



# La evaluación motivacional en una experiencia de trabajo colaborativa con escolares\*

## Motivational evaluation in a collaborative work experience with schoolchildren

Karina Curione Bulla<sup>1</sup>, Mónica Da Silva Ramos<sup>2</sup>, Diego Cuevasanta Galati<sup>3</sup>

**Para citar este artículo:** Curione, K., Da Silva, M., Cuevasanta, D. (2022). La evaluación motivacional en una experiencia de trabajo colaborativa con escolares. *Infancias Imágenes*, 21(2), 191-203 DOI: 10.14483/16579089.19504

**Recibido:** 10-junio-2022 / **Aprobado:** 21-diciembre-2022

### Resumen

Se presenta un diálogo entre la perspectiva motivacional y socio-cultural vinculada a una intervención colaborativa en una escuela pública de Montevideo (Uruguay). Participaron 22 escolares, su maestra y la directora del centro. Se obtuvo información proveniente de diferentes fuentes, la *Escala de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el Salón de Clases*, las observaciones participantes de las actividades con los niños y niñas, las entrevistas con maestra y directora. Posteriormente se desarrollaron estrategias de abordaje específicas para fortalecer la motivación intrínseca de aquellos niños y niñas motivados extrínsecamente. La comparación grupal antes y después, constató un cambio de la orientación intrínseca a la extrínseca en todas las dimensiones motivacionales. Sin embargo, se observó un incremento significativo de la motivación intrínseca en los niños y niñas que participaron de la intervención específicamente en la dimensión Curiosidad. Estos resultados son alentadores para pensar en propuestas que integren una perspectiva motivacional. **Palabras clave:** motivación intrínseca, niños de escuela, colaboración.

### Abstract

A dialogue between the motivational and socio-cultural perspective linked to a collaborative intervention in a public school in Montevideo (Uruguay) is presented. 22 children, their teacher and the director of the center participated. Information from different sources was surveyed, the *Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom*, the participant observations of the activities with the boys and girls, the interviews with the teacher and the director. Subsequently, specific approach strategies were developed to strengthen the intrinsic motivation of those extrinsically motivated children. The group comparison before and after confirmed a change from intrinsic to extrinsic orientation in all motivational dimensions. However, a significant increase in intrinsic motivation was observed in the boys and girls who participated in the intervention, specifically in the Curiosity dimension. These results are encouraging to think about proposals that integrate a motivational perspective.

**Keywords:** intrinsic motivation, school children, collaboration

191

\* Proyecto de investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, en la modalidad de proyectos Orientados a la Inclusión Social (Marzo 2019 - Abril 2020).

<sup>1</sup> Doctora en Psicología, Profesora Adjunta de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. [karina.curione@gmail.com](mailto:karina.curione@gmail.com) ORCID ID: 0000-0002-4069-5615

<sup>2</sup> Doctora en Educación y TIC, Profesora Adjunta de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. [dasilvamom@gmail.com](mailto:dasilvamom@gmail.com) ORCID ID: 0000-0003-2522-4716

<sup>3</sup> Magíster en Psicología Educativa, Ayudante de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. [diegocuevasanta@gmail.com](mailto:diegocuevasanta@gmail.com) ORCID 0000-0001-6113-8802

## Introducción

### Confluencias de Miradas Motivación y Colaboración

Las miradas se construyen y deconstruyen desde un contexto socio-cultural-histórico concreto y se sustentan desde dimensiones ontológicas, teóricas, metodológicas, políticas y éticas. Sostenemos la idea de la reestructuración de los métodos de investigación en psicología, respetando el hecho que tiene que ser desarrollada en contextos específicos o en circunstancias organizadas que permitan el cambio y el crecimiento (Rogoff, 1990; Bruner, 1997). Pensamos la producción de conocimiento como *práctica social*, al decir de Rosas y Sebastián (2004) un modo socialmente reglado de construir productos, como el texto que aquí presentamos.

Dialogamos fundamentalmente con autores y autoras europeos de tradición socio-cultural, también con la academia norteamericana en sus nexos con dicha tradición a partir de autoras y autores neovigostkianos y en la encrucijada de caminos, los enfoques socio-cognitivos de la motivación comienzan a discutir con la perspectiva socio-cultural (Walker et al., 2010; Kaplan y Patrick, 2016). Estos últimos trabajos recuperan y actualizan los aportes pioneros de Eva Sivan (1986) quien formula una crítica a las teorías que entienden la motivación como producto del funcionamiento intrapsicológico.

Desde una perspectiva socio-cognitiva la motivación es vista como un proceso altamente contextual, maleable, dinámico, permeable a las influencias del entorno (Pintrich y Schunk, 2006). Situando la mirada en el escenario educativo que constituye el aula, el concepto de *clima motivacional* de clase subraya su influencia en la orientación motivacional de los y las estudiantes, en donde es posible identificar prácticas de enseñanza que se asocian a la orientación motivacional de los estudiantes hacia metas de dominio o de rendimiento (Ames, 1992; Muenks et al., 2018).

Dentro de esta perspectiva, se identifican algunos componentes claves por su impacto en la motivación de los estudiantes, entre los cuales se destaca el tipo de tareas propuestas, la gestión que el docente hace de la autoridad en clase, el uso

recompensas, y el tipo de evaluación entre otras (Ames, 1992).

