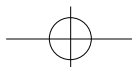
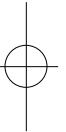
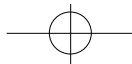


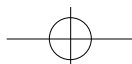
*A nuestros padres,
Ulla-Maija y Jaakko Juvonen,
Ruth y Herman Wentzel*

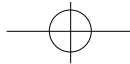




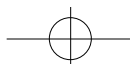
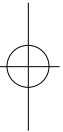
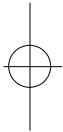
Índice de contenido

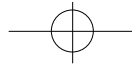
Colaboradores	ix
Prefacio	xiii
Prólogo	xv
1. Introducción: nuevas perspectivas acerca de la motivación en la escuela KATHRYN R. WENTZEL	1
Parte 1. Motivación social: perspectivas acerca del yo	11
2. Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y nivel de voz en los adolescentes SUSAN HARTER	13
3. Tácticas de autopresentación que promueven la aprobación de maestros y compañeros: la función de las excusas y otras explicaciones inteligentes JAANA JUVONEN	51
4. Autodiscrepancia social: una teoría que vincula los problemas de relación entre compañeros y la desadaptación a la escuela JANIS B. KUPERSMIDT, KATHY S. BUCHELE, MARY ELLEN VOEGLER Y CONSTANTINE SEDIKIDES	79
	vii



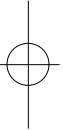
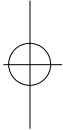


5. Enfoques motivacionales de la agresión en el contexto de las relaciones entre compañeros CYNTHIA A. ERDLEY	117
6. Oportunidades motivacionales y obstáculos asociados con la responsabilidad social y el comportamiento de protección en contextos escolares MARTIN E. FORD	151
7. Influencias del modelamiento y la autoeficacia en el desarrollo de la autorregulación en los niños. DALE H. SCHUNK Y BARRY J. ZIMMERMAN	185
8. Motivación social: metas y procesos sociocognitivos. Un comentario CAROL S. DWECK	217
Parte 2. Motivación social: perspectivas relacionales	235
9. Relaciones interpersonales dentro del ambiente escolar y adaptación temprana de los niños a la escuela: el papel de maestros y compañeros SONDRA H. BIRCH Y GARY W. LADD	237
10. Metas sociales y relaciones sociales como motivadores de la adaptación a la escuela: un análisis motivacional KATHRYN R. WENTZEL	269
11. Influencia de los amigos en la adaptación a la escuela: un análisis motivacional THOMAS J. BERNDT Y KEUNHO KEEFE	295
12. Redes de trabajo entre compañeros y compromiso de los alumnos en el salón de clases durante la niñez y la adolescencia THOMAS A. KINDERMANN, TANYA L. MCCOLLAM Y ELLSWORTH GIBSON, JR.	333
13. Fracaso académico y deserción escolar: la influencia de los compañeros SHELLEY HYMEL, COLIN COMFORT, KIMBERLY SCHONERT-REICHL Y PATRICIA MCDUGALL	375
14. ¿Qué es lo “emocional” de la motivación social? Un comentario. SANDRA GRAHAM	415
Índice onomástico	433
Índice analítico	443





Colaboradores



Thomas J. Berndt
Department of Psychological
Sciences
Purdue University
West Lafayette, IN 47907

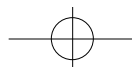
Sondra H. Birch
Department of Educational
Psychology
University of Illinois
1310 S Sixth Street
Champaign, IL 61820

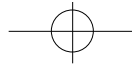
Kathy S. Buchele
Department of Psychology,
CB #3270
University of North Carolina
Chapel Hill, NC 27599

Colin Comfort
Faculty of Education
University of British Columbia
2125 Main Mall
Vancouver BC, Canadá 6VT 1Z4

Carol S. Dweck
Department of Psychology
Columbia University
119th St. and Amsterdam Ave.
Nueva York, NY 10027

Cynthia A. Erdley
Department of Psychology
University of Maine
Orono, ME 04469





Martin E. Ford
Graduate School of Education
George Mason University
4400 University Drive
Fairfax, VA 22030

Thomas A. Kindermann
Department of Psychology
Portland State University
P.O. Box 751
Portland, OR 97207

