exámenes, o a la competencia laboral, en este sentido, más que buscar un mayor efecto motivador de los mensajes, se habrá de tender a que estos adquieran una mayor finalidad informativa.

10.1.4. Características sociales y personales de los adultos

Los adultos tienen un promedio de edad en torno a los treinta años. De cada diez adultos:

- cinco son solteros y cuatro casados o viven en pareja;
- seis no tienen hijos, en cambio, uno de cada diez tienen tres o más;
- cuatro tienen trabajo y cinco se encuentran en desempleo;
- la mitad disfrutaba en la escuela y uno, de cada diez, no desearía volver a revivir las experiencias escolares anteriores;
- cinco estudian bachillerato, tres ocupacional y dos alfabetización.

Hay que señalar que en relación con nuestra muestra los que más tiempo dedican a estudiar fuera de clase son personas solteras y sin hijos. Por otro lado estudian menos los casados, los que tienen dos hijos y los que viven en familias unipersonales.

Los adultos mayoritariamente provienen de familias entre tres a cuatro miembros, que suelen llevar en desempleo unos 12 meses, y que el tiempo que dedican a estudiar fuera de clases es de 1 a 2 horas semanales, su situación de empleo se alterna entre empleo precario y desempleo con prestaciones.

El cincuenta y seis por ciento disfrutaban en clase, y el dieciséis por ciento no desearían volver a repetir las experiencias escolares, mientras que entre los jóvenes, la proporción que lo pasaron bien es inferior y los que no desearían volver a revivir la escuela es superior.

Por otra parte, aunque las dificultades sociales, en general, se relacionan con las también dificultades sociolaborales y con la historia personal, solo son explicadas en un treinta y ocho por ciento de su varianza, si bien, se predicen por estos dos factores.

Conforme aumenta la edad es más probable el ser viudo o separado, el tener más hijos, vivir menos en familia, llevar más tiempo en desempleo, ser

mujer y dedicar menos tiempo al estudio. Asimismo, las personas que más tiempo dedican a estudiar fuera de clase son predictores de una situación de desempleo, mientras que los que estudian menos predicen una mayor edad.

Los análisis de inferencia, informaron que existen ciertas diferencias en cuanto al género: la mujer encuentra más dificultades referidas a la edad, el estado civil, la condición de desempleo; pero obtiene una mayor ventaja con respecto al número de miembros en la familia, asimismo su dificultad es menor en cuanto que las experiencias escolares fueron más gratificantes.

En idéntico sentido, los análisis inferenciales hallaron diferencias en relación con edad. Las personas de mayor edad y los que tienen entre cuarenta y cincuenta años son los que encuentran más dificultad. Si bien, la mayor dificultad estimada reside en el poco tiempo que se dedica a estudiar fuera de clase e, incluso, los jóvenes encuentran más dificultad en el número de miembros que conviven en la familia.

Análisis UNIVARIADOS tomando como variable dependiente tiempo que dedican al estudio y como factores los de las dificultades sociales, obtuvieron un modelo en el que resultaron significativos los tres factores, así como, la interacción entre el factor sociodemográfico y el sociolaboral. Por otro lado, al tomar como independiente la edad, el estado civil y el número de hijos, el modelo informó que los adultos de más edad dedican menos tiempo al estudio que los menores de veintiocho años. Asimismo, los casados dedican menos tiempo que los que viven en pareja, y respecto al número de hijos no se mostró ningún tipo de diferencia significativa.

Por otra parte, estos mismos análisis revelaron que las diferencias con respecto a la edad, sólo se dan en los casos de tener 3 o más hijos, que es en donde se ha identificado que los menores de 39 años dedican más tiempo al estudio que aquellos otros que pasan de los cuarenta.

Interacciones de la orientación a meta en relación con las características sociales.

1) La orientación a meta respecto a las dificultades sociales

- Relaciones de contingencia

Casi la mitad de los adultos poseen bajo deseo de éxito, solo una de cada diez los muestran elevados. Quienes tienen menos deseo hacia el éxito son los adultos de 28 a 39 años y los que más los mayores de 64 años.

Con respecto a la motivación por aprender, no existen muchas diferencias, en todo caso, entre los que puntúan alto prevalece la proporción de mayores frente a la de jóvenes. Por otra parte, en el desinterés por el trabajo la proporción de jóvenes supera a la media de los adultos, pero, por el contrario, en las puntuaciones bajas los jóvenes se encuentran por debajo del resto de los adultos.

- Asociación de factores e ítems

La mayor orientación del adulto al aprendizaje se relaciona con tener más edad y el convivir menos en la familia; pero la orientación a los resultados y la evasión se asocia directamente a mayores dificultades sociolaborales, menor dificultad en la historia personal, dedicar menos tiempo al estudio y que las experiencias sean menos negativas.

Las dificultades que tienen como origen las características sociales, se relacionan negativamente con la motivación intrínseca. Por otra parte, cada factor posee relaciones distintas:

- a) la dificultad sociodemográfica se asocian directamente a la disposición al esfuerzo y de forma inversa con el desinterés y la ansiedad;

- b) la dificultad sociolaboral se relaciona positivamente con la orientación a los resultados y con el desinterés por el trabajo y de manera inversa con una motivación por aprender;
- c) la dificultad que tienen como origen la historia personal solo mostró relación negativa con la orientación a los resultados

Por lo que el factor parece incidir en diferenciar las categorías del MAPE. Los más jóvenes o personas que se encuentran solteras o con pareja se relacionan con un mayor grado de desinterés por el trabajo y ansiedad para aprender, pero conforme se hace mayor o se encuentra viudo este desinterés descende. Asimismo, las malas experiencias escolares se encuentran asociadas a índices más altos en desinterés. El tener o no trabajo se relaciona con más motivación intrínseca y con menos disposición al esfuerzo.

Los adultos que tienen más hijos, peores experiencias escolares, o que pertenecen a familias menos numerosas muestran mayor orientación hacia los resultados; quienes llevan más tiempo en desempleo muestran más miedo al trabajo. Por último, el no estar trabajando es motivo de mayor motivación intrínseca.

- Predicción de factores

No se han revelado predictores para la puntuación total de la orientación a meta, tampoco para las dos dimensiones, en cambio, para algunos factores si se ha conseguido identificar algún predictor: una historia personal negativa predice miedo al fracaso; las dificultades sociolaborales elevadas predicen menos deseos por aprender, y más desinterés por el trabajo.

Por otra parte, las dificultades sociodemográficas altas son predictoras de más disposición al esfuerzo y menos ansiedad por aprender; un mayor nivel de deseo de éxito, de desinterés por el trabajo y menor miedo al fracaso suponen la condición de varón, mientras que lo opuesto se correspondería con ser mujer.

En relación con los ítems, las experiencias escolares negativas predicen miedos al fracaso y desinterés por el trabajo; el dedicar más tiempo al estudio predice menos miedo por el fracaso, deseos de éxito y de recompensa, menos desinterés y más motivación intrínseca.

Las dificultades de historia personal predicen de manera inversa el miedo al fracaso, mientras que la dificultad sociolaboral es predictor directo del desinterés por el trabajo y de forma inversa de la motivación por aprender. Si la dificultad es debida al factor sociodemográfico éste predice directamente la disposición al esfuerzo y de forma inversa la ansiedad facilitadora.

Por ítems, el menor tiempo de estudio que dedican los adultos es predictor de más miedo al fracaso, deseos de éxito, motivación extrínseca, desinterés por el trabajo y menos motivación intrínseca. Por otra parte, las malas experiencias previas suponen más miedo al fracaso y mayor desinterés por el trabajo.

Con la edad aumenta la disposición al esfuerzo y disminuye el desinterés por el trabajo, las experiencias escolares negativas. La permanencia en la situación de desempleo predicen un aumento del miedo al fracaso. Ni el número de hijos ni el de familiares predicen ningún tipo de modificación en la orientación a meta y el estado civil solo afecta a la ansiedad.

- Análisis inferenciales

Los análisis de inferencia informaron que quienes poseían una mayor dificultad en motivos sociodemográficos puntuaron más bajo en los deseos de éxito y ansiedad pero, por el contrario, puntuaron más elevado en motivación por el aprendizaje. Por su parte, quienes puntuaron elevado en dificultades sociolaboral, mostraron menos motivación por aprender y más desinterés por el trabajo.

Los que tenían más edad puntuaron más alto que los jóvenes, en la disposición al esfuerzo, y totalmente opuesto respecto al desinterés por el trabajo. Los que tienen más hijos o viven menos en familia puntuaron más alto en orientación al aprendizaje, por el contrario aquellos que vivieron experiencias pocas gratificantes en sus años de escolarización se mostraron más orientados a los resultados y la evasión. Una situación estructurada de desempleo implica puntuar más alto en miedo al fracaso. Por último, quienes estudian poco puntúan más alto en orientación a los resultados y la evasión, en miedo al fracaso y sienten más deseos de éxito.

Con la edad aumenta la disposición al esfuerzo, en concreto desde los 16 a los 40 años; en cambio, el desinterés por el trabajo y la ansiedad es más propio de los jóvenes; de igual modo, la mujer ha mostrado más miedo y menos ansiedad que el hombre.

La proporción de jóvenes supera al resto de los adultos: en altos deseos de éxito y en desinterés por el trabajo; pero es inferior a los adultos en los niveles bajos tanto del deseo de éxito como del desinterés. Por otra parte la proporción no se muestra distinta en los niveles altos de motivos intrínsecos, en cambio, en la baja motivación prevalecen las personas de cuarenta a cincuenta años. En cuanto al factor dificultades sociales los análisis de inferencia no mostraron diferencias significativas con respecto a la orientación a meta.

2) Las dificultades sociales respecto a la orientación a meta

- Análisis de asociación

Solo la motivación intrínseca se relacionó de manera inversa con las dificultades sociales en general. De forma similar el desinterés por el trabajo y la ansiedad se asociaron negativamente con las dificultades sociodemográficas. La disposición al esfuerzo mostró una relación directa con este factor. Por su parte la orientación a los resultados se relacionó positivamente con las dificultades sociolaborales y en sentido negativo con la

dificultad debida a la historia personal. También es de señalar que la motivación por aprender se asoció de forma negativa con las dificultades sociolaborales.

El miedo se asoció a la mujer y con contar con un mayor tiempo en desempleo; mientras que el deseo de éxito se relacionó con ser menos en la familia y dedicar menos tiempo al estudio. La motivación intrínseca se asoció negativamente con las dificultades sociales en general, y con las específicamente laborales, así como, con el desempleo. Por último, la disposición al esfuerzo se relacionó con tener más edad y con poseer un empleo estable.

La mayor edad supone más disposición al esfuerzo, menos desinterés y menos ansiedad. El ser mujer se relaciona con más miedo y menos ansiedad. Los solteros tienen más desinterés por el trabajo pero más ansiedad para aprender. Las personas desempleadas poseen más motivación intrínseca, pero menos disposición al esfuerzo. El haber tenido peores experiencias escolares se relaciona con un mayor desinterés por el trabajo. La permanencia en la situación de desempleo aumenta el miedo al fracaso; por último, cuanto menos dedicación se tiene al estudio mayor es el deseo de éxito y menor la motivación por aprender.

- Predicciones

De los análisis de regresión obtenemos las siguientes conclusiones:

- a) El tener menos ansiedad o más disposición al esfuerzo predice el ser mayor.
- b) El que el adulto se esfuerce supone tener más edad y estar viudo o separado, pertenecer a familias menos numerosas y encontrarse con un empleo estable.
- c) El desinterés y los deseos de éxito suponen ser hombre y tener peores experiencias de aprendizaje;

- d) El encontrarse motivado intrínsecamente implica el estudiar más.
- e) Cuando el esfuerzo decae cuando existe un mayor número de miembros en la familia; si por el contrario lo que desciende es la ansiedad supone un mayor número de hijos.

- Análisis de inferencia

Los adultos que puntuaron alto en orientación hacia el aprendizaje son los que tienen más edad; de igual modo, aquellos que su puntuación fue máxima en la orientación hacia los resultados, tuvieron peores experiencias escolares. Por otro lado, los que puntuaron más alto en miedo y en deseo de éxito mostraron menos dedicación al estudio. Además los que tenían alta motivación intrínseca eran adultos de más edad que se encontraban en desempleo y que dedicaban menos tiempo al estudio.

Interacciones del proceso de enseñanza en relación con las características sociales.

1) *Los procesos de enseñanza respecto a las dificultades sociales*

- Análisis de asociación

Las dificultades sociales en general no se relacionan con la motivación del proceso de enseñanza, pero las dificultades de historia personal se asocian a una mayor motivación de los procesos de enseñanza, en general, y más preferencia por las actividades de los profesores. Por su parte, las dificultades sociolaborales se relacionan con menos motivación en el desarrollo de las tareas, en la evaluación que favorece el aprendizaje y en la ayuda que ofrecen los profesores fuera de clase.

Con la edad, el efecto de la motivación en los mensajes va desapareciendo y en cuanto al género, el menor grado de motivación de la ayuda de los profesores se relaciona con ser hombre. A los viudos o separados se les asocia con una mayor intensidad al iniciar la actividad, más implicación en los trabajos prácticos, y el sentirse más motivados con la ayuda de los profesores; los adultos que tienen más hijos se suelen implicar más en los trabajos prácticos; y los que cuentan con más miembros en la familia se les relaciona con más motivación al inicio, en la evaluación que favorece el aprendizaje y en la ayuda de los profesores.

Igualmente, el estudiar más se asocia a más motivación al inicio, en el desarrollo de la actividad y en la ayuda de los profesores. Por otra parte, las experiencias de los adultos, en la medida que sean peores, se les relaciona a un menor grado de participación y, por último, el tiempo en desempleo se asocia a un menor efecto de los mensajes.

- Predicción

En relación con los análisis de regresión realizados señalar que: las dificultades sociodemográficas suponen una menor implicación en los trabajos prácticos; las dificultades sociolaborales suponen menor motivación, tanto en el proceso de enseñanza en general, como en las preferencias por las actividades de los profesores, menos motivación al iniciar o desarrollar las tareas y menor motivación en la evaluación que favorece el aprendizaje o en la ayuda de los profesores.

Las mejores experiencias escolares predicen más la participación y el llevar más tiempo en desempleo predice menos implicación en los trabajos prácticos y menor efecto de los mensajes. Por su parte los viudos y separados se implican más al inicio de la actividad.

El mayor tiempo de dedicación al estudio predice más motivación en la presentación de los contenidos y desarrollo de la actividad, más participación,

más implicación en los trabajos prácticos y más motivación en la evaluación que favorece el aprendizaje.

- Análisis de inferencia

Quienes puntuaron alto en dificultad sociodemográfica o sociolaboral mostraron menos preferencias por las actividades de los profesores; de igual modo los que puntuaron bajo en dificultad sociolaboral revelaron menos sensibilidad a los mensajes.

Por otra parte, los adultos con una dificultad sociodemográfica media puntuaron más alto en las preferencias por las actividades de los profesores, mientras que si la dificultad tienen su origen en lo sociolaboral la puntuación aumenta en preferencias por las actividades de los alumnos. Ésta misma dificultad entraña un mayor efecto de los mensajes que los profesores dan a los alumnos, en cambio, cuando las puntuaciones sociolaborales son bajas, el valor en la evaluación que favorece el aprendizaje es mayor. También es preciso señalar que los que poseían alta dificultad en la historia personal se mostraron más motivados en la presentación de los contenidos.