Otra práctica de enseñanza relevante por su impacto en el clima motivacional de clase se vincula al fomento del trabajo en grupos, en contextos de aprendizaje colaborativo. Una actividad colaborativa se define en función de los niveles y sentidos de la participación, y en cómo los distintos sujetos encuentran las posibilidades de generar oportunidades para sí mismos y los demás. Estas oportunidades hacen referencia a los cambios en la forma de comprensión mutua, decisiones y participación en dicha actividad (Gros, 2005). La colaboración entre pares realizada con el objetivo de alcanzar metas comunes promueve un clima que potencia la motivación intrínseca.

Es importante señalar que mientras las teorías socio-cognitivas jerarquizan la influencia del contexto en la motivación, Sivan (1986) fue un paso más allá al sostener el origen social de la motivación, en este sentido, acompaña los postulados vigostkianos de la ley genética del desarrollo cultural, la motivación —como el pensamiento, el lenguaje, la atención y otras funciones psicológicas superiores— surgiría en lo social y sería posteriormente interiorizada.

Más recientemente otros autores, como Walker et al., (2010) han planteado que las metas motivacionales, los estándares, las creencias y expectativas —constructos centrales en el estudio de la motivación— tienen su origen en prácticas culturales, que transformativamente se internalizan a través del compromiso en procesos de colaboración que se despliegan en dichas prácticas. Por su parte, Kaplan y Patrick (2016), desde una perspectiva socio-cultural entenderán la motivación como participación en una comunidad de práctica. De este modo, vemos cómo la perspectiva motivacional y socio-cultural comienzan a desplegar diálogos fructíferos, que nuestro trabajo recupera.

El diálogo entre la perspectiva socio-cultural y socio-cognitiva surge como una necesidad ya que compartimos postulados básicos acerca de la naturaleza social del funcionamiento psicológico superior, “las funciones psicológicas avanzadas son aquellas que se desarrollan a partir de la

internalización de formas de mediación propias de contextos de socialización específicos, como por ejemplo, lo es, en las culturas modernas, la escuela” (Rosas y Sebastián, 2004, p. 37). También acordamos que el aprendizaje está situado en una comunidad de práctica (Wenger, 2001), lo que implica la generación de un sistema de diversidad de compromisos y responsabilidad mutua, respetando los ritmos, interpretaciones, con repertorios compartidos en permanente construcción.

Rogoff (1990) plantea que conocer a los niños y niñas es fundamental para no imponer arbitrariamente contenidos y procedimientos. Para la autora, el acento debe estar puesto en las interacciones y en la identificación permanente del desempeño de los niños y niñas en dichas comunidades de prácticas. Entiende que los sujetos desarrollan y hacen suyos los procesos, las habilidades y destrezas que surgen en las interacciones sociales en las que participan de un modo activo. De esta manera, resalta la esencia de un sujeto activo, en proceso y transformación, y no pasivo y receptivo (Rogoff, 1993). Plantea que la cognición es inseparable de la cultura, ya que niños y niñas por naturaleza participan en actividades sociales y aprenden de sus antepasados. En este sentido, las acciones que desarrollan los sujetos son inseparables de los contextos y de las interacciones que en ellos se establecen.

### Perspectiva motivacional de Susan Harter

Susan Harter define la motivación como una orientación hacia el aprendizaje, que puede ser intrínseca o extrínseca (Harter, 1981). Sus aportes (Harter, 1978, 1980, 1981, 2001) resultan ineludibles para comprender la motivación en contexto escolar.

La autora desarrolló la *Escala de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el Salón de Clases*. Dicho instrumento permite evaluar la orientación motivacional general (intrínseca vs. extrínseca) de los escolares. Está compuesta por cinco dimensiones, tres de naturaleza motivacional: 1) *Preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil* ( $\alpha = 0.78 - 0.84$ ); 2) *Curiosidad e interés intrínseco vs. obtener buenas calificaciones/complacer al maestro* ( $\alpha = 0.68 - 0.82$ ); 3) *Dominio independiente del maestro vs. dependencia de la ayuda del maestro* ( $\alpha$

$= 0.54 - 0.78$ ). Por último, la escala cuenta con dos dimensiones cognitivo-informacionales que remiten al conocimiento de las reglas del sistema escolar, dado los objetivos del presente trabajo, sólo se utilizaron las tres subescalas motivacionales.

Para tener un acercamiento a la relevancia de dicho instrumento y al conocimiento al que se ha arribado sobre la motivación de los y las escolares tras más de cuatro décadas desde su aparición, es posible consultar la revisión sistemática de la literatura realizada por Sandin y Curione (2021).

La *Escala de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el Salón de Clases* es uno de los pocos instrumentos de evaluación motivacional específicamente diseñados para población escolar y el único que ha sido validado para su empleo con población escolar en Uruguay (Cuevasanta et al., en prensa). La validación uruguaya presenta una escala de respuesta de 1 a 6, donde 1 representa el polo más extrínseco y 6 el más intrínseco. Los puntajes de la escala son obtenidos en forma independiente para cada subescala a través del cálculo del promedio de las puntuaciones de los ítems que la integran.

Los estudios sobre motivación conducidos por Susan Harter (1981, 2001) sitúan los procesos motivacionales en el salón de clases, el cual es entendido como un poderoso escenario social, en el cual los/as maestros/as poseen una influencia considerable en la motivación para aprender.

Sus investigaciones brindan respaldo empírico a la asunción teórica acerca de la naturaleza contextual de la motivación hacia el aprendizaje, al mostrar que la motivación de niños y niñas varía en función de diferentes materias: Matemática, Estudios Sociales, Inglés y Ciencias (Harter y Jackson, 1992) o durante las transiciones educativas, por ejemplo, durante el pasaje de educación primaria a secundaria (Harter et al., 1992).