Los adultos que viven en familias con menos miembros mostraron menos motivación, en general, menores preferencias por las actividades de los profesores, menos motivación al inicio de la actividad, en la evaluación que favorece el aprendizaje y en la ayuda de los profesores. Por su parte las mejores experiencias escolares revelaron más motivación, en general, y más preferencias por las actividades de los profesores.

Los adultos con índices más bajos de dedicación al estudio, puntuaron menos en las dos preferencias, así como, en el inicio y el desarrollo de la actividad, se implicaron menos en los trabajos prácticos y su motivación fue inferior en la evaluación que favorece el aprendizaje y en la ayuda de los profesores.

Las experiencias gratificantes, llevaron a una más alta puntuación, en general, más interés por las actividades de los profesores, mejor disposición al afrontar la actividad y a participar en clase. Por su lado las situaciones estructuradas de desempleo llevaron a más motivación, más protagonismo a la actividad del profesor, mejor disposición al afrontamiento y más sensibilidad a los mensajes de los profesores. También destacar que un mayor número de miembros en las familias llevó a tener más preferencias por las actividades de los profesores, en la presentación de los contenidos y en la ayuda de los profesores.

Las personas casadas de menos de 30 años que viven tres o cuatro en familia y que disfrutaron en la escuela mostraron más motivación y estudiaron más que aquellos de cuarenta a cincuenta años, solteros o en pareja, dos o tres miembros en la familia, que consideraron que no aprendieron mucho en la escuela.

Los adultos de veinte a treinta y nueve años, en pareja o casados, sin hijos, que viven tres o cuatro personas en la familia, mostraron más preferencias por las actividades del profesor que los que tenían hasta cincuenta años, se encuentran solteros o viven en pareja, con un hijo y son dos o tres los miembros de la familia. Por el contrario, la mayor preferencia hacia las actividades de los alumnos corresponde a personas de cuarenta a cincuenta años que viven en pareja o se encuentran casadas, mientras que mostraron menos preferencia, los que tienen menos edad o se encuentran solteros o viven en pareja.

Los jóvenes tienen más preferencias por las actividades de los profesores, y los que tienen de 29 a 39 años se mostraron más motivados en el inicio, en los mensajes y en el desarrollo de la actividad, en cambio, la motivación en la ayuda de los profesores es superior a partir de los 40 años.

2) *Las dificultades sociales en relación con el proceso de enseñanza*

- Análisis de asociación

Cuanto mayor es la motivación de los adultos en el proceso de enseñanza más dificultades se tienen debidas a la historia personal, menor es la edad, más miembros conviven en la familia y mayor es la dedicación al estudio.

Un mayor grado de motivación al iniciar la actividad se asocia con ser familias más numerosas y llevar menos tiempo en el desempleo. Cuanto más elevada es la participación mejores han sido las experiencias escolares. La dedicación de tiempo de estudio se relaciona con las preferencias, ya sean por las actividades de los profesores como de los alumnos, sentirse motivado al inicio de la actividad o en el desarrollo y sentir motivación por la ayuda de los profesores.

- Predicción

Ni para las dificultades sociales en general, ni tampoco las debidas a aspectos concretos, ya sean sociodemográficos como sociolaborales, no han sido identificados ningún tipo de predictor. En cambio, las preferencias por las actividades de los alumnos predicen una mayor dificultad debida a la historia personal.

Por otra parte, un menor grado de motivación acerca de los mensajes supone el ser más joven, tener menos hijos, y llevar, en su caso, menos tiempo en desempleo. Asimismo, una mayor motivación en la ayuda de los profesores supone el ser mujer, viuda o separada y llevar más tiempo en desempleo. El encontrarse en desempleo supone una mayor sensibilidad ante las estrategias de la evaluación que favorece el estrés. Quienes se sienten poco motivados en la realización de las actividades se les supone una menor dedicación al estudio.

- Análisis inferenciales

Quienes puntuaron bajo en la motivación en general del proceso de enseñanza tenían más edad, más número de hijos, peores experiencias escolares y llevaban más tiempo en desempleo. En cambio, una puntuación media en general en la motivación aparece en los adultos que cuentan con familias numerosas.

Una menor preferencia por las actividades de los profesores es propia de personas de más edad, más número de hijos; mientras que una puntuación media en esta preferencia, también, es propia de ser familias más numerosos. Por el contrario, las puntuaciones bajas en las preferencias por las actividades de los alumnos es propia de tener experiencias escolares menos gratificantes. Quienes puntuaron alto en esta preferencia tenían más edad y pertenecían a familias con más miembros.

Puntuaron más alto en edad quienes mostraron poca motivación al iniciar o desarrollar la actividad, o en los mensajes, en las clases prácticas, en la evaluación que favorece el aprendizaje, o en la ayuda de los profesores y los que mostraron una alta motivación en la participación, o mayor implicación en los trabajos prácticos. Asimismo los que tenían mayor número de hijos manifestaron una baja motivación al inicio y en los mensajes, una alta participación e implicación en trabajos prácticos y una motivación media en el desarrollo de la actividad.

Por último, en cualquier caso, la menor motivación general en las preferencias de los procesos de enseñanza, en el inicio, en los mensajes y en propio desarrollo de la actividad, mostró índices más bajos en el tiempo que dedicaron a los estudios.

10.2. Prospectivas de futuro.

Los numerosos resultados encontrados son, más bien, un punto de partida y no un punto de llegada. A través de los mismos se ha podido comprobar la importancia y la complejidad de los diversos factores multicausales que convergen en la educación de adultos, todos en interacción. Las características motivacionales de los alumnos, las inducidas desde el proceso de enseñanza, las características de los sujetos adultos -como población de características específicas- y la interacción de las tres anteriores, han sido el foco de esta investigación.

No obstante lo anterior, es necesario reconocer que la metodología utilizada no agota ni los análisis ni las conclusiones recogidas en el presente informe. En lo conceptual, es necesario asumir que, además de la interacción existen cluster de variables, que no han sido objeto de suficiente estudio, en los alumnos, en el proceso de enseñanza o en la tipología de los sujetos adultos. Igualmente, se deben y pueden realizar otros análisis para la construcción de modelos causales explicativos que proporcionen más información sobre las relaciones directas e indirectas entre las variables estudiados.

Más allá de estas limitaciones, esta investigación espera haber aportado, al menos, un referente y un punto de partida en el conocimiento e investigación de los alumnos de educación de adultos. Esta población, muy relevante en nuestro sistema educativo, y que no ha sido objeto de suficiente interés investigador hasta el momento, se merece poder seguir mejorando en sus procesos de aprendizaje y de enseñanza, con la ayuda y concurrencia de todos los sectores educativos y sociales. También, con las aportaciones de la investigación psicoeducativa. A la población de alumnos y profesores adultos va dedicado este informe de investigación.

11 Referencias bibliográficas

- Abascar, A. (1995). Motivación intrínseca y autodesarrollo. En M. V. Trianes, *Psicología de la educación para profesores* (pp. 243-260). Madrid: Eudema.
- Addison, J. A. (1996). *Casos de profesores*. En A. E. Woolfolk, *Psicología educativa*. pp (117-118). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Adkins, D. (1971). *Elaboración de tests. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento*. México: Editorial Trillas.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychology Reviste*, 64, 359-372.
- Akinson, J. W. (1964) *An introduction to Motivation*. Princeton. NJ: Van Nostrand
- Atkinson, J. W. y Feathaer, N. T. (1966). *A theory of Achievement Motivation*. N. Y.: Wiley.
- Alexander, K. A. y McDill, E. L. (1976). Selection and allocation within schools: Some causes and consequences of curriculum placement. *Americam Sociological Review*, 41, 969-980.
- Allport, G.W. (1986). *La Personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Alonso, R. (1997). Nuevo contrato educativo: cambio social y cambio institucional. En J. García (coord.) *Educación de adultos* (pp.127-176). Barcelona: Ariel.
- Alonso Tapia, J. (1984). La medida de la motivación de logro en el ámbito de la enseñanza media española. *Revista de Ciencias de la Educación*, 120, 437-454.

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención* Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (1996). Contexto motivación y aprendizaje. En Alonso Tapia, J. y Caturla Fita, E. *La motivación en el aula*. (pp. 31-56). Madrid: PPC Editorial Distribuidora S. A.
- Alonso Tapia, J. (1997) *Evaluación del conocimiento y su adquisición. Vol. I*, Madrid: Ministerio de Educación.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso Tapia, J. y López, G. (1998). *Evaluación del contexto motivacional. Cuestionario*. Manuscrito por Gentileza del Autor. Madrid: UAM.
- Alonso Tapia (1998). *¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?* Madrid: Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1999). *¿Qué podemos hacer los profesores universitarios por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?* En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa*. Ministerio de educación y Cultura (pp. 151-188). Madrid: MEC.
- Alonso Tapia, J. (2001). Sentirse competente para aprender. Pensar aprender, y querer. *Aula de innovación educativa*, 101, 35- 40.
- Alonso Tapia, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia (2005). Motivaciones expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y el bachillerato. *Psicothema*, 17 (3), 401-411.

- Alonso Tapia, J. y López Luengo, G. (1998). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El Aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp.35-58). Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J., Montero, I. y Huertas, J. A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: cuestionario MAPE-3*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Alonso, J. y Montero, I. (2001). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar Constructivismo y educación. En J. Palacios, Á. Marchesis y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Tomo 2.* (pp. 259-284) Madrid: Alianza Editorial.
- Alonso Tapia, J. y Montero, I. (1995). Motivación u aprendizaje escolar. En compilación de C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2* (pp.183-198). Madrid : Alianza
- Alonso Tapia, J. y Ruiz, M. (2005). Motives related to learning and perceptions of environment motivational quality: How do they interact in university students?. Manuscrito por cortesía del autor.
- Álvaro, J. L. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI.
- Amador, L. (1998). *La motivación en los universitarios a distancia. Mejorar el aprendizaje*. Sevilla: Universidad Abierta.
- Amador, L. (1998). Características del aprendizaje adulto. Consideraciones en torno al alumno adulto. *En Orientaciones para Educación Secundaria Obligatoria Educación de Adultos* (pp. 25-38). Sevilla: Junta de Andalucía
- Amador, L., Malagon, J. L. y Mateo, F. (2001). Los estereotipos de la vejez. En A. J. Colon y C. Ortega (ed.), *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores.* (pp. 57-76). Palma (Illes Balears): Universitat de les Illes Balears.
- Ames, C. y Ames, R. (1984). *Research on motivation in education. vol I. Student motivation*. Nueva York: Academic Press
- Ames, C. y Ames, R. (1985). *Research on motivation in education. II. Goals and cognitions*. Nueva York: Academic Press.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goal structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ander-Egg, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Madrid: Editorial Marsiega.
- Angulo, J. y cols. (1983). *Educación de adultos. Reto, experiencia y futuro*. Madrid: Editorial Popular.
- Apps, J. W. (1985). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arandia, M. (1997). Los educadores/as de personas adultas y su formación ante un mundo en cambio. En M. J. Cabello, (Ed.) *Didáctica y educación de personas adultas*. (pp. 131-154). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Arbinger, R. (1982). Las teorías de motivación en el campo de la investigación del aprendizaje. En E. Todt, *La motivación*. (pp. 65-112). Barcelona. Editorial Herder
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Asensi Diaz, J. (1972). *Iniciación cultural para adultos*. Madrid: Editorial Marsiega.
- Ausubel, D. P. (1991). *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1993). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México ; España [etc.] : Trillas,
- Azaña, M. (1996). En E. Migal (ed.), *Frasas célebres* (pp. 172). Madrid: M. E. Editores pp 172
- Baert H., Vandemeulebroecke, L. y Callens, H. (1991). Fases del proceso de educación de adultos. En W. Leirman, L. Vandemeulebroecke, H. Baert, H. Callens y D. Vildemmeersch (Eds), *La educación de adultos como proceso*. Madrid: Editorial Popular.
- Ballesteros, S. (2002) *Aprendizaje y memoria en la vejez*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bandura, A. y Walters, R. (1985). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. En L. A. Pervin (Ed.), *Goal Concepts in personality and social psychology* (pp 19-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1990). Self-regulation of motivation through and self-reactive mechanisms. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 69-164.
- Barberá, E. y Cantero M. J. (1994) Evolución histórica del motivo de logro desde la perspectiva de genero. *Revista Histórica de Psicología*, 15 (3-4), 439-449.
- Barca Lozano, R. Valle Arias, A, González Cabanach, R. y Núñez Pérez, J C. (1996). Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de educación* , 311, 159- 182.
- Barreiro, F. (2001). Un reto en el siglo XXI: El fracaso escolar. Perspectiva del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 187, 325 -339.
- Barrio, J. A. del (2000). Diferencias en estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (2), 180-186.
- Batallosa, J. M. (2000). ¿Es posible una evaluación democrática? Y sobre la necesidad de evaluar educativamente. En M. Ballester, y otros *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 45-54). Barcelona: Graó.
- Bateman, W. L. (2000) *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Battle, J., Jarrat, L., Smit, S. y Precht, D (1988). Relations among self- esteem, depression and anxiety of children. *Psychological Reports*, 62 (3), 999-1005.
- Belando, M. (2001). *Vejez física y psicológica. Una perspectiva para la educación permanente*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Beltrán, F. (1992) Prólogo. En R. Usher y I. Bryant (Eds.) *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triangulo cautivo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Beltrán, F. y Beltrán, J. (1996). *Política y prácticas de la educación de las personas adultas*. Valencia: Universitat de València.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Ben-Ari, R. y Eliassy, L. (2003). The differential effects of the learning environment on student achievement motivation: A comparison between frontal and complex instruction strategies. *Social Behavior and Personality*, 31(2), 143-166.
- Besnard, P y Liétard, B. (1978). *La educación permanente*. Barcelona: Oikos-Tau, S. A. Ediciones.
- Best, J. W. (1974). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ, US: LEA.
- Brockett, R. G. y Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85
- Bueno, B., Vega, J. L. y Buz J. (2002). Desarrollo social a partir de la mitad de la vida. En J. Palacios, Á. Marchesini y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. Tomo 1*. (pp. 591-614) Madrid Alianza Editorial.
- Burgui, R. (2001). El aprendizaje de las personas mayores. En A. J. Colon y C. Orte (Ed.), *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores* (pp. 391-404). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Butler, R. (2006). An Achievement Goal Perspective on Student Help Seeking and Teacher Help Giving in the Classroom: Theory, Research, and Educational Implications. En S. A. Karabenick y R.S. Newman (Eds), *Help seeking in academic setting: Goals, groups, and contexts*. (pp. 15-44). Mahwah, NY, US: LEA Publishers.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational-Psychology*, 99(2), 241-252.
- Cabello, M. J. (1997). La practica reflexiva: estrategias de enseñanza y Aprendizaje en educación de personas adultas. En M. J. Cabello (Eds.),

- Didáctica y Educación de Personas Adultas*. (pp. 201-226) Archidona (Málaga) Ediciones Aljibe.
- Cabezas, J. A. (1989). *Las grandes etapas evolutivas de la adultez y educación de adultos*. Madrid: *Educadores*. 149, 27- 52.
- Calvo, F. (1978). *Estadística Aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Campo, M. E. (1999). *Dificultades de aprendizaje y tercera edad: prácticas*. Madrid: UNED.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12, (3), 360-36
- Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A (1985). *Psicología evolutiva. Adolescencia y Madurez*. Madrid: Alianza Editorial
- Caturla Fita, E. (1997). Las tareas del profesor. En J. Alonso Tapia y E. Cartula (Eds.), *La motivación en el aula*. (pp. 83-94). Madrid: PPC Editorial Distribuidora S. A.
- CEJA (1988). *Diseño curricular de educación de adultos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Cembranos, F., Montesinos, D. H. y Bustelo, M. (1988). *La animación sociocultural una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- Cerdán, L. (1998). El estilo didáctico en configuración del discurso interactivo de clase. *Cultura y educación*, 10, 99-121
- Chadwick, C. B. (1987). *Tecnología educacional para el docente*. Barcelona-Buenos Aires: Ediciones Paidós
- Cheng, H y Page, R. C. (1989). The relationships among sex, academic performance, anxiety, and self-esteem of junior high school students in Taiwan. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17 (3), 123-133.
- Chóliz, M. (2003). Procesamiento motivacional. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación II. La adaptación humana*. (pp. 501-568). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cid D., Conde, M. D. y Fernández González, M R. X. (2001). Animación y educación en el tiempo libre de las personas mayores. Valoración actual de la oferta en la ciudad de Ourense. En A. J. Colon y C. Orte (Ed.),

- Gerontóloga educativa y social. Pedagogía social y personas mayores.* (pp. 501-517). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Clifton Fadiman. Obtenido de dichos y frases célebres. <http://www.misfrases.com/blog/2007/06/11/>
- Coll, R. (1984). *Introducción a la metodología del estudio*. Barcelona Editorial Mitre.
- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- Coll, C., Colomina, R. Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M^a Á. Melero (Eds.), *Infancia y aprendizaje* 59-60, 189-232.
- Coll, C., Barberá, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las practicas de la evaluación. *Infancia y aprendizaje*. 90, 111-113.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación. En J. Palacios, Á. Marchesis y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar, Tomo 2* (pp. 157-188). Madrid Alianza Editorial.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En J. Palacios, Á. Marchesis y C. Coll *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar Tomo 2.* (pp. 331-356). Madrid Alianza Editorial.
- Coll, C. y Onrubia, J (2001). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje En J. Palacios, Á. Marchesis y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar Tomo 2.* (pp. 189-210). Madrid Alianza Editorial.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En J. Palacios, Á. Marchesis y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar, Tomo 2.* (pp. 357-386) Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semánticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesores y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 21-31.
- Colom, J. (2000). *La adultez; cambios y contextos de desarrollo*. Palma: Universitat de les Illes Balears

- Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodologías. *Infancia y aprendizaje*, 24, (1), 67-80
- Cornaton, M. (1977). *Análisis crítico de la no-directividad*. Madrid: Marsiega.
- Courtney, B C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: M EC y Barcelona: Ediciones Paidós.
- Covington, M. V. (1992) *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1998). *La voluntad de aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cubero, R. (2001). Interés por el tema de trabajo. Motivación e interés por los contenidos escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 101, 28-31.
- Cubero, R.. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la escuela*, 7-19
- Dalpiaz, M. M. y Campos, M. (1989). Concienciación y educación popular: Una experiencia en la enseñanza nocturna *Revista de Educación*, 288, 337-350.
- Damas, I. (1998). Consecuencias metodológicas y didácticas. Consideraciones en torno al alumno adulto. *En Orientaciones para Educación Secundaria Obligatoria Educación de Adultos* (pp. 71-88). Sevilla. Junta de Andalucía.
- De la Fuente, J. (1997) *Estrategias de sensibilización-atención ante el aprendizaje de una tarea: estudio de la interacción entre las características individuales en acción-emoción de los alumnos y distintas condiciones de ejecución. Tesis Doctoral en Edición Electrónica*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Escritos de Psicología*, 6, 72-84.
- De la Fuente, J. (2004). Recent perspectives in study of motivation: Goal Orientation Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 35-62.

- De la Fuente, J. (2004). Factores motivacionales en el aprendizaje escolar. En M. V. Trianes, y J. A. Gallardo (coord.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares* (pp. 461-478). Madrid: Pirámide.
- De la Fuente, J. (en prensa). Action-Emotion Style as a Characteristic of Achievement Motivation in University Students. En A. Valle, J.C. Núñez, R. González-Cabañach, J. A. González-Pienda y S. Rodríguez (eds.). *Handbook of Instructional Resources and Their Applications in the Classroom*. New York: Nova Science Publisher.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2001). Diferencias de género en las técnicas de aprendizaje utilizadas por los alumnos universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (5), 239-248.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (Eds.) (2002). *Escalas para la Evaluación del Proceso de enseñanza-aprendizaje, EEPEA*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Abridged ACRA Scale of Learning Strategies for University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 139-158.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2004). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-170.
- De la Fuente, J., Justicia, F. y Berbén, A.B.G. (2005). Enfoques de aprendizaje, percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento de universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (2), 87-102.
- De la Fuente, J., Justicia, F. y Berbén, A.B.G. (2005). An Interactive Model Regulated Teaching and Self-Regulated Learning. *International Journal of Learning*, 12 (7), 217-226.
- De Fuente, J., Justicia, F. y Berbén, A.B.G. (en prensa). El aprendizaje experto y la autorregulación del aprendizaje. En F. Justicia, M.C. Pichardo & E. Fernández, *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Cano, F., Pichardo, M. C., Sander, P., Martínez-Vicente, J. M. y García Berbén, A.B. (2003-2006). Mejora de la autorregulación del aprendizaje, en estudiantes universitarios, a través

- de estrategias de enseñanza reguladora "on-line". [Improving self-regulated learning in university students through online regulatory strategies for teaching.] RDI Project ref. BSO2003-06493. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Madrid, Spain.
- De la Fuente, J. y Martínez-Vicente, J. M. (2004). *Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA*. Madrid: EOS.
- De la Fuente, J., Martínez-Vicente, J.M. y Justicia, F. (2004). Estudio de las estrategias de aprendizaje en alumnos de educación de adultos. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 5(1), 73-97.
- De la Fuente, J. y Soto, A. (2004). Variables psicosociales determinantes del rendimiento académico. *Encuentros de Psicología Social*, 2 (1), 79-83.
- Deborah H. P. (1996) Casos de profesores. En A. E. Woolfolk, *Psicología educativa*. pp (13-230). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation*. N. Y.: Irvington
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N.Y: Plenum Press .
- Del Valle, A. (1981). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Madrid: Marsiega.
- Delval, J. (1984). *La inteligencia su crecimiento y medida*. Barcelona: Salvat Editores SA.
- Derek, E. y Neil, M. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós y Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Dialpiaz, M. y Campos, M. (1990). Una experiencia participativa con alumnos trabajadores en la enseñanza nocturna: Brasil. *Revista de Educación*, 377- 390.
- Dion, K. L., Dion, K. K. y Keelan, J. P. (1990). Appearance anxiety as a dimension of social-evaluative anxiety: Exploring the ugly duckling syndrome. *Contemporary Social Psychology*, 14 (4), 220-224.
- Domínguez, P. y Casas J. I. (1979). *Introducción a la psicología del trabajo*. Madrid: Pablo del Río.

- Dusell, J. C. (1996). Casos de profesores. En A. E. Woolfolk, *Psicología educativa*. p (510). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Dweck, C. C. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation eminence: an achievement goal analysis. En C. Ames; y R. C. Ames (Ed.), *Research on motivation in education. Vol 2: The classroom milieu*. (pp. 289-305). Londres: Academic Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1047
- Dweck (1999). *Self-theories. Their role en motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press
- Dweck, C. S. y Legget, E. L. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczal, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. En J. T. Epence *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eide K. (1980). La educación y el trabajo. En Zaghloul Morsy, *Aprender y trabajar* (pp. 46-80). París: UNESCO.
- Elboj, C. (2000). Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información. *Revista de Educación*, 322, 59-68.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the classic and contemporary approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. En M. L. Maehr y P. P. Pintrich *Advances in motivation and achievement*, v. 10 (pp. 243-269). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. En L. A. Pervin, *Goal concepts in personality and social psychology* (pp 87-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Equipo de Dirección del programa. (1989). *Educación de adultos*. Sevilla: Junta de Andalucía Consejera de Educación y Ciencia.
- Escaño, J. y Gil, M. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Aula de innovación educativa*, 101, 6-12.
- Escaño, J. y Gil, M. (2001). Motivar en el aula. Cinco hilos para tirar. *Aula de innovación educativa*, 101, 25-27.
- Eschenvach, Marie von Ebner (1996). En F. Migal, *Frases celebres* (pp.80). Madrid: M. E. Editores
- Etxebarria, I. (2003). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E. G. Fernández- Abascal, M. del P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación. La adaptación humana*. (pp. 369-393). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Pétrovski, A., Rahnama, M. y Campion Ward, F. (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial UNESCO.
- Feather, N. T. (1982). *Expectations and actions: expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Fernández -Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). La ansiedad. En E. G. Fernández- Abascal, M. P. Jiménez, y M. D. Martín (eds.), *Emoción y motivación. La adaptación humana*. pp (277-310). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín Díaz, M. D. y Jiménez Sánchez, M. P. (2003). Psicología de la emoción y de la motivación. En E. G. Fernández – Abascal, M. P. Jiménez, y M. D. Martín, *Emoción y motivación* (Eds.),. *La adaptación humana* (pp. 230-250). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández Arenaz, A, y Gairin Sallan, J. (1986). Tecnología educativa en la educación de adultos. *Bordón*, 263, 511-519.
- Fernández Arenaz, A. (1989). Prólogo. En A. P. González (Ed.), *Formación de adultos. Un modelo de unidades modulares* (pp. 7-15). Barcelona: Editorial Humanitas.

- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2003). Emoción en las organizaciones. En E. G. Fernández -Abascal, M. P. Jiménez, y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación. La adaptación humana* (pp. 449-478). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2003). Emoción y formación. En E. G. Fernández – Abascal, M. P. Jiménez, y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación. La adaptación humana*.pp (477-497). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández, J. L. (1988). Los marginados desafíos para la iglesia de hoy. En J. L. Fernández y otros (Eds.), *Marginados* (pp, 61-82). Madrid: Editorial Popular.
- Ferrández Arenaz, A. (1985). Aproximación a las estrategias metodológicas en la formación de adultos. En II. *Jornadas de educación de adultos. Métodos y técnicas en la educación de adultos. Actas de las jornadas* (pp. 9-27) Zaragoza: Universidad Popular.
- Ferrández Arenaz, A., Gairín Sallán y Tejada Fernández, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Madrid: Editorial Diagrama.
- Ferrández, A. Sarramona, J. (1977). *Aspectos diferenciales de la educación*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1977). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Ferriere, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona Editorial Herder
- Fierro, A. (1986). Fluctuaciones en la autoestima tras un informe psicológico. *Estudios de Psicología*, 26, 47-57.
- Fierro, A. (2002). El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología evolutiva* (pp. 567-590). Madrid Alianza Editorial.
- Fisher, B. D. (1996). Casos de profesores. En A. E. Woolfolk (Ed.), *Psicología educativa* (pp. 474-474). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Flecha, R. (1997). Compensación, aceleración, inteligencia cultural. En J. García Carrasco (coord.) *Educación de adultos* (pp. 177-186). Barcelona: Ariel.
- Flecha, R. (1990) *Educación de las personas adultas. Propuesta para los años noventa*. Barcelona: El Roure Editorial S. A.

- Flecha, R. (1990) *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure S. A.
- Flecha, R. (2003). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Formariz Poza, A. (1997). Los centros de educación de personas adultas y su entorno territorial: organización de redes locales. En M. J. Cabello (Ed.), *Didáctica y educación de personas adultas* (pp. 105-130). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Fortín, M. F, Vissandjée, B. y Côté, J. (1999). Elegir un problema de investigación. En M. F. Fortín (Ed.), *El proceso de investigación: de la concepción a la realización* (pp. 29-40). México: McGraw – Hill Interamericana.
- Fortín, M. F, y Filion, F. (1999). Elegir un problema de investigación. En M. F. Fortín (Ed.), *El proceso de investigación: de la concepción a la realización*. México: McGraw – Hill Interamericana.
- Fortín, M. F. (1999) Métodos de muestreo. En M. F. Fortín (Ed.), *El proceso de investigación: de la concepción a la realización* (pp.159-170). México: McGraw – Hill Interamericana.
- Freeman, K.E., Gutman, L.M. y Midgley,C. (2002). Can achievement goal theory enhance our understanding of the motivation and performance of African American young adolescents? En C. Midgley (Ed), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 175-204). Mahwah, NJ, US: LEA Publishers.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Freud, S. (1966). *The complete introductory lectures on psicoanálisis*. New York: Norton.
- Galand, B. y Philippot, P. (2002). The motivational style of secondary school pupils: Development of a measurement instrument and its relationship with other educational variables. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34(4), 261-275.
- Gámez, E., Díaz, J. M., León, I. y Marrero, H. (2000). *Guía de prácticas de motivación, afecto y cognición*. Gobierno de Canarias, Dirección General de Universidades e Investigación Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

- García, J. (1996). En Migal (Ed.), *Frases célebres*. Madrid: M. E. Editores
- García Cabero, M. (2001) La educación de adultos, frontera inexplorada de la investigación psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* 7 (5), 289-316.
- García, F. J., Barragán, C y Granados, A (1999). Inmigración extranjera, formación e interculturalidad. *Intervención Psicosocial* 8 (2), 191-220
- García Hoz, V. y Pérez Yuste, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- García Llamas, J. L. (1987) Estrategias didácticas para el aprendizaje adulto en un sistema abierto. *Revista de ciencias de la educación*, 129, 83 -87
- García, J. García del Dujo, A. (1997). Planteamiento sociopolítico de la educación de adultos en sociedades desarrolladas. En J. García Carrasco (coord.) *Educación de adultos* (pp. 1-22). Barcelona: Ariel.
- García, R. J. y Sanz Fernández, F. (1977) *El trabajo del profesorado en trabajos educativos Problemáticos (1): Atención a la diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gargallo López, B. y Puig Moratal, J. (1997). Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos. *Revista española de pedagogía*, 206, 113-136.
- Garreta Bochaca, J. y Molina Luque, F. (2000) Familia y educación: expectativas y actitudes de las denominadas minorías étnicas. En Ll. Samper Rasero (eds.), *Familia, cultura y educación* (pp (71-100). Lleida: Server de Publicacions Universitat .
- Gelpi, E., (1990). *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular O. E. I. Quinto centenario. OMAGRAG.
- Genovard, C., Gotzens, C., Busquets, J. y Montané J. (1981). *Psicología de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Gervilla, A. (1988) *Proyecto educativo de carácter curricular*. Madrid: Editorial Magisterio.
- Giuseppe Nérici, I. (1973) *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Goethe, W. Von J. (1996). En Migal *Frases célebres* pp. (85). Madrid: M. E. Editores

- González- Cabanach, R., Valle, A., Piñeiro , I., Rodríguez, S. y Núñez , J. C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*. 11 (2) ,313-323.
- González, A. P. (1986) Estrategia didáctica de participación en la educación de adultos. *En III Jornadas de educación de adultos. Actas de las Jornadas* (pp. 97-112). Zaragoza: Universidad Popular
- González, A. P., (1989). *Formación de adultos. Un modelo de unidades modulares*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- González, E. (1980). Los adultos y la educación sociopolítica. Madrid: Editorial Popular.
- González, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de actuación*. Navarra: Eunsa.
- González, M. C., Touron, J. y Gaviria, J. L. (1994). La orientación motivacional intrínseca-extrínseca en el aula: validación de un instrumento. *Bordon*, 46(1,) 35- 123.
- González, M. del M. y Triana, B. (1998). Divorcio monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coord.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 373-398). Madrid: Alianza Editorial.
- González, M. T. (1993). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología: su carácter complejo y multidisciplinar. *Aula*, 5, 9-22.
- González-Pienda, J, A. (1996). El estudiante variables personales. En J. Beltrán (Ed.), *Psicología de la instrucción I variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Gregorio, C. y Franzé, A. (1999). Intervención social con población emigrante: esos "otros "culturales. *Intervención Psicosocial*, 8 (2), 163- 175
- Guil Bozal, R. et al. (1998). Situación laboral del alumno y clima social. *Bordón*, 50 (4), 369-375
- Gustafson, S. (1996) Casos de profesores. En A. E. Woolfolk, *Psicología educativa* (pp. 474-474). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Gutiérrez Pérez, F. (1978). *Método práctico de educación liberadora*. Madrid: Editorial Marsiega.
- Gutiérrez, F. (1972). *El lenguaje total*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