A modo de síntesis, es posible afirmar que los escolares motivados intrínsecamente presentan una mayor preferencia por el desafío, se implican en el aprendizaje movidos por la curiosidad y el interés. Para evaluar su desempeño escolar se basan en criterios internos, son más independientes de la figura de la maestra para realizar las tareas escolares y

presentan una percepción positiva de sus propias capacidades para llevar adelante las actividades propuestas en la escuela. Sienten que son capaces de ejercer control sobre el modo en que les va en la escuela. Por último, presentan un mejor rendimiento académico en la escuela que sus pares orientados extrínsecamente (Cerasoli et al., 2014).

En cambio, aquellos niños y niñas motivados/as extrínsecamente se involucran en las tareas con el fin de obtener a cambio algún tipo de recompensa externa (una buena calificación, un juicio positivo del maestro, evitar un mal resultado o generar una mala imagen frente al maestro o sus compañeros), manifiestan una mayor preferencia por las tareas fáciles, los caracteriza la dependencia del maestro para llevar adelante las tareas y sienten que los resultados que obtienen depende de factores externos. Presentan menores niveles de competencia académica percibida y sienten que no controlan el modo en que les va en la escuela, por último, la motivación extrínseca se relaciona negativamente con el rendimiento académico en contexto escolar (Harter, 2001).

Más allá de los logros educativos es necesario contemplar que la motivación intrínseca se vincula positivamente con el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2020). Niños y niñas que disfrutan del proceso de aprendizaje, se aproximan al mismo desde su deseo de aprender, guiados por la curiosidad y el interés, lo cual conlleva un placer inherente (Ryan y Deci, 2000; Yildirim, 2012; Gottfried, 1990).

El presente trabajo tiene por objetivo compartir una experiencia en la cual la *Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases* de Susan Harter (1980, 1981) se integró en una intervención educativa colaborativa. Además de constituirse en una valiosa herramienta para aproximarnos a aquello que motiva a los niños y niñas en sus procesos de escolarización, dicho instrumento se transformó en un vehículo para propiciar el diálogo con la maestra y a partir de ello pensar una intervención que integró una mirada motivacional en una propuesta orientada a generar procesos de inclusión educativa desde un diseño colaborativo.

## Caracterización de la intervención

### *Acerca de la intervención colaborativa y narrativa*

La implementación de la intervención colaborativa se inspiró en los proyectos Quinta Dimensión (Cole, 2006), que integran investigación e intervención desde la perspectiva vygotskiana histórico-cultural. Dentro de los elementos centrales se destaca el carácter participativo y narrativo. Se retoman los aportes de Bruner (1990) para conceptualizar la narrativa como el modo de pensar, resolver problemas y organizar nuestra experiencia de vida, posibilitando la construcción de significados. La narración se enlaza con la acción, organizando la experiencia y habilitando la construcción de sentidos en el entramado social y cultural donde los niños y niñas se desarrollan. Dicho carácter narrativo permite la organización y comunicación de la experiencia, a la vez que la dota de sentidos.

La intervención se desarrolló en una clase de cuarto grado de una escuela primaria pública en Montevideo, Uruguay. Participaron la maestra de aula y 22 escolares de dicho grupo que tenían entre nueve y 11 años. La clase estaba conformada por niños y niñas de diferentes procedencias, la mitad del grupo estaba integrado por niñas y niños migrantes y la otra mitad por uruguayos. Los niños y niñas migrantes procedían de diferentes países de América Latina y el Caribe: dos niñas y un niño de Cuba, una niña de Perú, cuatro niños y una niña de Venezuela, una niña y un niño de República Dominicana.

Participaron tres docentes universitarias investigadoras coordinadoras de la propuesta, diez estudiantes de la Licenciatura en Psicología que obtuvieron créditos por su integración al proyecto y la directora del centro escolar que se integró en instancias puntuales.

El proceso de trabajo grupal se llevó adelante desde junio a diciembre de 2019, en un encuentro semanal de cuatro horas en el salón de clases. Se desarrollaron dos fases consecutivas. En la primera, se realizaron entrevistas para conocer las percepciones sobre el funcionamiento grupal con la dirección escolar y la maestra de aula. Se generaron

encuentros de familiarización y conocimiento grupal con los niños y niñas en instancia regulares de clase donde se desarrollaron algunas actividades lúdicas para generar un clima de confianza con el equipo de investigación y se registró el trabajo mediante observaciones participantes en diarios de campo.

El proceso de trabajo se llevó a cabo teniendo en cuenta las normativas vigentes en Uruguay para la investigación con seres humanos, (Decreto 158/019 del Poder Ejecutivo, Ley N°18.331 Protección de datos personales y acción de Habeas Data, 2009). Se presentó la propuesta a los familiares y también se les solicitó el consentimiento informado para trabajar con los niños y niñas en el aula. A los niños y niñas también se les informó el cometido de nuestra presencia en clase, aclarando las percepciones de los adultos sobre las dificultades que observaban de integración grupal, también se les comunicó sobre el cuidado que tendríamos en relación al anonimato sobre el manejo de los datos personales, así como el respeto en no revelar aspectos de sus identidades. Luego se les pidió sus asentimientos para participar, explicando que podían retirarse si querían en cualquier momento y manifestar eventuales inconvenientes en el correr del trabajo conjunto.