- Gutiérrez, F. (1974). *Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter L. y Elliot, A. J. (1997). Predictions and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade: *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1248-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P.R., Elliot, A. J. y Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. Carter L. y Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 70, 316-330.
- Harackiewicz, J. M. y Linnenbrink, E.A. (2005). Multiple Achievement Goals and Multiple Pathways for Learning: The Agenda and Impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2) 2005, 75-84.
- Hidi, S. y Harackiewicz, J. (2000) Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone y J. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, pp (309-339). San Diego: CA: Academic Press.
- Hidi, S. y Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. En A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp *The role of interest in learning and development*. pp (215-238). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Huertas, J. A. (1999). Cultura del profesor y modos de motivar: a la búsqueda de una gramática de los motivos. En J. I. Pozo y C. Monereo (coord). *El aprendizaje estratégico* (pp. 59-72). Madrid: Santillana.
- Huertas, J. A. y Montero, I. (2003). Procesos de motivación. Motivación en el aula. En E.G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez, y M. D. Martín (Eds.),

- Emoción y motivación II. La adaptación humana*. Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Huguet, T. (2001). El papel de la familia en la motivación escolar del alumnado. Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Aula de innovación educativa*, 101, 18-20
- INODEP (1980). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Editorial Marsiega.
- Jabonero, M., Lopez, I. y Nieves, R. (1999) *Formación de adultos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Jarrel, M. (1996). Casos de profesores. En A. E. Woolfolk, *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Jiménez, R. (1997). Características del aprendizaje en las personas adultas. En F. Sanz Fernández. *La formación en la educación de personal adultas Tomo I*. (pp. 113-156). Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Jiménez, R. y Sanz, F. (1997). Psicología de los destinatarios de la educación de personas adultas. En Sanz Fernández, F. *La formación en la educación de personal adultas Tomo I*. (pp. 63-112). Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Jiménez, M. P. (2003). Motivación intrínseca, competencia, autodeterminación y control. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (eds.), *Emoción y motivación II. La adaptación humana* (pp. 797-827). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Julie, L. (1996). Casos de profesores. En A. E. Woolfolk, *Psicología educativa* (pp. 397-398). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Justicia, F., De la Fuente, J., Pichardo, M.C. y Berbén, A.B.G. (2005). Teaching and Evaluations Methods preferred by University Students. *International Journal of Learning*, 12 (7), 333-340.
- Kaplan, A., Gheen, M. y Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 191-212.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T. y Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. En C. Midgley (Ed). (2002). *Goals, goal structures*,

- and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ, US: LEA Publishers.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Nueva editorial Interamericana.
- Klemm, Ulrich (2000). La educación de adultos en zonas rurales en proceso de modernización. Situación del debate en la República Federal de Alemania. *Revista de Educación (Madrid)*, 322, 101-118.
- Krapp, A. Hidi, S. y Renninger, K. A. (1992). Interest in learning and development. En K. A. Renninger, S. y Hidi A. *Krapp The role of interest in learning and development*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lam, S.L., Yim, P., Law, J.S., Cheung, R. W. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 281-296.
- Leirman, W., (1991). El proceso de educación de adultos; hacia una autodeterminación en la solidaridad. En W. Leirman, L. Vandemeulebroecke, H. Baert, H. Callens y D. Vildemmeersch (Eds.),. *La educación de adultos como proceso* (pp. 11-66). Madrid: Editorial Popular.
- León, A. (1986) Aspectos psicológicos de la educación permanente. En M. Debesse y G. Mialaret. *Formación continua y educación permanente* (pp. 93-121). Barcelona: Oikos- Tau Ediciones.
- León, O. G. y Montero, I. (1995). *Diseños de investigación. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill
- Leona E. Tyler (1978). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: ediciones Marova.
- Liebert y Morris, (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Limbo, E. (1979). *Cómo animar a un grupo*. Madrid: Editorial Marsiega
- Limón Mendizábal, M. R. (1990) Reflexiones sobre la educación en la tercera edad. *Revista de educación*, 291, 225-235.
- Linnenbrink, E.A. (2003). The dilemma of performance goals: Promoting students' motivation and learning in cooperative groups. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63(10-A), 3474.

- Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P.R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. En S. Volet y S. Jarvela (Eds). (2001). *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 251-269). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Little, B. R., Lecci, L. and Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: *Journal of personality*, 60, pp. 501-526.
- Lobato, R. y Rojo, S. (2001). Sentir el apoyo del profesor. Motivación y acercamiento afectivo. *Aula de innovación educativa*, 101, 58- 60.
- López Palma, F. (1997) Pirámides de información y formación. En J. García Carrasco (coord.). *Educación de adultos* (pp. 48-67). Barcelona: Ariel.
- López-Aranguren, I. y Montero, P. (1997) Sociedad de la información y educación y formación de personas adultas. En Joaquín García Carrasco (coord.) *Educación de adultos* (pp. 111-125). Barcelona: Ariel.
- Lorenz, K. (1950). The comparative Method in Studying Innate Behavior Patterns, Symposium Society Experimental. Biology, 4, 221-268.
- Lorenz, K. (1976). *Consideraciones sobre la conducta animal y humana*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Lowe, J. (1978). *La educación de adultos*. Salamanca: Ediciones Sígueme, Paris UNESCO.
- Loza, M. (1997). De la política educativa a las políticas en educación de adultos. En M. J. Cabello Martínez. *Didáctica y educación de personas adultas* (pp. 53-84). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Lozano, L. M. y García-Cueto, E. y Galló Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12 (2), 344-347
- Lozano, L. y García, E. (2000) El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12 (2), 340-343.
- Mager, R. F. (1985). *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

- Mahtar A. y Faure E. (1980) Reconciliación de la teoría y de la práctica: concepto clave de una nueva educación. En Zaghoul Morsy. *Aprender y trabajar* (pp. 17-27). Paris: UNESCO
- Malglaive, G. (1991) *Saber y practica en la formación de adultos. Revista de Educación* (Madrid), 294, 79-106.
- Mañas, N., Pinedo Conde, M. D. y Álvarez, C. (1993). Curso de orientación para el acceso directo a la universidad (Mayores 25 años). En Salvador Peiró (Ed.). *Educación de adultos teoría y prácticas*. Actas del I congreso internacional de educación de adultos (pp. 537-552). Granada (España).
- Marchesi, A. (2000) Los Alumnos con escasa motivación por aprender. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.183-212). Madrid: Alianza Editorial.
- Marco, M. J. y Cubero, M. (1997). *Cultura y educación* 6 (7), 31- 38
- Marco, M. J. y Cubero, M. (1997). El aprendizaje en la edad adulta: reflexiones sobre el qué y el cómo de la evaluación. *Cultura y educación*. 6 (7), 111-132
- Marcos, J. L. (1995). Aprendizaje: desde el conductismo al conexionismo. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11 (7), 65- 87
- Marín, R. (1986) *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Marina, J. A. (2001). Recuperación de la voluntad. *Aula de innovación educativa*, 101, 21-23.
- Marshall, P. N. (1996). Casos de profesores. En A. E. Woolfolk (Ed.), *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Martín, E., García, L. y Hernández, P. (1999). *Determinantes de éxito o fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Martín, M. D. (2003) La sorpresa, el asco y el miedo. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez Sánchez y M. D. Martín Díaz. *Emoción y motivación. La adaptación humana* (pp. 311-368). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Martín, M. D, Domínguez, F. J. y Fernández- Abascal, E. G. (2003). La hostilidad, el humor, la felicidad y el amor. En E. G. Fernández-Abascal,

- M. P. Jiménez Sánchez y M. D. Martín Díaz (Eds.), *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Martín, A. V. (1993). Orientaciones motivacionales hacia la participación educativa en la edad adulta. Un estudio empírico. En S. Peiró(Eds.), *Educación de adultos teoría y prácticas* (pp. 553-566). Granada: Actas del I congreso internacional de educación de adultos.
- Martín M. T. (1993). La evaluación en los adultos un recurso pedagógico. En S. Peiró i Gregory. *Educación de adultos teoría y prácticas* (pp. 567-576). Granada: Actas del I congreso internacional de educación de adultos.
- Martín, E. y Solé, I. (2001). El aprendizaje significativo y la teoría de asimilación. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Tomo 2*. pp (pp. 89-112). Madrid Alianza Editorial.
- Martínez de Osaba, I. (1993). Eficacia de la formación permanente del profesorado de E. P. A. en el ámbito de la Comunidad de Madrid. En S. Peiró i Gregory. *Educación de adultos teoría y prácticas* (pp. 585-594). Granada: Actas del I congreso internacional de educación de adultos.
- Martínez Sánchez, E. (1994). *El periódico en la educación de personas adultas*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Martínez-Vicente. J. M. y De la Fuente, J. (2004). Self-Regulation of Learning trough the Pro&Regula Program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1),145-156.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2ª edición). New York: Harper and Row.
- Mateos, P. M. y Arana, J. M. (2003). Los motivos secundarios de logro, afiliación y poder. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez Sánchez y M. D. Martín Díaz (Eds.),. *Emoción y motivación II. La adaptación humana* (pp. 715-748). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mateos, F. (1998).Consecuencias metodologías y didácticas. Consideraciones en torno al alumno adulto. *En Orientaciones para Educación Secundaria Obligatoria Educación de Adultos* (pp. 39-56). Sevilla: Junta de Andalucía

- McCombs, B. y Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- McGuigan (1980) *Psicología experimental. Enfoque metodológico*. México: Editorial Trillas.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Medina, O. (1997) *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure Editorial .
- Medina, O. (2000). Especificidad de la educación en adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XXI*, 3, 91-140.
- Medina, A. (1988) *Didáctica e interacción en el aula. Colección de didáctica*. Madrid: Editorial cincel.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1995) *Enseñanza y currículo, para la formación de personas adultas*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Mestres Navas, J. M. y Guil Bozal, R. (2003). Inteligencia emocional. En E. G. Fernández -Abascal, M. P. Jiménez Sánchez, y M. D. Martín Díaz Emoción y motivación. La adaptación humana. pp (397-426). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Miki, K. y Yamauchi, H. (2003). Learning environments and motivation in elementary and junior high school. *Japanese Psychological Review*, 46 (1), 58-75.
- Mills, M. (2006). Reviés of Pedagogy-teaching for learning: Monograph series. Psychological aspects of education-current trends. *Educational Psychology in Practice*, 22 (3), 282-283.
- Mir, B. (2000). Y después del examen, ¿qué? Evaluación y comunicación en el aula. En M. Ballester et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 155-162). Barcelona: Editorial Graó.
- Miranda, A., Soriano, M. y Roselló, B. (2002). Análisis de la definición de dificultades del aprendizaje. Clasificación. En A. Miranda Casas, E. Vidal-Abarca y M. Soriano Ferrer (Eds.), *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje* (pp. 41-66). Madrid: Editorial Pirámide.

- Miras, M. (1996): Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En A. Barca Lozano (Ed.), *Psicología de la instrucción Volumen 3*, componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar (pp. 45-76). Barcelona: EUB.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En J. Palacios, A. Marchesis y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar Tomo 2* (pp. 309-325). Madrid: Alianza Editorial.
- Moles, A. (1967). *Sociodynamique de la culture*. Paris: Mouton.
- Monclús, A. (1990). *Educación de adultos. Cuestiones de planificación didáctica*. México, Madrid, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Monedero, C. (1982). *La evolución psicológica del hombre*. Barcelona: Salvat Editores SA
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Ed.). *Estrategias de aprendizaje* (pp.15-62). Madrid: Visor y Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1995) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Monreal, M. C. (1995). *La educación de adultos en la enseñanza superior a distancia en Andalucía. La función tutorial*. Sevilla: Junta de Andalucía Consejería de Educación y Ciencia.
- Monreal, M. C. (1998). Consideraciones en torno al alumno adulto. En CEJA (ed.), *Orientaciones para Educación Secundaria Obligatoria Educación de Adultos* (pp. 9-24). Sevilla: Junta de Andalucía
- Montero, V. M. (1985) La oratoria: técnicas de aplicación en la acción andragógica. . En *II Jornadas de educación de adultos. Métodos y técnicas en la educación de adultos. Actas de las jornadas* (pp. 143-152). Zaragoza: Universidad Popular.
- Montero, I y Huertas, J. A. (2003). Técnicas de medida y métodos de investigación. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez Sánchez, y M. D. Martín Díaz (Ed.), *Emoción y motivación II. La adaptación humana* (pp. 569-620). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.

- Moreno, J. A. (1972). *Cómo realizar una investigación social*. Madrid: Editorial Marsiega.
- Morón, J. A. (1993) La educación de adultos en el marco de las Universidades Populares. En S. Peiró i Gregory (eds.), *Educación de adultos teoría y prácticas* (pp. 625-634). Granada: Actas del I congreso internacional de educación de adultos.
- Morris, E. (1978) *Bases psicológicas de la educación*. México: Interamericana.
- Munné, F. (2001). *Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Editorial Trillas
- Muñoz, A. y Jiménez, M. (1995). Las relaciones interpersonales y el clima social. En M. V. Trianes. *Psicología de la educación para profesores* (pp. 261-278). Madrid: Eudema
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346
- Nolen, S. B. (1998). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Núñez, J C., González- Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S. y García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11 (7), 219-242.
- Núñez, J. C. González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio publicaciones Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C. , González-Pienda. J. A yGonzález-Pumariega, S, (1995). Motivación cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de psicopedagogía*, 12 (8), 183-209.
- Ontoria, A., De Luque, A. y Molina, A. (2003). Los mapas conceptuales, una técnica para mejorar las capacidades cognitivas y sociopersonales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 194, 207-223
- Ortega, J. L. (2003) Opinión de los alumnos sobre el poder motivador del profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*, 193, 63 - 77
- Páez, D., Fernández, I y Ubillos, S. (2003). Los motivos secundarios de la agresión, frustración y altruismo. En E. G. Fernández – Abascal, M. P.

- Jiménez Sánchez, y M. D. Martín Díaz (Eds.), *Emoción y motivación II. La adaptación humana* (pp. 749-796). Madrid: Editorial I. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto y la familia en contexto. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial
- Palladino, E. (1981) *Educación de adultos*. Humanitas Buenos aires
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Pascual, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en Educación de personas adultas*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Pascual, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de adultos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Paterna, C. y Martínez, C. (2001). La posición de la mujer frente a los roles de género: familia versus empleo. *Apuntes de psicología*, 19 (3),403-420.
- Peiró, J. y Sipan, A. (1985). El método de proyectos en la educación de adultos. En AAVV (eds.), *Actas de las II Jornadas de educación de adultos. Métodos y técnicas en la educación de adultos* (pp. 47-63). Zaragoza: Universidad Popular.
- Pérez Cabaní, M. L. (2001) El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar Tomo 2* (pp. 285-308). Madrid Alianza Editorial.
- Pérez Cabaní, M. L. (2000). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En C. Monereo Font (ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 63-114). Madrid: Visor y Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Pérez Serrano, G. (1987). *La animación sociocultural Tomo 1*. Madrid: UNED
- Pérez Yuste, R. (2002). La evaluación en el marco de la educación de personas adultas. En E. López-Barajas Zayas y M. L. Sarrate Capdevila (Eds.). *Educación de personas adultas: Reto de nuestro tiempo* (pp. 253-289). Madrid: Editorial Dykinson.
- Pervin, L. A. (1996). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.

- Pezzi, M. (1998) Presentación. En Orientaciones para Educación Secundaria Obligatoria Educación de Adultos (p. 5). Sevilla: Junta de Andalucía
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.K. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigaciones y aplicaciones*. Madrid: Pearson (2ª Ed. Traducida).
- Piñero Agúin, I., Valle Arias, A., Rodríguez Martínez, S., González Cabanach, R. y Gómez Taibo, M. L. y. (1998) Influencias de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas. *Bordón*, 50(4), 405-413.
- Pressley M., El-Dinary, P:B., Marks. M., Brown. R. y Stain, S. (1992). Good strategy instruction is motivating and interesting. En K. A. Renninger, S. Hidi A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Pujol, M. A. (2000). La evaluación de los procedimientos. En M. Ballester et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 129-136). Barcelona: Editorial Graó.
- Quinquer, D. (2000) Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En M. Ballester et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 13-20). Barcelona: Editorial Graó.
- Ramírez, M. S. (1972). *Métodos de educación de adultos*. Madrid: Editorial Marsiega.
- Renzo, (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Ediciones Rial.
- Requejo, A. (1997). Los currícula de educación de personas adultas en el estado de las autonomías. En Maria Josefa cabello Martínez *Didáctica y educación de personas adultas* (pp. 85-104). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos. Intervención socioeducativa en la edad adulta*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Ricoy, M. C., y Feliz Murias, T. (1999) *Educación secundaria para personas adultas: Un reto para el siglo XXI*. Madrid: Educación siglo XXI Facultad de educación, Universidad de Educación a Distancia (pp. 97-123).
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II). *Psicología*, 16, 347-366.
- Rochera, M. J. (2000). Interacción y andamiaje en el aula: el papel de los errores en la influencia educativa. *Cultura y Educación*, 17/18, 63-81.
- Rodríguez, A. (1997). Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas- enseñanza entre personas adultas. En M. J. Cabello Martínez (Ed), *Didáctica y educación de personas adultas* (pp. 175-200). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, A. (1998). *Psicología de las organizaciones*. Valencia: Pomolibro.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I. Valle, A., Nuñez, J. C. y Gonzalez - Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546 – 555.
- Roeser, R.W., Marachi, R., Gehlbach, H. (2002). A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. En C. Midgley (Ed). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 205-241). Mahwah, NJ US: LEA Publishers.
- Roig, M. (1984). *El feminismo*. Madrid: Salvat Editores.
- Romans, M., Viladot, G., Capdevilla, C., Font, J., Galleran, M. M. y Guardiola, M. J. (1987). El analfabeto y su habla. *Cuadernos de Pedagogía*, 147, 50-52.
- Ros, M., Muñoz-Repiso I., M. y Méndez, A. (1990). ¿Qué ocurre en las aulas? Estilo docente de los profesores y satisfacción de los alumnos de enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 291, 319-338
- Rubio, C. y Moreiras, M. (1997). Otros ámbitos y sectores: Programas emergentes en educación de personas adultas. En Sanz Fernández, F. *La formación en la educación de personal adultas. Tomo I* (pp. 403-479). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rubio, R. (1993). Nuevos planteamientos sobre la educación de personas adultas. En S. Peiró i Gregory (Eds.), *Educación de adultos teoría y*

- prácticas* (pp. 823-832). Granada: Actas del I congreso internacional de educación de adultos.
- Rubio, R. (1980). *Educación de adultos hoy*. Madrid: Editorial Popular.
- Ruiz, M. y Sarrate, L. (2002). Las estrategias de enseñanza aprendizaje: claves para aprender a aprender. En E. López-Barajas y M. L. Sarrate (Eds.), *Educación de personas adultas: Reto de nuestro tiempo* (pp. 129-166). Madrid: Editorial Dykinson.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M. y Grolnick, W. S.(1986).Orings and pawns in the classroom: Self-Report and projective assessments of individual differences in de children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Sagrario, M. (1976). *El adulto. Características y su formación*. Madrid: Marsiega.
- Sakurai, S. y Kuroda, Y. (2004). How did motivational theories contribute to school education: Systematic review and evaluation of studies on application of three achievement motivation theories to instructional practice in Japan. *Japanese Psychological Review*, 47(3), 284-299.
- Samper, L. y Mayoral, D. (2000). Familia y capital cultural. Tipología sociocultural de los hogares de la ciudad de Lleida. En L. Samper Rasero (eds.), *Familia, cultura y educación* (pp. 101-120). Lleida: Server de Publicacions Universitat.
- San Fabián, J. L. (1997). *Experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Ministerio de educación y Cultura.
- Sánchez, J. y Ramos F. (1982). *La vejez y sus mitos*. Barcelona: Salvat Editores SA.
- Sánchez, J. (1983) *Del campo a la ciudad. Modos de vida rural y urbana*. Barcelona: Salvat Editores SA.
- Sánchez, M. (1986) *Metodología y práctica de la participación*. Madrid: Editorial Popular.

- Santamaría, A. (2002). Perspectivas referencial y acciones instruccionales. Un estudio en educación de adultos. *Infancia y aprendizaje*, 25 (3), 259 - 275
- Sanz, F. (1997). La educación de personas adultas en Europa. En J. García Carrasco (coord.) *Educación de adultos* (pp. 85-110). Barcelona: Ariel.
- Sanz, F. (2000) *Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de educación para todos: de Jomtien a Dakar*. (pp. 63-89). Madrid: Educación XXI Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sanz, F. (2002). Perfil y funciones del educador/ formador de personas adultas. En E. López-Barajas y M. L. Sarrate (Eds.), *Educación de personas adultas: Reto de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Sarason, (1975). Anxiety and self- preoccupation. *Stress and Anxiety*, 2, 27-44.
- Sarason, (1978). The test anxiety scale: Concept and research. En C. D. Spielberger y I. B. Sarasson (Eds) *Stress and Anxiety* (pp 193-216). Washington, D. C: Hemisphere.
- Sarason, (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Sarramona J. (1985). *Fomento de la creatividad mediante metodología no formal. El método de proyectos en la educación de adultos*. Zaragoza: Actas de las jornadas II Jornadas de educación de adultos. Métodos y técnicas en la educación de adultos (pp. 91-107). Universidad Popular
- Sarramona, J. (1980) *Investigación y estadística aplicadas a la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sarrate, M. L. (1997). *Educación de adultos. Evaluación de centros y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Sarrate, L. (2002). Aprender en la edad adulta. En E. López-Barajas Zayas y M. L. Sarrate Capdevila (Eds.), *Educación de personas adultas: Reto de nuestro tiempo* (pp. 95-127). Madrid: Editorial Dykinson.
- Sarrate, L. (2002). La educación de personas adultas, ambito prioritario de la educación permanente. En E. López-Barajas Zayas y M. L. Sarrate Capdevila (Coor.). *Educación de personas adultas: Reto de nuestro tiempo* (pp. 17-58). Madrid: Editorial Dykinson.

- Scheffknecht, J. J. y Schwartz, B. (1986) La formación continua. En M. Debesse y G. Mialaret. *Formación continua y educación permanente* (pp. 371-286). Barcelona: Oikos -Tau ediciones.
- Selltiz, C., Wrigtsman, L. S. y Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Shih, S. S. (2005). Role of Achievement Goals in Children's Learning in Taiwan. *Journal of Educational Research*, 98(5). 310-319.
- Simons, J., Dewitte, S. y Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study Strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.
- Solé, I. (2001). Sentir el apoyo del profesor. El apoyo del profesor. *Aula de innovación educativa*, 101, 54- 57
- Solmon, M. A. (2006). Goal theory in physical education classes: Examining goal profiles to understand achievement motivation. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 325-346.
- Stephens, J.M. y Gehlbach, H. (2007). Under pressure and underengaged: Motivational profiles and academic cheating in high school. En E.C. Anderman, M. Eric, T. M. Murdock (Eds), *Psychology of Academic Cheating* (pp. 107-139). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press
- Stipek, D. J. (1984). The development of achievement motivation. En R. E. Ames y C. Ames. *Research on motivation in education, student motivation*. Nueva York: Academic Press.
- Stöcker, K. (1964) *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Stuart, John M. (1996). En Migal *Frases célebres* (pp. 174). Madrid: M. E. Editores .
- Tennant, M. (1991). *Adulthood and learning*. Barcelona: El Roure Editorial S. A.
- Thorkildsen, T. A. y Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 179-201.
- Thorn, R. M. (2004). *Motivational and training effects on older and younger adults' recall and strategy use*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(7-B), 3562.

- Tierno, E. (1996). En Migal. *Frases célebres* (pp. 45). Madrid: M. E. Editores.
- Todt, E. (1982). *La motivación*. Barcelona. Editorial Herder.
- Tupper, M. (1996) En Migal. *Frases célebres* (pp. 94). Madrid: M. E. Editores.
- Usher, R. y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valle Arias, A., González-Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J.C. (1996). Variables cognitivas motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón* 48 (3). 339- 346.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Núñez, J. C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivas –motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.
- Valle, A. , González-Cabanach, R. (1997): Motivación cognitiva y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 136-163.
- Valle, A. y Gómez, M. L. (1997) Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. *Boletín de psicología*, 56, 37-51
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Gómez, M. L. y Piñeiro Aguín, I., (1998) Factores motivacionales y aprendizaje escolar. En A. Valle y R. González. *Psicología de la educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar*. pp (145-182). La Coruña: Universidad da Coruña
- Valle, A., Rodríguez S., Gómez, M. C. y Franco, V. (1998). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En A. Valle y R. González (eds.), *Psicología de la educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar* (pp. 91-119). La Coruña: Universidad da Coruña
- Valle, A. y González-Cabanach. R. (1998). Orientaciones motivacionales: las metas académicas. En J. González-Pienda y J. C. Núñez (Eds.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C. y González- Pienda, J. (1998). Variables cognitivas- emocionales enfoque de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C., Suárez Riveiro, J. M., Piñeiro Aguín, I y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.

- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., y González-Pumariega, P. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (eds.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Vega, J. L., Bueno, B. y Buz, J. (2002). Desarrollo cognitivo en la edad adulta y en la vejez. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología evolutiva*. Tomo 1.(pp. 545-565). Madrid Alianza Editorial.
- Villanueva, P. (1987) *La educación de adultos hoy. Necesidades y perspectivas de cambio*. Valencia: Promolibro.
- Walsh, D. A. (1996). Casos de profesores. En A. E. Woolfolk, *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Water, A., Pereda, C. y Prada, M. A. (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Watson, M. L. (2002). Role of social academic goals in relationships among fifth-graders' interest, achievement goals, and academic outcomes. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63(6-A), 2138.
- Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher*, 9, 4-11
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) – emotion of motivated behaviour: An analysis of judgement of de help-giving. *Journal of personality and social Psychology*, 39,186-200.
- Weiner, A. B. (1985). *Manual de psicología de la organización. La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona: Herder.
- Wentzel, (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2). 202-209.
- Wisdom, C. N. (1996). Casos de profesores. En A. E. Woolfolk, *Psicología educativa* (pp. 362-362). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation,

- Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Young, P. T. (1941). The Experimental Analysis of Appetite. *Psychological Bulletin*, 38, 129-134
- Young, P. T. (1943). *Emotion in Man and Animal*. New York: Wiley.
- Young, P. T. (1961). *Motivation and Emotion*. New York: Wiley.
- Young, M.R (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal-of-Marketing-Education*, 27(1), 25-40.
- Zatz, S. y Chassin, L. (1983). Cognition of test anxious children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 526-534.
- Zatz, S. y Chassin, L. (1985). Cognition of test anxious children under naturalistic test-taking conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 394-401.

ANEXO I

- ÍNDICE DE TABLAS
- ÍNDICE DE GRÁFICOS

Tablas

Tabla 5.1. Distribución de los Centros Educativos de los que se ha obtenido la muestra	152
Tabla 5.2. Estructura de la muestra según contenidos de la enseñanza.....	153
Tabla 5.3. Índices de fiabilidad de las escalas que conforman las metas y las actitudes de los adultos	158
Tabla 5.4. Matriz de componentes rotados	161
Tabla 6.1. Descriptivos de la puntuación global y de las dimensiones del cuestionario evaluación de la motivación en sujetos adultos.	165
Tabla 6.2. Descriptivos de los factores que conforman la orientación de los alumno adulto hacia el aprendizaje.	166
Tabla 6.3. Descriptivos de los factores que conforman la orientación de los alumnos adultos hacia los resultados y la evasión.	166
Tabla 6.4. Contrastes entre dimensiones y factores del MAPE – 3, Pruebas T para muestras relacionadas.....	167
Tabla 6.5. Medias de los datos hallados en el presente trabajo y aquellos que fueran obtenidos en estudios anteriores.	168
Tabla 6.6. Comparaciones entre las medias obtenidas por (Alonso, Montero y Huertas, 2000) y las del presente estudio. Pruebas T para una muestra (1).....	169
Tabla 6.7. Descriptivos de la escala de miedo al fracaso y de los ítems que lo conforman.	171
Tabla 6.8. Descriptivos del factor deseo de éxito y su reconocimiento y los ítems que lo conforman.	172
Tabla 6.9. Descriptivos del factor Motivación por aprender y los ítems que lo conforman.	174
Tabla 6.10. Descriptivos del factor motivación extrínseca y los ítems que lo conforman.	176
Tabla 6.11. Descriptivos del factor disposición al esfuerzo y los ítems que lo conforman.	177
Tabla 6.12. Descriptivos del factor desinterés por el trabajo y rechazo del mismo y los ítems que lo conforman.....	178

Tabla 6.13. Descriptivos del factor de ansiedad facilitadora y los ítems que lo conforman.	179
Tabla 6.14. Relaciones de asociación entre la variable total del cuestionario y las dimensiones de orientación.....	180
Tabla 6.15. Relaciones de asociación entre las dimensiones y los factores del MAPE.....	180
Tabla 6.16. Correlaciones de los factores de primer orden del MAPE -3....	182
Tabla 6.17. Relaciones de predicción paso a paso de las dimensiones del cuestionario MAPE 3.....	183
Tabla 6.18. Relaciones de predicción paso a paso de las dimensiones del cuestionario MAPE	185
Tabla 6.19. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Media Cuestionario y de los factores: conglomerados de la orientación hacia el aprendizaje y la orientación hacia los resultados orientación	186
Tabla 6.20. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Media orientación al aprendizaje y como factores los conglomerados: la disposición al esfuerzo, la ansiedad facilitadora, la motivación intrínseca, el desinterés por el trabajo, el número de hijos y el numero de familiares.....	186
Tabla 6.21. ANOVA de un factor de la variable dependiente: orientación hacia el aprendizaje y los factores: disposición al esfuerzo, ansiedad facilitadora, motivación intrínseca y desinterés por el trabajo y rechazo del mismo.....	187
Tabla 6.22. Análisis UNIVARIADO Variable dependiente: Media orientación a los resultados y la evasión y los factores: motivación extrínseca, miedo al fracaso, ansiedad facilitadora, desinterés por el trabajo y motivación intrínseca.....	187
Tabla 6.23. ANOVA de un factor de la variable dependiente orientación hacia los resultados y la evasión y los factores: motivación extrínseca, miedo al fracaso, ansiedad facilitadora, desinterés por el trabajo y rechazo del mismo y motivación intrínseca.	188
Tabla 6.24. Variable dependiente: Media Miedo fracaso UNIANOVA.....	188