#### *Sobre la evaluación motivacional en el marco de la intervención colaborativa y narrativa*

En la fase inicial, los niños y niñas respondieron la escala de evaluación motivacional de Harter (1981) por primera vez. Esta primera aplicación tuvo por objetivo obtener una aproximación a la motivación de los niños y niñas para ser tomada como un insumo para el desarrollo de la intervención colaborativa y narrativa, integrando de este modo una evaluación motivacional novedosa para dicho tipo de intervenciones (inspiradas en el modelo de Quinta Dimensión).

La segunda fase tuvo diferentes momentos a destacar. Es importante señalar el trabajo con la maestra de aula, con ella se compartieron los resultados de la primera aplicación de la escala de evaluación motivacional. Dichos resultados se enfocaron en la caracterización del grupo desde el punto de vista

motivacional a partir de las siguientes dimensiones: *Preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil; Curiosidad e interés vs. obtener buenas calificaciones/complacer al maestro y Dominio independiente del maestro vs. dependencia de la ayuda del maestro.*

Además de aproximar una descripción de la orientación motivacional del grupo, la mencionada evaluación motivacional permitió identificar la orientación motivacional de cada escolar. Interesó acercarnos a aquellos niños y niñas con un predominio de una orientación motivacional más extrínseca (mayor a un desvío estándar de la media grupal). Para quienes se acordó con la maestra el desarrollo de estrategias específicas de intervención para fortalecer la motivación intrínseca, esto supuso la necesaria presencia de experiencias de aprendizaje vinculadas al interés, la curiosidad, el disfrute y el bienestar como elementos claves que se asocian a la motivación intrínseca.

Se mantuvo un diálogo crítico con la maestra que posibilitó pensar en un conjunto acciones que contemplaran, por un lado, los resultados obtenidos en la evaluación motivacional y por otro, que incluyera su propia percepción sobre el grupo y algunos niños y niñas en particular.

Al cierre de la intervención colaborativa y narrativa se aplicó la escala de Harter para valorar posibles cambios en la orientación motivacional de los y las escolares.

#### **Producción de narrativas colaborativas**

La intervención, como ya se señaló, se basó en la producción de narrativas colaborativas utilizando mediadores tecnológicos y de plástica buscando promover la curiosidad y el interés de los niños y las niñas, y potenciando el trabajo colaborativo. Crear narrativas de forma colaborativa, supone entender las mismas como secuencias de acciones conectadas temporal y causalmente, a partir de sus propios intereses.

Generar procesos de colaboración, en poco tiempo y con niños y niñas resulta una tarea compleja, que requirió desde un inicio instalar la intencionalidad de generar un tiempo para ello, que fue explicitado en el espacio de clase. La colaboración

implicó habilitar la libertad de expresión, la emergencia de los intereses de las niñas y niños y un espacio acorde a los ritmos y la autenticidad infantil.

Es importante mencionar que la estrategia consistió en una atención personalizada por parte de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, que implicó generar oportunidades expresivas, con diferentes mediadores (digitales, plástica, juegos, etc.) buscando establecer conexiones emocionales y creativas para contar una historia. Esa historia tenía como condición ser creada por los y las integrantes del grupo que conformaron las niñas y niños (<https://www.youtube.com/watch?v=r5Rrxzv1hCw>). Estos niños y niñas conformaron un grupo, que fue acompañado por dos estudiantes de Psicología, que tenían la función al inicio del proceso de ser mediadoras y equilibrar la participación de los integrantes, alentar las decisiones consensuadas por los niños y niñas y desestimar prejuicios en relación a las invenciones que aparecían de forma individual y se compartían en el grupo.

196 En el trabajo con el grupo escolar el elemento narrativo y colaborativo fue fundamental, ya que la propuesta consistió en realizar un libro grupal en el que se integrarían historias desarrolladas por ellas y ellos. El producto final fue El libro Encantado, (<http://5duruguay.edu.uy/node/70>), que contiene historias desarrolladas por los niños y niñas de forma escrita y en formato audiovisual. En cada narrativa, se expresa la creatividad infantil, sostenida por procesos de negociación y experiencias cotidianas (Da Silva, 2021).

## Resultados

Los resultados se construyen con base a la información proveniente de diferentes fuentes, la escala de evaluación motivacional (Harter, 1981), las observaciones participantes de las actividades con los niños y niñas y las entrevistas con la maestra. De este modo, el corpus contiene las autopercepciones de los niños y niñas registradas mediante la escala, las percepciones del equipo de estudiantes universitarias registradas en los diarios de campo y las percepciones de la maestra obtenidas mediante entrevista.

Para conocer los posibles cambios en la orientación motivacional de los niños y las niñas, se compararon cada una de las dimensiones motivacionales a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para muestras relacionadas antes y después del desarrollo de la experiencia. Este estadístico permite comparaciones entre muestras pequeñas y que no cuentan con distribución normal (McKnight y Najab, 2010).

La primera aplicación de la escala permitió identificar a nivel grupal la orientación motivacional según cada dimensión, hallando para Preferencia por el desafío vs preferencia por el trabajo fácil una media grupal de 4.16 puntos y un desvío estándar de 0.91. Para *Curiosidad e interés vs agrandar al maestro y obtener buenas calificaciones* una media de 3.64 y un desvío estándar de 0.97. Por último, *Dominio dependiente vs dominio independiente del maestro* se ubicó en 4.34 con un desvío estándar de 0.99.

Se identificó a aquellos niños y niñas que presentaban medias por debajo de un desvío estándar del promedio en la escala motivacional (un desvío estándar por debajo de la media grupal). La tabla 1 presenta la media en cada dimensión motivacional de los niños y niñas identificados con quienes se planificó un trabajo específico para fortalecer esos componentes motivacionales vinculados inicialmente al polo extrínseco.