Tabla 6.25. Variable dependiente: Deseo éxito y reconocimiento UNIANOVA.....	189
Tabla 6.26. Variable dependiente: Media Motivación por aprender UNIANOVA.....	190
Tabla 6.27. Variable dependiente: Motivación extrínseca UNIANOVA	190
Tabla 6.28. Variable dependiente: Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo UNIANOVA.....	191
Tabla 7.1. Descriptivos del cuestionario, las dimensiones y los factores del contexto de motivación.	193
Tabla 7.2. Descriptivos de la puntuación global y de las dimensiones del cuestionario evaluación del contexto motivacional.	195
Tabla 7.3. Factores de primer orden que conforman las preferencias de los alumnos por las actividades de los profesores.....	196
Tabla 7.4. Descriptivos de los factores de primer orden que configuran las preferencias hacia las actividades de los alumnos.....	196
Tabla 7.5. Descriptivos de los factores implicados en las características de la evaluación.	197
Tabla 7.6. Descriptivos del cuestionario, las dimensiones y los factores del contexto de motivación.	198
Tabla 7.7. Descriptivos del cuestionario y de las variables que configuran el inicio o presentación de la tarea.	198
Tabla 7.8. Descriptivos del cuestionario y las variables que conforman los mensajes que los docentes dan a los alumnos.....	199
Tabla 7.9. Descriptivos del cuestionario y de las variables que afectan al desarrollo de la tarea o actividad.....	200
Tabla 7.10. Descriptivos del cuestionario y de las variables que afectan a la participación de los alumnos en las actividad de enseñanza.....	200
Tabla 7.11. Descriptivos de las variables que afectan a las clases practicas.....	201
Tabla 7.12. Descriptivos de las variables que afectan a los trabajos prácticos.....	202
Tabla 7.13. Descriptivos de las variables que afectan a los aspectos de evaluación que favorece el aprendizaje.	202

Tabla 7.14. Descriptivos de las variables que afectan a los aspectos de la evaluación que favorece el estrés.	203
Tabla 7.15. La ayuda que los profesores dan a los alumnos fuera de clase.....	203
Tabla 7.16. Relaciones de asociación de los factores que conforman el proceso de enseñanza entre sí.....	204
Tabla 7.17. Relaciones de asociación entre el cuestionario de evaluación del contexto motivacional y las dimensiones.	205
Tabla 7.18. Relaciones de asociación entre las preferencias por las actividades del profesor, y los factores que lo conforman	205
Tabla 7.19. Relaciones de asociación entre las dimensiones y los factores de los procesos de enseñanza.	206
Tabla 7.20. Relaciones de asociación entre las preferencias por las actividades de los alumnos y los factores que lo conforman	206
Tabla 7.21. Relaciones de asociación entre las características de la evaluación y los factores y los factores que lo conforman	207
Tabla 7.22. Relaciones de asociación entre las variables que conforman el factor inicio de la actividad o presentación de los contenidos.	207
Tabla 7.23. Relaciones de asociación entre los mensajes que los profesores dan a los alumnos y las variables que los conforman.....	208
Tabla 7.24. Relaciones de asociación entre el factor desarrollo de la actividad y las distintas variables que lo conforman.	209
Tabla 7.25. Relaciones de asociación entre el factor de participación y las distintas variables que lo configuran.	210
Tabla 7.26. Relaciones de asociación entre el factor de clases prácticas y las variables que conforman.	210
Tabla 7.27. Relaciones de asociación entre el factor de trabajos prácticos y las variables que lo conforman.	211
Tabla 7.28. Relaciones de asociación entre el factor evaluación que favorece el aprendizaje y las variables que lo conforman.....	212
Tabla 7.29. Relaciones de asociación entre el factor evaluación que favorece el estrés y las variables que lo conforman.	212

Tabla 7.30. Relaciones de predicción paso a paso de las variables del contexto sobre la puntuación total y las preferencias por las actividades de profesor o alumnos, así como, la características de la evaluación	214
Tabla 7.31. Relaciones de predicción paso a paso de los factores del contexto de enseñanza sobre de ellos mismos.	215
Tabla 7.32. Relaciones de predicción paso a paso de las variables del contexto de enseñanza sobre el propio factor	217
Tabla 7.33. ANOVA de un factor de la variable dependiente: Preferencia actividades profesor	218
Tabla 7.34. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Preferencia actividades profesor	218
Tabla 7.35. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Variable dependiente: Preferencia por las actividades del alumno	219
Tabla 7.36. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Variable dependiente: Características de la evaluación	219
Tabla 7.37. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: variable dependiente: Inicio o presentación de los contenidos	220
Tabla 7.38. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: variable dependiente: Desarrollo del aprendizaje	221
Tabla 7.39. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: variable dependiente: Participación en las clases	221
Tabla 7.40. Relaciones de asociación entre el uso de un vocabulario técnico y las demás variables del cuestionario del contexto de enseñanza y de los factores de motivación.....	223
Tabla 7.41. Relaciones de asociación entre la variable de no validez de los trabajos prácticos para la nota y las distintas variables del contexto y factores de la motivación.	224
Tabla 7.42. Relaciones de asociación entre el deseo de revisar exámenes para aprender y las variables del cuestionario evaluación del contexto motivacional.....	225
Tabla 7.43. Proporción de profesores que utilizan las estrategias de enseñanza.....	227
Tabla 7.44. Poder motivador de las estrategias docentes en alumnos adultos	228

Tabla 7.45. Relaciones de asociación entre la proporción de profesores que utilizan las estrategias y la dimensiones y factores del proceso de enseñanza.....	230
Tabla 7.46. Relaciones de asociación entre la proporción de profesores que utilizan las estrategias y la orientación a meta de los adultos.	230
Tabla 7.47. Relación de medias del cuestionario evaluación del contexto.	231
Tabla 8.1. Relaciones de asociación entre las dimensiones del proceso de aprendizaje (MAPE-3) y las dimensiones del proceso de enseñanza.....	236
Tabla 8.2. Relaciones de asociación entre las dimensiones y factores del proceso de aprendizaje (MAPE-3) y las dimensiones y factores del proceso de enseñanza.....	238
Tabla 8.3. Relaciones de predicción del proceso de aprendizaje sobre el proceso de enseñanza.	239
Tabla 8.4. Relaciones de predicción del proceso de aprendizaje sobre el proceso de enseñanza.	240
Tabla 8.5. ANOVA de un factor entre las dimensiones del MAPE con las dimensiones de la evaluación del contexto de enseñanza como variable dependiente.....	241
Tabla 8.6. ANOVA de un factor entre los factores del MAPE con los factores de la evaluación del contexto de enseñanza como variable dependiente.....	245
Tabla 8.7. Relaciones de asociación entre los factores de los procesos de enseñanza y los factores del proceso de aprendizaje (MAPE.....	247
Tabla 8.8. Relaciones de predicción entre las propias dimensiones y factores de los procesos de enseñanza.....	248
Tabla 8.9. ANOVA de un factor entre los factores del proceso de enseñanza con los factores del proceso de aprendizaje como variable dependiente.....	249
Tabla 8.10. Anova de un factor entre la evaluación del contexto de enseñanza factor y el MAPE como variable dependiente.....	257
Tabla 9.1. Estructura de la muestra según género.....	262
Tabla 9.2. Estructura de la muestra según la edad.	262
Tabla 9.3. Estructura de la muestra según el estado civil	263
Tabla 9.4. Estructura de la muestra según el número de hijos.....	263

Tabla 9.5. Estructura de la muestra en función del número de personas que conviven en la familia.....	264
Tabla 9.6. Estructura de la muestra en función de la situación laboral.	264
Tabla 9.7. Estructura de la muestra según el tiempo que dedican a estudiar fuera de clase.....	265
Tabla 9.8. Estructura de la muestra según las experiencias previas de aprendizaje.	265
Tabla 9.9. Estructura de la muestra según el tiempo que lleven en desempleo.....	266
Tabla 9.10. Estructura de la muestra según el tipo de enseñanza	266
Tabla 9.11. Estructura de la muestra según situación del centro de estudios.....	267
Tabla 9.12. Distribución de la muestra según género y edad	267
Tabla 9.13. Tabla de contingencia Experiencias previas de aprendizaje * SEX.NUME.....	268
Tabla 9.14. Estructura de la muestra según género y resto de ítems.....	269
Tabla 9.15. Tablas de contingencia: alto, medio y bajo de dedicación al estudio Horas de tiempo de estudio.....	270
Tabla 9.16. Tabla de contingencia de la edad y las experiencias escolares previas.....	271
Tabla 9.17. Relaciones de asociación de la puntuación total de las dificultades sociales y personales y los factores.	271
Tabla 9.18. Relaciones de asociación entre factores y variables.....	272
Tabla 9.19. Relaciones de asociación entre los propios ítems del cuestionario social y personal.....	273
Tabla 9.20. Relaciones de predicción de factores y de variables sociodemográficas.	274
Tabla 9.21. ANOVAS de un factor variable dependiente: factores e ítems del propio cuestionario sociodemográfico y el genero como factor	276
Tabla 9 22. ANOVA de un factor: variable dependiente: EC, NH, NF, ESTU, TDE, y como factor: la edad	276
Tabla 9.23. ANOVA de un factor de las dificultades sociodemográficas con respecto a la edad.....	277

Tabla 9.24. ANOVA de un factor de la variable dependiente tiempo que dedican al estudio.	278
Tabla 9.25. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente tiempo que dedican al estudio.....	279
Tabla 9.26. Variable dependiente: Tiempo estudio con criterio	280
Tabla 9.27. Descripción de la muestra de alumnos adultos.	281
Tabla 9.28. Tabla de contingencias: edad y deseo de éxito y su reconocimiento.....	283
Tabla 9.29. Tabla de contingencias: edad y motivación por aprender.....	283
Tabla 9.30. Tabla de contingencia: edad y desinterés por el trabajo	284
Tabla 9.31. Relaciones de asociación entre los distintos ítems del cuestionario sociodemográfico y los factores de la motivación de los alumnos (MAPE – 3).....	285
Tabla 9.32. Relaciones de predicción paso a paso: variable dependiente: los procesos de la orientación a meta. Predictores: los factores sociales.....	286
Tabla 9.33. ANOVA de un factor entre el cuestionario sociodemográfico con factor y el MAPE – 3 como variable dependiente.	287
Tabla 9.34. ANOVA de un factor entre los factores del cuestionario sociodemográfico con los también factores del MAPE – 3 como variable dependiente.	288
Tabla 9.35. ANOVA de un facto de la variable independiente: Edad frente a la orientación a meta.....	288
Tabla 9.36. ANOVA de un factor de la variable independiente: Género frente a la orientación a meta.	289
Tabla 9.37. Conglomerados ANOVA de un factor Variables dependientes: la orientación a meta. Variable independiente: características sociales de los adultos.....	289
Tabla 9.38. Relaciones de asociación entre la orientación a meta y las dificultades sociales de los adultos	290
Tabla 9.39. Relaciones de regresión paso a paso de las variables del MAPE-3 sobre las dificultades sociodemográficas	291
Tabla 9.40. ANOVA de un factor de los conglomerados del proceso de aprendizaje frente a las dificultades sociales.	292

Tabla 9.41. Relaciones de asociación entre los factores del sociodemográfico, y la puntuación total, dimensiones y factores del proceso de enseñanza.	296
Tabla 9.42. Relaciones de asociación entre los factores e ítems sociodemográficos y los factores del proceso de enseñanza.	297
Tabla 9.43. Relaciones de regresión paso a paso de los factores sociodemográficos en las dimensiones y factores del proceso de enseñanza	298
Tabla 9.44. Relaciones de regresión paso a paso de los ítems sociodemográficos en los factores del proceso de enseñanza.	299
Tabla 9.45. ANOVA de un factor entre los factores del cuestionario sociodemográfico con las dimensiones de la evaluación del contexto de enseñanza como variable dependiente.....	300
Tabla 9.46. ANOVA de un factor entre los factores del cuestionario sociodemográfico con los factores de la evaluación del contexto de enseñanza como variable dependiente.....	300
Tabla 9.47. Variable dependiente: Inicio. Presentación de los contenidos..	301
Tabla 9.48. ANOVA de un factor de las variables dependientes: (proceso de enseñanza) y como factores las variables sociodemográficas.	302
Tabla 9.49. ANOVA de un factor. Variable independiente: Edad.....	304
Tabla 9.50. ANOVA de un factor	304
Tabla 9.51. Relaciones de asociación: proceso de enseñanza y características sociales de los adultos.	305
Tabla 9.52. Relaciones de predicción del efecto motivacional de las estrategias del contexto sobre las características sociales de los adultos. ..	306
Tabla 9.53. ANOVA de un factor como variables dependientes: (las sociodemográficas) como factores: (la puntuación total y las dimensiones del proceso de enseñanza).....	307
Tabla 9.54. ANOVA de un factor como variables dependientes (las sociodemográficas) como factores los del proceso de enseñanza	308
Tabla 9.55. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Preferencia actividades profesor. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza.....	309

Tabla 9.56. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Inicio o presentación de los contenidos. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza, excepto el factor que actúa como variable dependiente.	310
Tabla 9.57. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Desarrollo del aprendizaje. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza, excepto el factor que actúa como variable dependiente.	310
Tabla 9.58. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Participación en clase de los alumnos. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza, excepto el factor que actúa como variable dependiente.	311
Tabla 9.59. Análisis de predicción paso a paso. Variable dependiente: Preferencia actividades profesor. Como predictores todos los factores de la orientación a meta, los ítems del sociodemográfico y los factores del proceso de enseñanza.....	311
Tabla 9.60. Análisis UNIVARIADOS de la variable dependiente: Inicio o presentación de los contenidos	312
Tabla 9.61. Análisis UNIVARIADOS de la variable dependiente: Desarrollo del aprendizaje	313
Tabla 9.62. Análisis UNIVARIADO de la variable dependiente: Participación en clase	314

Gráficos

Gráfico 5.1. Distribución de la muestra por localidad.....	152
Gráfico 6.1. Comparación de medias entre los datos obtenidos en el presente estudio y los que ya fueran descritos por Alonso, Montero y Huertas en el años (2000).....	169
Gráfico 6.2. Medias marginales estimadas de Media Miedo fracaso.....	189

Gráfico 7.1. Comparativa de datos con los obtenidos por Alonso Tapia.....	194
Gráfico 7.2. Perfil de contraste entre el efecto motivador de las pautas de acción docente y la frecuencia y el uso que los profesores dan a esas estrategias (*).....	229
Grafico 8.1. Medias de los factores: (conglomerados de la participación y presentación de la actividad) y variable dependiente: (el deseo de éxito y su reconocimiento).....	252
Grafico 8.2. Grafico de medias de los factores: (conglomerados de la participación y mensajes que los profesores dan a los alumnos) y variable dependiente: (el deseo de éxito y su reconocimiento).....	253
Grafico 8.3. Medias de los factores: (conglomerados de las clases practicas y la participación) y variable dependiente: (la motivación por aprender).....	254
Grafico 8.4. Medias de los factores: (conglomerados de las clases practicas y la evaluación que favorece el estrés) y variable dependiente: (motivación por aprender).....	254
Grafico 8.5. Grafico de medias de los factores: (conglomerados de las clases practicas y la presentación de los contenidos) y variable dependiente: (la motivación extrínseca).....	255
Grafico 8.6. Medias de los factores: (conglomerados de la presentación de los contenidos y el desarrollo de la actividad) y variable dependiente: (el desinterés y el rechazo por el trabajo).....	256
Grafico 8.7. Medias de los factores: (conglomerados de las clases prácticas y la participación) y variable dependiente: (el desinterés y el rechazo del mismo).....	257
Grafico 9.1. Representación de medias de las variables sociolaborales.....	278
Gráfico 9.2. Interacción número de hijos y edad con respecto al tiempo que dedican al estudio.....	279
Gráfico 9.3. Efecto de interacción de la disposición al esfuerzo y la presentación de los contenidos con respecto al desarrollo de la tarea.....	313
Gráfico 9.4. Efecto de interacción de la disposición al esfuerzo y la presentación de los contenidos con respecto al desarrollo de la tarea.....	314

ANEXO II

- CUESTIONARIO MAPE-3
- EVALUACIÓN DEL CONTEXTO MOTIVACIONAL
- CUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO

CUESTIONARIO MAPE - 3

© Jesús Alonso Tapia
Ignacio Montero

Juan Antonio Huertas

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a usted mismo y a sus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SÍ y NO. Si está de acuerdo con la afirmación, debe contestar "SÍ". Si no lo está, debe contestar "NO".

EJEMPLO: *"Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".*

Si está de acuerdo con esta afirmación debe contestar SÍ en la hoja de respuestas de este modo: SÍ———NO

Si no está de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO en la hoja de respuestas de este modo: SÍ———NO

El objetivo de esta prueba es conocerle mejor con el fin de poder ayudarle a tomar decisiones sobre sí mismo. Lo más importante es que sea sincero en sus respuestas. No deje ninguna cuestión sin contestar.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO
ESCRIBA SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS
NO VUELVA LA HOJA HASTA QUE SE LO INDIQUEN

1. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
2. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
3. Para mí es más importante el poder trabajar en lo que me interesa que el ganar mucho dinero.
4. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
5. Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.
6. Procuero evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.
7. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.
8. Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo que parece razonable aceptar.
9. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.
10. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
11. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea mal, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
12. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
13. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.
14. Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
15. Me consideraría un fracasado si no intentase continuamente superarme en mis estudios.
16. Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.

17. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
18. Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia.
19. No sé como me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
20. Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.
21. Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.
22. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
23. Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.
24. Ante los exámenes siempre me ponía un poco nervioso, pero en cuanto empezaba a realizarlos se me pasaba.
25. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
26. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
27. Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.
28. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Con este trabajo voy a quedar la mar de bien".
29. Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso.
30. A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.
31. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
32. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.

33. Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero.
34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
35. Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal.
36. A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.
37. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, aunque suponga más trabajo la hago con más ganas.
38. Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.
39. Siempre que estoy un poco nervioso hago mejor las cosas.
40. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
41. Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.
42. Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.
43. Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar.
44. Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi trabajo queda bien ante los demás.
45. Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
46. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.
47. Es frecuente que empiece cosas que después no termino.
48. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.

49. Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.
50. Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal.
51. Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.
52. Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo.
53. Me acuerdo con frecuencia de los problemas y tareas que no he llegado a comprender, resolver o terminar.
54. Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo.
55. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.
57. Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar.
58. Si hago bien un trabajo pero nadie me lo reconoce me siento frustrado: necesito que sentirme valorado/a.
59. Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.
60. Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mí por ello.
61. En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.
62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
63. No me gustan los trabajos en los que, aunque pueda hacerlos bien, nadie se va a enterar de lo que valgo.
64. Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.

65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.
66. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Parece interesante. A ver que tal me sale".
67. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
68. Si puedo dejo para otros las tareas difíciles aunque pueda hacerlas, por que dan más trabajo.
69. Si veo que no me está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente.
70. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.
71. Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso cosas como "Seguro que no me sale".
72. Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.
73. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
74. Me gustaría no tener que trabajar.
75. Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato.
76. Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren.
77. Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría.
78. Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.
79. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.

80. Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mí no vale nada aunque resulte interesante.
81. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando.
82. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
83. Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.
84. Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.
85. Si algo me sale mal pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo.
86. Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente.
87. Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo.
88. Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.
89. Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales.
90. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de trabajar, preferiría las primeras aunque me dijese que esas puede hacerlas cualquiera.
91. Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado.
92. No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos.

93. Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso.
94. Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.
95. 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.
96. Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.
97. Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho.
98. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
99. En el colegio siempre he tenido fama de vago.
100. No me desagrada que otros evalúen negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.
101. En mi trabajo soy de las personas que más arriman el hombro y menos escurren el bulto.
102. A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.
103. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
104. Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente.
105. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.
106. Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
107. Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.
108. Considero que trabajar es muy aburrido.
109. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.

110. 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.
111. Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope.
112. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.
113. Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles.
114. Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente.
115. Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.
116. Yo no soy de los que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo.
117. Prefiero a las personas que valoran mi esfuerzo y mi capacidad de aprendizaje más que a las que elogian los éxitos y son críticas con los fracasos.
118. Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.
119. A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de acicate.
120. Cuando era estudiante no me importaba salir a la pizarra si ello implicaba la posibilidad de aprender algo.
121. Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender aunque alguien pueda pensar que soy un inepto.

122. Cuando era estudiante dejaba todo para última hora pero, al final rendía muy bien.
123. En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos: ¡Nadie nació sabiendo!
124. Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO MOTIVACIONAL

© Jesús Alonso Tapia y Gema López Luengo (1998)

Forma A

El objetivo de este cuestionario es conocer qué características de la actividad docente de los profesores contribuyen -desde la perspectiva de los alumnos- a despertar y mantener la curiosidad y el interés por la materia y, además, a estimular la motivación -el esfuerzo- por aprender. Esperamos que este conocimiento ayudará a mejorar la calidad de la enseñanza. Para conseguir este objetivo es importante que las respuestas sean los más y precisas posible.

Las preguntas que se plantean son de cuatro tipos:

- a). Sobre la frecuencia con que los profesores actúan del modo en que se indica.
- b). Sobre el porcentaje de profesores que actúa del modo en que se indica
- c). Sobre el grado en que la característica que se indica despierta tu interés o estimula tu motivación y esfuerzo por aprender.
- d). Sobre el grado en que estás de acuerdo con el contenido de una afirmación.

Para responder a cada una de ellas, debes marcar en la hoja de respuestas un número, del uno al cinco, teniendo presente que el valor de tales números es el que se indica a continuación:

Frecuencia de uso:	% de profesores que actúa como se indica:	Grado en que despierta interés y motivación	Grado en que estás de acuerdo
Nunca.....1	5%.....1	Nada.....1	Nada.....1
Casi nunca.....2	25%.....2	Muy poco.....2	Casi nada.....2
Algunas veces.....3	50%.....3	Lo suficiente.....3	Indiferente.....3
Bastantes veces.....4	75%.....4	Bastante.....4	Bastante.....4
Casi siempre.....5	95%.....5	Muchísimo.....5	Totalmente.....5

NO DEJES NINGUNA CUESTIÓN SIN CONTESTAR.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

ESCRIBE SÓLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

COMIENZO DE LAS CLASES: *Imagínate las siguientes formas de comenzar una clase, y contesta a las preguntas que vienen a continuación.*

Para una clase de Estadística, el/la profesor/a reparte a sus alumnos distintos recortes de periódicos con las estadísticas de votos de las elecciones pasadas. Mientras los reparte, explica a sus alumnos: Hoy vamos a centrar la clase en estos recortes. Vamos a estudiar los distintos tipos de distribución y sus representaciones gráficas, y todo el material necesario lo tenéis ahí.

En una clase de Publicidad, un/a profesor/a llega, saca un montón de panfletos y muestras publicitarios de los que recibimos a diario en los buzones, los reparte y dice: "La clase la tenéis ahí". Vamos a estudiar cómo se hace publicidad a través de este medio"

- 1). ¿ Con qué frecuencia comienzan tus profesores introduciendo sus clases con *situaciones de algún modo novedosas o chocantes*, del tipo de las anteriores?
1 2 3 4 5
- 2). ¿En qué grado este tipo de situaciones despierta tu interés por la materia?
1 2 3 4 5

Un profesor de Historia entra en clase y dice: "Antes de comenzar pensad unos segundos en los regímenes dictatoriales que conozcáis, de Franco, Mussolini y Hitler. Pensad en las dictaduras de países centro y sudamericanos... ¿Hay alguna semejanza entre todos ellos?... ¿Qué diferencias hay?... ¿En qué contexto social y económico surgen? En los próximos tres días vamos a tratar de responder a estas cuestiones, de modo que al final podamos ser capaces de identificar las condiciones que facilitan el surgimiento de las dictaduras?

- 3). ¿Qué porcentaje de tus profesores suele comenzar sus clases como en el caso anterior, *planteando problemas* a los que el desarrollo de la clase debe dar respuesta?.....1 2 3 4 5
- 4). ¿En qué grado el que el profesor plantee problemas al comenzar la clase despierta tu interés por la materia?.....1 2 3 4 5

La profesora de Literatura, al comenzar su clase, dice a los alumnos: "Escuchad este fragmento de La Celestina: "...; yo, que estoy sola, porne cabe mí este jarro y taza, que no es más mi vida de cuanto con ello hablo. Después

que me fui haciendo vieja, no sé mejor oficio a la mesa que escanciar, porque quien la miel trata, siempre se le pega de ella. Pues de noche en invierno no hay tal calentador de cama. Que con dos jarrillos de esto que beba, cuando me quiero acostar, no siento frío en toda la noche. De esto aforro todos mis vestidos, cuando viene Navidad...". Pensad... ¿de qué tema creéis que habla el texto?... ¿Por qué precisamente de ese tema?... ¿Se podría hacer un esbozo de la sociedad de esa época a través de textos como este?... Para intentar resolver estas preguntas, hoy vamos a analizar varios textos de la época

- 5). ¿Qué porcentaje de tus profesores suele comenzar sus clases como en el caso anterior, señalando explícitamente las metas y objetivos a conseguir?
.....1 2 3 4 5
- 6). ¿En qué grado el que el profesor, nada más comenzar, te señale explícitamente las metas a conseguir en la/s clase/s siguiente/s, despierta tu interés por la materia?
.....1 2 3 4 5
- 7). ¿En qué grado el que el profesor actúe así te motiva a esforzarte por aprender y no sólo por memorizar para aprobar?.....1 2 3 4 5
- 8). ¿Qué porcentaje de tus profesores suele comenzar sus clases *haciendo un esquema* de los puntos a desarrollar?.....5% 25% 50% 75% 95%
- 9). ¿En qué grado despierta tu interés por la materia el que, al comenzar, el profesor haga un esquema del contenido a tratar?.....1 2 3 4 5
- 10). ¿En qué grado el que el profesor actúe así te motiva a esforzarte por aprender y no solo por memorizar para aprobar?.....1 2 3 4 5

ACTUACIÓN EN CLASE:

A). Mensajes

Señala en qué grado cada uno de los tipos de mensajes siguientes influye en tu motivación por aprender lo que estudias y no sólo por estudiar para aprobar:

- 11). Este tema es importante. Estudiadlo, que cae en el examen".....1 2 3 4 5
- 12). "Cuando hayáis trabajado este tema, os sentiréis capaces de..."1 2 3 4 5
- 13). "Si sabéis esto, vuestras posibilidades de competir en el trabajo serán altas"
.....1 2 3 4 5
- 14). "Aprender lo que vamos a ver y trabajar sirve sobre todo para..." ...1 2 3 4 5
- 15). "Cuando hayáis trabajado este tema entenderéis por qué. (o) cómo..."
.....1 2 3 4 5

B). Otras pautas de actuación durante la clase.

16). ¿Qué porcentaje de tus profesores/as *utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas* con frecuencia para ilustrar las ideas que están tratando de explicar?

.....5% 25% 50% 75% 95%

17). ¿En qué grado el uso el uso frecuente de imágenes, ejemplos o anécdotas que ilustren lo que se está tratando de explicar despierta tu interés por la materia?

.....1 2 3 4 5

18). ¿En qué grado el uso de imágenes y ejemplos te motiva a esforzarte por aprender y no sólo por memorizar para aprobar?.....1 2 3 4 5

Señala el porcentaje aproximado de profesores que actúa normalmente como se indica

1 2 3 4 5

19). ¿Fomenta o facilita la participación de los alumnos? 5% 25% 50% 75% 95%

20). Deja que le interrumpamos para preguntar.....5% 25% 50% 75% 95%

21). Pregunta directamente a los alumnos.....5% 25% 50% 75% 95%

22). Fomenta la discusión entre los alumnos.....5% 25% 50% 75% 95%

PLANTEAMIENTO DE LAS CLASES.- Hay profesores que, al comenzar el curso lectivo, exponen a los alumnos no ya el temario, sino los objetivos que pretenden conseguir a lo largo del año con su asignatura.

23). ¿En qué grado tus profesores exponen tales objetivos?.....1 2 3 4 5

24). ¿En qué grado el que un profesor actúe así influye en tu motivación y esfuerzo por aprender y no sólo por aprobar la materia?.....1 2 3 4 5

TRABAJOS PRÁCTICOS.- Del mismo modo, algunos profesores plantean desde la necesidad de realizar trabajos prácticos y las características que deben tener.

25). ¿Con qué frecuencia hacen esto tus profesores?1 2 3 4 5

26). ¿En qué grado el que actúen así influye en tu motivación por la materia?.....1 2 3 4 5

PROGRAMA.- A veces, los programas de una asignatura, se caracterizan porque los temas están bien relacionados unos con otros, a la vez que con el desarrollo de las clases, y la bibliografía complementa bien las explicaciones.

27). ¿En qué grado sucede esto con los programas de tus asignaturas?
.....1 2 3 4 5

28). ¿En qué grado el que esto suceda influye en tu interés por la materia?
.....1 2 3 4 5

TUTORÍAS.- Los profesores hacen distinto uso del apoyo tutorial. Los hay que se muestran muy dispuestos a atender a los alumnos en tutorías, para cualquier problema que tengan, o para orientarlos sobre algún tema especial.

29). ¿Qué porcentaje de tus profesores atiende ampliamente a sus alumnos en tutoría?

.....5% 25% 50% 75% 95%

30). ¿En qué grado el que tus profesores te ofrezcan claramente apoyo tutorial influye en tu motivación por aprender y no sólo por aprobar?.....1 2 3 4 5

SEGUNDA PARTE DEL CUESTIONARIO

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones usando la escala que se te ha presentado con las instrucciones.

- 31) Me gusta preguntar en clase, porque me entero mejor.
- 32) El que el profesor plantee dudas o problemas, me confunde en vez de ayudarme
- 33) No es necesario poder contar con la ayuda del profesor al preparar una clase práctica para que ésta me motive a esforzarme por aprender.
- 34) El hecho de que los compañeros puedan ver la calidad de mi trabajo en una clase práctica es para mí un incentivo importante que me mueve a esforzarme por prepararla bien.
- 35) Es poco lo que se puede aprender de otros en las clases prácticas, por lo que no me gusta que el profesor las organice.
- 36) Prefiero que el profesor no nos pida hacer trabajos prácticos, porque me llevan mucho tiempo y no puedo estudiar.
- 37) No me gusta que los profesores nos evalúen solamente con un examen, porque eso no refleja en absoluto lo que sabes.
- 38) Me gusta que el profesor de las notas de los exámenes personalmente, para que pueda ver en qué me he equivocado, y consultarlo con el profesor.
- 39) El que el profesor deje que le interrumpamos para preguntar, ayuda a que me interese por la asignatura.
- 40) Me gusta que el profesor nos exponga dudas o problemas, porque me ayuda a centrarme en el tema, y eso hace que me interese más.
- 41) Me gusta que los profesores nos pongan clases prácticas, porque el tener que enfrentarme con el problema me resulta motivante.
- 42) Me gusta que el profesor fomente la participación en las clases prácticas ya que así puedo compartir lo que sé con otros.
- 43) El hecho de que el profesor te permita elegir el tema que te guste para un trabajo práctico, es lo que me resulta más motivante.
- 44) Aunque tenga que esforzarme mucho, prefiero que el profesor me mande trabajos que tenga que elaborar mucho, porque de ese modo aprendo mucho más, y eso me motiva.