Tabla 1. Media por dimensión motivacional en la toma 1

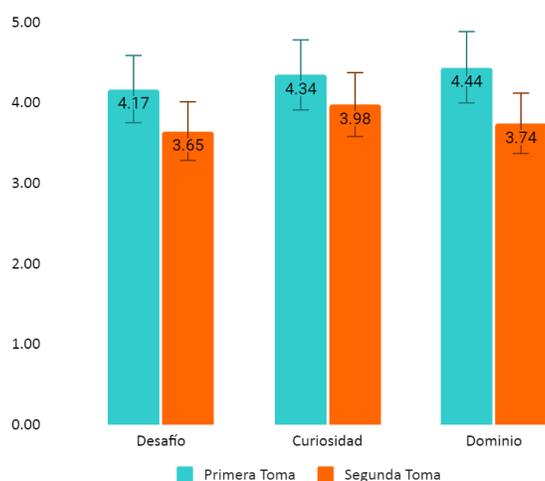
Nombre	Desafío	Curiosidad	Dominio
Niña (G)	4.00	3.17	4.17
Niño (L)	3.67	2.50	2.00
Niña (J)	4.17	3.50	4.17
Niño (E)	2.83	4.33	4.00

Fuente: Elaboración propia de los autores.

¿Por qué resultó de interés dicha identificación? Por tratarse de niños y niñas que se aproximan al proceso de aprendizaje no por el interés, el disfrute o la curiosidad que el aprender puede despertar, sino para obtener una buena calificación, o agrandar a la maestra.

La segunda toma de la escala motivacional sobre el fin del año lectivo, permitió constatar a nivel grupal una tendencia al descenso de la orientación

intrínseca en todas las dimensiones motivacionales (ver figura 1) que llega a ser estadísticamente significativa para la dimensión *Dominio independiente del maestro vs. dependencia de la ayuda del maestro*, sobre todo ante problemas difíciles.



**Figura 1:** Gráfica con media y desvío por dimensión motivacional y comparación entre tomas.

**Fuente:** Elaboración propia de los autores.

En una de las entrevistas, la maestra hace referencia a la relación de dependencia que algunos niños y niñas tienen con ella, identifica que logran realizar las tareas, pero con un grado importante de apoyo individual, que se concreta en el pedido de ayuda constante, o en el caso de una niña la inseguridad asociada a su desempeño y la necesidad de acudir al criterio de la maestra para evaluarlo. Es importante destacar que la maestra identifica un grado mayor de independencia de los estudiantes a medida que el año lectivo avanza, mientras que desde la percepción de los niños y niñas, la escala muestra que la dependencia es mayor. El entrecruce de miradas, desde lo cualitativo y lo cuantitativo, y desde la percepción de niños y niñas y la de la maestra, permite visualizar puntos de tensión entre las distintas percepciones:

*“Algo muy acompañado necesitan, hay que individualizar. Ahora hay un poco más de independencia, antes ellos venían todo el tiempo a solicitarme ayuda. Yo sí explicaba algo para el colectivo de la clase, ellos necesitaban ver junto al docente, ahora menos*

*el acompañamiento del docente. También me pasa con una de las niñas la motivación, ella viene, le aclaro y me dice “yo lo sabía”, pero como que necesita reforzar como que le da inseguridad resolver algo, de la manera que le parece, pero necesita reforzar ese elemento, que está bien, que es por ahí, que si se equivoca no hay problema”.* (Maestra, 2019)

Las observaciones participantes, desarrolladas por estudiantes de la Licenciatura en Psicología, y registradas en sus diarios de campo, brindan una mirada en la misma dirección que los resultados de la escala motivacional, y nos hace pensar en un clima motivacional orientado al rendimiento, en el cual la motivación extrínseca se ve fortalecida. La calificación obtenida juega un papel destacado, propiciando la emergencia de procesos de comparación y competencia entre pares basadas en el rendimiento que es posible visualizar a partir del siguiente registro vinculado al Niño L:

*“Con el pasar del tiempo, ya con una cierta confianza adquirida, vi a L -un niño que comenzó siendo muy tímido y que casi no decía ninguna palabra- comenzar a burlarse de los compañeros que él creía que eran “unos burros”, así los llamaba y para afirmar esto se guiaba por el rendimiento que creía que tenían en la clase, G también lo hizo en algunas ocasiones, pero en menor medida. No creo que un niño pueda estar al tanto del aprendizaje real de cada uno de los compañeros y compañeras de una clase, por lo tanto, lo que tiene que estar operando en estas aseveraciones que iba generando es una legitimación grupal de ciertos criterios de clasificación que deberían partir de la Maestra pero que mucho tiene que ver con el aparato que se genera de autovigilancia que cada uno tiene”.* (Diario de campo, 2019)

A partir del siguiente fragmento se recuperan rasgos centrales de la orientación extrínseca en el salón de clases, vinculados a la búsqueda de agradar a la maestra y obtener buenas notas, como señalamos previamente. El empleo de recompensas tiene consecuencias negativas en el clima motivacional de clase, sobre todo cuando las mismas son percibidas como controladoras y no vinculadas al esfuerzo realizado y al progreso en el proceso de

aprendizaje escolar. Cuando las calificaciones se hacen públicas, se favorece un clima de competencia entre pares basado en el rendimiento en clase, como puede observarse:

*“El caso de mi equipo de trabajo fue muy claro en este sentido, a la maestra no le tenían ningún cariño, de hecho, en varias ocasiones manifestaron que ella les incomodaba, pero de todas formas siempre que se les presentaba la oportunidad trataban de lucir su trabajo en frente de ella, acción que generalmente desencadenaba en una felicitación de su parte. Varios jueves luego de mi llegada G y L me mostraban sí habían hecho una cartulina juntos, o una maqueta del sistema solar, o algún otro trabajo que estuviera exhibido en clase, y siempre dejaban en claro que se habían sacado una nota alta”. (Diario de campo, 2019)*

Otro aspecto relevante para aproximarse al clima motivacional de clase remite a la gestión de la autoridad. Como puede observarse, la niña J transmite a la observadora una regla del salón de clases vinculada a la prohibición del uso del celular, la cual ha sido incorporada como tal “no se puede sacar el celular en clase”, sin poder visualizar que para ciertas tareas dicho uso podría tener un sentido ligado a la actividad educativa desarrollada. Docentes con un estilo autoritario no brindan a los estudiantes la oportunidad de participar en la toma de decisiones ni establecen procesos de negociación que conduzcan a la construcción de normas de funcionamiento en el salón de clase, al contrario, establecen reglas que deben respetarse sin cuestionamientos:

*“La maestra no permite usar el celular en clase. La cual J me hace aviso unos encuentros después cuando decido llevar el celular al aula para fotografiar el proceso por el que íbamos trabajando. En esa ocasión extraigo mi celular del bolsillo para tomar fotografías, y es cuando J inmediatamente que me ve, y me comenta: “no se puede sacar el celular en clase”. Le explico mis razones, las cuales tenían un sentido académico, y que no solo era por el hecho de distraerme, y me mira de reojo aceptando mi explicación”. (Diario de campo, 2019)*

*¿Qué sucedió a nivel motivacional con los niños y niñas con quienes se trabajó en una estrategia individual para fortalecer su motivación intrínseca?*

A nivel cuantitativo, tras la comparación en el T1 y el T2 a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, lo primero que llama la atención al observar los datos en la tabla 2, es que hay una tendencia al cambio de la motivación intrínseca hacia una orientación más extrínseca a nivel grupal a medida que avanzó el año escolar, y que fue estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) para la dimensión *Dominio dependiente vs dominio independiente del maestro*, sin embargo, no se presenta de modo claro como tendencia motivacional en estos niños y niñas. Por ejemplo, la dimensión *Dominio* en el caso de la niña G se volvió más independiente de la figura de la maestra y también de las estudiantes tras la intervención, lo mismo sucedió con el niño L. En el caso de los niños L y E vieron incrementado su preferencia por el desafío (característica de la motivación intrínseca).

Un resultado muy relevante es que la dimensión *Curiosidad*, evidencia un aumento estadísticamente significativo entre ambas tomas de la escala. Es decir, los cuatro niños y niñas con quienes se intervino personalmente, vieron incrementada su motivación intrínseca en esta dimensión.

**Tabla 2.** Media por dimensión motivacional en cada toma

Nombre	Desafío (T1-T2)		Curiosidad (T1-T2)		Dominio (T1-T2)	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Niña (G)	4.00	3.17	3.17	4.50	4.17	4.67
Niño (L)	3.67	3.80	2.50	3.17	2.00	2.50
Niña (J)	4.17	3.20	3.50	3.67	4.17	4.00
Niño (E)	2.83	3.50	4.33	4.50	4.00	3.60

**Fuente:** Elaboración propia de los autores.

Estos datos muestran el potencial de una intervención orientada a partir de los resultados aportados por la escala de Harter (1981), que permitieron detectar de modo temprano niños y niñas orientados extrínsecamente y desplegar una intervención orientada a fortalecer la curiosidad y el interés. Cabe recordar que la propuesta de construcción

de narrativas colaborativas, alteraron el modo tradicional de trabajo en el salón de clases, ya que las instancias de trabajo pasaron a estar signadas por el diálogo, negociación y reflexión permanente, que fueron parte fundamental en los procesos creativos de contar historias con un inicio, desarrollo y desenlace. La mutualidad afectiva y cognitiva fue esencial para la estructuración de la actividad, aspectos poco frecuentes en la escuela uruguaya, donde se ha privilegiado un tipo de pensamiento conceptual o paradigmático.

## Discusión y conclusiones

Los resultados aportados por la aplicación de la escala de Harter (1981) se tomaron como un insumo para el desarrollo de la intervención, integrando de este modo una perspectiva motivacional. En este sentido, nos interesa subrayar el valor de la escala desarrollada por Harter (1981) en tanto instrumento que brinda a niñas y niños la posibilidad de participar aportando su perspectiva acerca de sí mismos/as como aprendices, pudiendo dar cuenta de lo que les gusta en el salón de clases, de la preferencia por el tipo de actividades (desafiantes o fáciles) y de la experiencia de dominio sobre las actividades que se realizan en clase.

Esto puede propiciar una toma de conciencia de sus propias particularidades como estudiantes, lo que se vincula con aspectos relativos a la colaboración, ya que poder colaborar implica conocer cómo puedo generar con otros/as mutualidad afectiva y cognitiva, y para esto el autoconocimiento ocupa un lugar relevante. También implica tomar una cierta distancia para valorar el rol de la maestra como figura destacada, pocas veces niños y niñas tienen la oportunidad de dar cuenta de este aspecto.

Se procuró identificar de modo oportuno a escolares que se situaban en el polo extrínseco en los componentes motivacionales de desafío, curiosidad y dominio, y se buscó diseñar experiencias significativas de aprendizaje colaborativo que atendieran a la realidad motivacional de esos niños y niñas. A partir de la información proporcionada por la evaluación motivacional, se anticiparon estrategias de abordaje específicas, que otorgaron

al fortalecimiento de la motivación intrínseca un lugar relevante. Fortalecer la motivación intrínseca supone estrategias que brinden oportunidades de experimentar autonomía, disfrute y el placer propio del aprendizaje significativo. Aspectos valiosos para los procesos educativos, que no siempre son priorizados en las aulas, pero que tienen un fuerte impacto en la motivación de los niños y las niñas, tanto a través de las prácticas desplegadas, como de la retroalimentación y los mensajes brindados (Muenks et al., 2018).

Es importante señalar que la realización de narrativas colaborativas, constituía una propuesta puntual, desarrollada una vez a la semana, que en el trabajo más individual tuvo efectos, pero no así a nivel grupal, en donde a medida que el año lectivo avanzó, los niños y niñas de cuarto grado se volvieron más dependientes de la figura de la maestra en el contexto de la clase. Esta tendencia al descenso de la motivación intrínseca en función del avance escolar es consistente con la investigación previa vinculada al uso de la escala de Harter (Harter, 1981; Harter y Jackson, 1992; Lepper et al., 2005; Corpus et al., 2009). Como vimos, cuando la maestra aclara, responde, acompaña según lo que ella estima que los estudiantes necesitan, sin quererlo puede reafirmar con sus prácticas de enseñanza la dependencia que le preocupa. El apoyo a la autonomía es central para promover climas de aprendizaje que fortalezcan la motivación intrínseca. También en el caso de la experiencia realizada, intervinieron otras personas adultas (investigadoras y estudiantes universitarias) con una propuesta que buscó generar procesos colaborativos para componer una narrativa común, que luego sería compartida al resto de la clase. Estos elementos, en un clima motivacional de clase orientado al rendimiento tensiona la propia propuesta colaborativa y la dependencia a la figura de la maestra, ya que también intervienen otras personas adultas que proponen un modelo de aprendizaje colaborativo alejado de las lógicas que enfatizan el rendimiento individual.

En este sentido, los componentes afectivos del vínculo entre docente y estudiantes tienen un rol importante en la motivación en clase, los niños y niñas no sólo necesitan sentirse capaces de aprender, sino que el aprendizaje tiene una dimensión

vincular en donde la satisfacción de la necesidad psicológica de relacionamiento —entendida como la necesidad de establecer lazos y vínculos emocionales cercanos con otras personas— (Reeve, 2010) se vuelve fundamental.

Además del rol central de la figura docente como promotor/a de climas motivacionalmente positivos, es claro que la mirada predominante en el ámbito educativo suele estar centrada en el desempeño individual. Si un niño o niña obtiene buenas calificaciones difícilmente surja la pregunta acerca de qué motiva a esos niños y niñas en el salón de clase. La problemática motivacional tiende a asociarse a los bajos rendimientos o a la desvinculación educativa, esas situaciones orientan la preocupación de docentes, investigadores, tomadores de decisiones educativas, hacia la motivación de los estudiantes, lo cual suele suceder recién cuando se encuentran transitando la Educación Media, pero el problema a nivel motivacional se comienza a instalar en Educación Primaria, aunque suele pasar inadvertido.

200 Los cambios motivacionales hacia una orientación más extrínseca pueden entenderse a nivel motivacional como un efecto del *costo oculto de la recompensa*, en el ámbito escolar las calificaciones operan como un sistema de recompensas que socavan la curiosidad, el interés y el disfrute inherente a los procesos de aprendizaje (Lepper et al., 2005). En este sentido, a medida que los niños y niñas avanzan de grado escolar el foco cambia, pasando del aprendizaje al rendimiento (Harter, 2001).

Si bien las perspectivas socio-cognitivas subrayan el carácter dinámico y altamente contextual de la motivación, recuperar aportes como el de Eva Sivan (1986) permite ir más allá de esto, al asumir el postulado teórico vigotskiano de la ley genética del desarrollo cultural, entendiendo que la motivación como otras funciones psicológicas superiores surgiría en lo social para ser posteriormente internalizada. Como vimos más recientemente esta perspectiva ha sido recuperada, y constructos motivacionales claves como las metas, las expectativas y estándares con los cuales juzgamos nuestro desempeño han sido ligados a su origen en prácticas culturales internalizadas a partir del compromiso en procesos de colaboración (Walker et al., 2010). Entendemos que esta perspectiva de la motivación

también potenciará el campo de estudio del aprendizaje colaborativo.

Estos elementos reafirman la importancia que para la motivación tiene el contexto, el tipo de actividades y los modos de participación en las mismas, potenciando la colaboración entre pares, el despliegue de procesos de imaginación y creatividad. Tornar la mirada desde la motivación de los y las niños y niñas, para pensar siguiendo a Kaplan y Patrick (2016), que desde una perspectiva socio-cultural la motivación puede entenderse como participación en una comunidad de práctica, avanzar en esa aproximación teórica tiene el potencial de poner en el centro la importancia del compromiso de niños y niñas donde sus intereses, necesidades y su potencial creativo encuentre un lugar donde desarrollarse con otros/as en un clima de colaboración, donde la necesidad de afecto sea reconocida y valorada como parte integral de los procesos que deberían caracterizar el aprendizaje en la escuela.

### Limitaciones y perspectivas futuras

Pese a la intervención desarrollada, a nivel grupal, se observó una tendencia al cambio de la motivación intrínseca hacia una orientación más extrínseca a medida que avanzó el año escolar. Tras un año lectivo los niños y niñas se percibieron más dependientes de la figura de la maestra. Esto subraya la importancia de trabajar con la maestra aspectos vinculados al clima motivacional de clase, como hemos visto, los climas promotores de autonomía potencian la motivación intrínseca en el salón de clases.