- 45) Prefiero que el profesor centre la evaluación en un examen, porque así puedo relajarme durante todo el año, y sólo tengo que esforzarme más en Junio.
- 46) No me gusta que el profesor haga revisión de exámenes, porque casi nunca aprendes nada; lo hecho, hecho está, y prefiero olvidarme de ello cuanto antes.
- 47) Si tengo que preguntar en clase, por lo general, me siento incómodo.
- 48) La claridad de exposición en clase, es el principal determinante de mi interés por aprender.
- 49) El que se nos sugieran lecturas alternativas, influye poco en mi motivación por aprender.
- 50) Necesito la ayuda del profesor para preparar una clase práctica, ya que así me siento apoyada y me motiva a esforzarme más.
- 51) Me siento incómodo si el profesor me pide que exponga un trabajo en clase, porque mis compañeros pueden criticarme.
- 52) En las clases prácticas, prefiero que el profesor me de un guión abierto, con un amplio margen de libertad, porque así yo tengo que descubrir cómo se hace la práctica, y eso me motiva más.
- 53) Me gusta mucho que el profesor nos pida hacer trabajos prácticos, porque así me hace investigar por mi cuenta.
- 54) Prefiero que los profesores nos manden trabajos cortos y fáciles, para que no distraigan mi atención del seguimiento de la asignatura a través de las clases magistrales.
- 55) Lo mejor es que el profesor plantee exámenes que sean mixtos, mezclando distinto tipo de preguntas, porque de ese modo, tienes más posibilidades de comunicar lo que sabes.
- 56) No me gusta que el profesor pregunte cosas que se salgan de lo expuesto en clase, porque es difícil saber lo que van a preguntar fuera de ello.
- 57) Me es indiferente que el profesor permita que le interrumpamos con preguntas durante su explicación.
- 58) Si un profesor es muy claro, siento que no necesito estudiar más para ampliar lo que dice, y eso hace que disminuya mi interés por la asignatura.
- 59) Me gusta que me indiquen lecturas alternativas para ampliar lo que oigo en clase.

- 60) No me gusta que los profesores nos pidan preparar clases prácticas en grupo; si puedo evitarlas, lo prefiero.
- 61) El hecho de que el profesor fomente que mis compañeros me den su opinión sobre mi trabajo me gusta, porque así puedo observar cosas que quizá no había visto yo solo.
- 62) No me gusta que el profesor nos permita elegir temas para los trabajos prácticos, porque, al desconocer la materia, puedo coger uno muy complicado.
- 63) No me gusta que los profesores me cambien el formato de los exámenes, mezclando varios tipos de preguntas, porque se estudia de forma diferente para cada uno de los formatos.
- 64) Si el profesor, en clase, pregunta directamente a los alumnos, me siento incómodo.
- 65) El que el profesor utilice un vocabulario técnico, despierta mi interés porque veo que sabe.
- 66) El hecho de que un profesor nos pida que preparemos una clase práctica para dar respuesta a un problema planteado por él, me resulta muy atractivo.
- 67) No me gusta nada que el profesor anime a mis compañeros a dar su punto de vista sobre mi trabajo, porque me siento criticado/a.
- 68) Si el profesor me da un guión de prácticas muy detallado, donde aclare exactamente lo que tengo que hacer, me siento más cómodo y trabajo mejor.
- 69) No me molesta que el profesor no nos permita que le preguntemos dudas, ni comentemos en tutorías nuestro trabajo, porque prefiero tener poco contacto con él.
- 70) El que los profesores nos manden realizar trabajos prácticos, me ayuda a aprovechar después las clases magistrales, porque voy a ellas con más conocimiento del tema.
- 71) Prefiero que el profesor no me evalúe los trabajos realizados en grupo, porque no refleja lo que sabes, sino cómo trabaja el grupo.
- 72) El que el profesor, en clase, pregunte directamente a los alumnos, me parece positivo porque fomenta la participación.
- 73) Pierdo el interés cuando un profesor utiliza siempre vocabulario muy técnico, porque me cuesta trabajo comprenderlo.

- 74) Las clases prácticas ayudan poco a aclarar problemas, porque los alumnos sabemos poco y por eso, no me gusta que los profesores nos pidan este tipo de actividad.
- 75) El que en la clase práctica el profesor nos plantee retos, es decir, actividades que, para resolverlas, tienes que esforzarte, hace que tenga más ganas de aprender.
- 76) Si el profesor no cuenta la práctica para la nota final, me esfuerzo mucho menos, porque lo considero menos importante.
- 77) El que el profesor me permita comentarle dudas sobre mi trabajo, me motiva mucho, porque así tienes la oportunidad de un contacto más directo con él, y trabajas más a gusto.
- 78) No me gusta que el profesor deje sin evaluar los trabajos de grupo, porque ponemos mucho esfuerzo en ellos y reflejan lo que realmente sabemos.
- 79) Si el profesor fomenta la discusión en vez de explicar, pierdo el interés.
- 80) El que las clases estén muy estructuradas y tengan apuntes, influye de modo muy positivo en mi motivación por aprender.
- 81) El hecho de que un profesor nos obligue a tener que defender en público nuestros puntos de vista durante una clase práctica, no me motiva a estudiar.
- 82) Si el profesor me expone la utilidad futura de lo que estoy estudiando, me esfuerzo más por asimilarlo y disfruto más.
- 83) Me gusta que el profesor fomente la realización de trabajos prácticos, porque con ellos aprendes a aplicar la teoría que has aprendido en las clases magistrales.
- 84) Me gusta que los profesores den limitaciones de tiempo en los exámenes, porque así no me relajo, y me puedo concentrar mejor.
- 85) Me gusta que el profesor fomente la participación en clase: hace que aumente mi interés.
- 86) Me desmotiva el que las clases estén demasiado estructuradas, porque siento que no puedo poner nada de mi parte.
- 87) Si en una clase práctica el profesor no me ayuda a ver lo que se supone que tengo que ver, pierdo el interés y no tengo ganas de esforzarme más.

- 88) Me gusta que el profesor nos haga defender en público nuestros puntos de vista en las clases prácticas, porque así me esfuerzo en aclarar mis ideas, y me motiva a estudiar más.
- 89) El hecho de que el profesor facilite que la clase práctica sea más informal que una magistral, me desmotiva y me hace dejar de prestar atención.
- 90) No me gusta que el profesor nos haga realizar trabajos prácticos, porque no hay conexión entre ellos y las clases magistrales.
- 91) Si en un examen, el profesor me limita el tiempo, normalmente me pongo nervioso, y no rindo lo que debería.
- 92) El que los profesores ayuden a ver la aplicabilidad de los contenidos seleccionados influye poco en mi motivación por aprender, ya que lo que cuenta es aprobar.
- 93) Me gusta que el profesor haga que las clases prácticas sean más informales, porque me relajo y así aprendo más.
- 94) El hecho de que el profesor nos mande realizar trabajos prácticos, no me sirve de ayuda para aprovechar la información de las clases magistrales.
- 95) Prefiero que las notas de los exámenes nos las den uno a uno, en tutorías o en una clase especial, porque a nadie le importa la nota que he sacado.
- 96) Me gusta que los profesores nos hagan ver para qué sirve lo que estamos aprendiendo, ya que así tengo sensación de hacer algo útil.
- 97) El hecho de que el profesor facilite que la clase práctica sea complicada o difícil, me hace sentirme perdido, y deja de interesarme.
- 98) Me da igual que los profesores nos den las notas en público o las pongan en el tablón de anuncios, porque al final, todos terminan enterándose.
- 99) No me gusta que el profesor valore la práctica para la nota final, porque eso me hace distraer mi atención del objetivo: aprender.
- 100) No me gusta que haya revisión de exámenes, porque casi nunca aprendes nada: lo hecho, hecho está, y prefiero olvidarme de ello cuanto antes.

NOTA: LAS HOJAS DE RESPUESTAS QUE RECIBIÓ EL ALUMNO SE ENCONTRABAN EN FORMATO ELECTRÓNICO, Y EN NINGÚN CASO SE LE PIDIÓ NINGÚN TIPO DE DATO DE IDENTIFICACIÓN. ES DECIR, TOTALMENTE ANÓNIMA.

. Sexo V H Edad _____

Código _____

Estudios que cursa:

1.	1 2 3 4 5	26.	1 2 3 4 5	51.	1 2 3 4 5	76.	1 2 3 4 5
2.	1 2 3 4 5	27.	1 2 3 4 5	52.	1 2 3 4 5	77.	1 2 3 4 5
3.	1 2 3 4 5	28.	1 2 3 4 5	53.	1 2 3 4 5	78.	1 2 3 4 5
4.	1 2 3 4 5	29.	1 2 3 4 5	54.	1 2 3 4 5	79.	1 2 3 4 5
5.	1 2 3 4 5	30.	1 2 3 4 5	55.	1 2 3 4 5	80.	1 2 3 4 5
6.	1 2 3 4 5	31.	1 2 3 4 5	56.	1 2 3 4 5	81.	1 2 3 4 5
7.	1 2 3 4 5	32.	1 2 3 4 5	57.	1 2 3 4 5	82.	1 2 3 4 5
8.	1 2 3 4 5	33.	1 2 3 4 5	58.	1 2 3 4 5	83.	1 2 3 4 5
9.	1 2 3 4 5	34.	1 2 3 4 5	59.	1 2 3 4 5	84.	1 2 3 4 5
10.	1 2 3 4 5	35.	1 2 3 4 5	60.	1 2 3 4 5	85.	1 2 3 4 5
11.	1 2 3 4 5	36.	1 2 3 4 5	61.	1 2 3 4 5	86.	1 2 3 4 5
12.	1 2 3 4 5	37.	1 2 3 4 5	62.	1 2 3 4 5	87.	1 2 3 4 5
13.	1 2 3 4 5	38.	1 2 3 4 5	63.	1 2 3 4 5	88.	1 2 3 4 5
14.	1 2 3 4 5	39.	1 2 3 4 5	64.	1 2 3 4 5	89.	1 2 3 4 5
15.	1 2 3 4 5	40.	1 2 3 4 5	65.	1 2 3 4 5	90.	1 2 3 4 5
16.	1 2 3 4 5	41.	1 2 3 4 5	66.	1 2 3 4 5	91.	1 2 3 4 5
17.	1 2 3 4 5	42.	1 2 3 4 5	67.	1 2 3 4 5	92.	1 2 3 4 5
18.	1 2 3 4 5	43.	1 2 3 4 5	68.	1 2 3 4 5	93.	1 2 3 4 5
19.	1 2 3 4 5	44.	1 2 3 4 5	69.	1 2 3 4 5	94.	1 2 3 4 5
20.	1 2 3 4 5	45.	1 2 3 4 5	70.	1 2 3 4 5	95.	1 2 3 4 5
21.	1 2 3 4 5	46.	1 2 3 4 5	71.	1 2 3 4 5	96.	1 2 3 4 5
22.	1 2 3 4 5	47.	1 2 3 4 5	72.	1 2 3 4 5	97.	1 2 3 4 5
23.	1 2 3 4 5	48.	1 2 3 4 5	73.	1 2 3 4 5	98.	1 2 3 4 5
24.	1 2 3 4 5	49.	1 2 3 4 5	74.	1 2 3 4 5	99.	1 2 3 4 5
25.	1 2 3 4 5	50.	1 2 3 4 5	75.	1 2 3 4 5	100.	1 2 3 4 5

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO

Los números o letras que se encuentran metidos en un cuadrado, indican cual es el número debajo del cual se ha de señalar en la hoja de respuesta.

Por ejemplo: pregunta dos, si soy viudo, como el número que hay a continuación de viudo es 5, por tanto, en la pregunta dos de la hoja de respuesta, tengo que marcar el recuadro que hay debajo del número cinco; otro ejemplo: estoy en desempleo, como el número que se corresponde con desempleo es el 1, por esto, en la pregunta quinta, de la hoja de respuesta, he de marcar el recuadro que hay debajo del número uno.

Solo hay 11 preguntas, pero si alguna cosa no entiende, no dude en preguntarla.
¡Gracias por su valiosa colaboración!

Número..... Nombre y apellidos.....

1) Genero (sexo)

- a) Mujer 1
b) Varón 2

2) **Edad**, arriba a la derecha hay dos columnas para la edad marcar los dos números que se correspondan con los años.

P) País de nacimiento. (poner a mano sobre el cuadrado donde figura la firma)

3) Estado civil

- a) Soltero 1
b) Con pareja..... 2
c) Casado..... 3
d) Viudo..... 4
e) Separado 5

4) Numero de hijos

- a) Ninguno..... 1
b) Uno..... 2
c) Dos 3
d) Tres o más 4

5) Numero de personas que conviven en la familia

- a) Una sola persona..... 1
b) Dos.....”..... 2
c) Tres.....”..... 3
d) Cuatro.....”..... 4
e) Cinco o mas ...”..... 5

6) Situación laboral

- a) Trabajador **con** trabajo estable o fijo 1
b) Trabajador **con** contratos de trabajo o empleo precario 2
c) Desempleado **con** prestaciones económicas 3
d) Desempleado **sin** prestaciones económicas 4

7) Tiempo que dedico a estudiar fuera de la clase (domicilio, biblioteca u otros)

- a) No suele estudiar fuera de clase 7
- b) Entre 1 a 2 horas semanales..... 6
- c) Entre 3 a 5 horas semanales..... 5
- d) Entre 6 a 8 horas semanales..... 4
- e) Entre 9 a 11 horas semanales..... 3
- f) Entre 12 a 14 horas semanales.... 2
- g) Mas de 14 horas semanales..... 1

8) Experiencias previas de aprendizaje: En esta pregunta se pueden señalar varias o todas las opciones

- a) Normalmente yo en clase disfrutaba..... 1
- b) En la escuela no aprendí mucho..... 2
- c) Generalmente no me gustó la escuela..... 3
- d) En la escuela no lo pasaba bien..... 4
- e) No desearía volver a repetir mis experiencias de aprendizaje y mi paso por la escuela..... 5

9) Tiempo en desempleo.

- a) Menos de 6 meses..... 1
- b) Entre 6 y 12 meses..... 2
- c) Entre 12 y 18 meses..... 3
- d) Entre 18 y 24 meses..... 4
- e) Entre 24 y 30 meses..... 5
- f) Entre 30 y 36 meses..... 6
- g) Mas de 36 meses 7

10) Si no es español. Tiempo que lleva viviendo en España.

- a) Menos de 6 mese..... 1
- b) Entre 6 y 12 meses..... 2
- c) Entre 12 y 18 meses..... 3
- d) Entre 18 y 24 meses..... 4
- e) Entre 24 y 30 meses..... 5
- f) Entre 30 y 36 meses..... 6
- g) Mas de 36 meses..... 7