La intervención con foco motivacional se centró en los cuatro niños y niñas que presentaron mayores niveles de motivación extrínseca en los componentes motivacionales, esto permitió que vieran incrementada su motivación intrínseca, particularmente en la dimensión *Curiosidad*, que resultó estadísticamente significativa. A nivel grupal, se desarrolló una intervención colaborativa y narrativa que tuvo como producto el desarrollo de un libro, cabe mencionar que no se desarrolló una intervención con el objetivo de promover la motivación intrínseca a nivel grupal, dado que se trabajó de

modo focalizado con algunos/as niños/as. Es importante tener en cuenta este aspecto para futuros desarrollos que busquen vincular la motivación y colaboración a nivel grupal.

Dos líneas se desprenden a futuro, en primer lugar diseñar una intervención colaborativa y narrativa que integre una perspectiva motivacional en el trabajo con todo el grupo escolar, no sólo con quienes presentan mayores niveles de motivación extrínseca en el salón de clases. En segundo lugar, se proyecta potenciar el trabajo con las maestras brindando herramientas para integrar prácticas de enseñanza promotoras de la motivación intrínseca, mediante la promoción de climas de aprendizaje que potencien la motivación intrínseca.

## Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive. Where next? *Prospects*, 37(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(27), 85-102. <https://bit.ly/3ruo9TT>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial 2000.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., and, Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980 - 1008. <https://bit.ly/31t6Qrv>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., and, Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001>
- Cuevasanta, D., Curione, K., Ortuño, V., Sandin, F., Burghi, M. y Vásquez, A. (en prensa). Validación de la Escala de Orientación Intrínseca Versus Extrínseca en el Aula para escolares uruguayos, *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*.
- Da Silva, M. (2021). Narrativas digitales colaborativas para la creación de encuentros interculturales en una Escuela Pública en Montevideo. *Modulema. Revista Científica sobre diversidad cultural*, 5, 20-30. <https://doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17992>
- Decreto 158/019 del Poder Ejecutivo. Proyecto elaborado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación, vinculada a la Dirección General de la Salud del MSP, relativo a la investigación en seres humanos. 12 de junio de 2019. <https://bit.ly/31nfEPL>
- Duk, C. y Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12. <https://bit.ly/3ExYddd>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Gros, B. (2005). *El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades*. Universidad de Barcelona.
- Haraway, D. (1991-1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64. <https://psycnet.apa.org/record/1979-05631-001>
- Harter, S. (1980). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Manual*, University of Denver Press, Denver, CO. <https://bit.ly/3pm6uLf>

- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. doi:10.1037/0012-1649.17.3.300
- Harter, S. (2001). *Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y nivel de voz en los adolescentes*. En Wentzel, K. R. & Juvonen, J. (Eds.), *Motivación y adaptación escolar: factores sociales que intervienen* pp.13- 50. Oxford University Press.
- Harter, S. y B. J. Jackson, (1992). Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230. <https://doi.org/10.1007/BF00991652>
- Harter, S., Rumbaugh, N. and Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807. <https://bit.ly/3DnroP0>
- Kaplan, A. & Patrick, H. (2016). *Learning environments and motivation*. En Wentzel, K.R. y Miele, D.B. (Eds.), *Handbook of Motivation at School* pp. 251–275. Routledge. <https://bit.ly/3GchgdT>
- Lalueza, J. L., Crespo, I., and Luque, M. J. (2009). El projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari. *Barcelona Societat*, 14, 129-36. <https://bit.ly/3lwVLww>
- Lepper, M., Corpus, J. H., and, Iyengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184
- Ley Habeas Data 2009. *Ley de protección de datos personales* n°18331. 31 de agosto del 2009. <https://bit.ly/3ExYZXS>
- McKnight, P. E., Najab, J. (2010). Mann-Whitney U Test. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1,(1). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0524>
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24-39. doi:10.1016/j.dr.2018.04.001
- Pérez, L. (2021). La ciudadanía e institucionalidad en Uruguay durante la crisis socioeconómica del 2002. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 19(46), 20-278. <https://bit.ly/3ojR3nB>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*, Pearson.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En CLACSO (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO. ISBN 978-987-722-018-6. <https://bit.ly/3dZJL2c>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. Mc. Graw-Hill.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2004). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sandin, F. y Curione, K. (2021). Motivación en la escuela: una revisión sistemática desde la perspectiva teórica de Susan Harter. *Contextos de Educación*, 21(30), 8-22. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s23143932/6f4vle71y>
- Sivan, E. (1986). Motivation in Social Constructivist Theory. *Educational Psychologist*, 21(3),

- 209–233. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2103\\_4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2103_4)
- Su, Y., Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- UNESCO (2007). *Issues and challenges on inclusive education from an inter-regional perspective*. mMimeo, UNESCO-BIE.
- Walker, R., Pressick-Kilborn, K., Sainsbury, E., and MacCallum, J. (2010). *A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last*. En Urdan, T.C. & Karabenick, S.A. (Ed.) *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 16 Part B), pp. 1-42. Bingley: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016B004](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016B004)
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yıldırım, S. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education*, 80(2), 150-172. [doi.org/10.1080/00220973.2011.596855](https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596855)
- Yıldırım, E. (2012). The Investigation of the Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession According to the Demographic Variables (The Simple of Maltepe University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2352- 2355.