Ellsworth Gibson, Jr.
Department of Psychology
Portland State University
P.O. Box 751
Portland, OR 97207

Janis B. Kupersmidt
Department of Psychology,
CB #3270
University of North Carolina
Chapel Hill, NC 27599

Sandra Graham
Graduate School of Education
UCLA
405 Hilgard Ave.
Los Angeles, CA 90095

Gary W. Ladd
Department of Educational
Psychology
University of Illinois
1310 S Sixth Street
Champaign, IL 61820

Susan Harter
Department of Psychology
University of Denver
2155 South Race St.
Denver, CO 80208

Tanya L. McCollam
Department of Psychology
Portland State University
P.O. Box 751
Portland, OR 97207

Shelly Hymel
Faculty of Education
University of British Columbia
2125 Main Mall
Vancouver BC, Canadá 6VT 1Z4

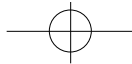
Patricia McDougall
Faculty of Education
University of British Columbia
2125 Main Mall
Vancouver BC, Canadá 6VT 1Z4

Jaana Juvonen
Department of Psychology
UCLA
405 Hilgard Ave.
Los Angeles, CA 90095

Kimberly Schonert-Reichl
Faculty of Education
University of British Columbia
2125 Main Mall
Vancouver BC, Canadá 6VT 1Z4

Keunho Keefe
Reiss-Davis Child Study Center
3200 Motor Ave.
Los Angeles, CA 90034

Dale H. Schunk
1446 LAEB Room 5108
School of Education
Purdue University
West Lafayette, IN 47907



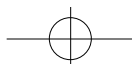
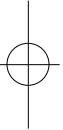
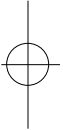
Constantine Sedikides
Department of Psychology,
CB # 3270
University of North Carolina
Chapel Hill, NC 27599

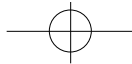
Kathryn R. Wentzel
Department of Human
Development
University of Maryland
College Park, MD 20742

Mary Ellen Voegler
Department of Psychology,
CB # 3270
University of North Carolina
Chapel Hill, NC 27599-3270

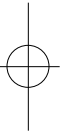
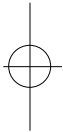
Barry J. Zimmerman
Graduate School
City University of New York
23 West 42nd Street
Nueva York 10036

Bernard Weiner
Department of Psychology
UCLA
405 Hilgard Ave.
Los  ngeles, CA 90095



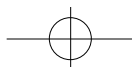


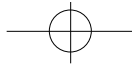
Prefacio



La idea para elaborar este libro fue cobrando forma en los últimos años, cuando nos encontramos en las mismas conferencias, asignados a las mismas sesiones, presentando investigaciones acerca de las relaciones sociales de niños y adolescentes en la escuela. Sentimos que era tiempo de unir nuestros esfuerzos e invitar a otros a que se nos unieran a fin de escribir acerca de la motivación de logro y del desempeño social, no como dos temas distintos, sino como aspectos interrelacionados de la adaptación a la escuela. Ambos creíamos que la aclimatación de los alumnos a la escuela se determina en parte por sus experiencias sociales, aspecto que se ha desatendido, especialmente en la investigación educativa. Además, los enfoques motivacionales abren nuevos caminos para interpretar las interacciones interpersonales y las relaciones en los salones de clase, observación que no ha sido cabalmente reconocida en la investigación acerca del desarrollo social.

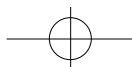
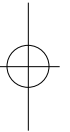
Mientras se editaba este libro, se incrementó el interés respecto a las influencias sociales en el ambiente escolar. Queremos agradecer especialmente a todos los colaboradores por su entusiasmo. Los autores se encontraban

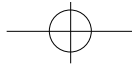




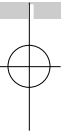
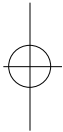
en diferentes etapas de acercamiento al tema sociomotivacional; algunos estaban en la etapa de planeación, mientras otros se hallaban en el proceso de recopilar más información y complementar sus descubrimientos anteriores. Aceptamos esta variabilidad en cuanto a conceptualizaciones que reflejan de forma bastante precisa el estado de la investigación en esta área. A lo largo del proceso de edición apreciamos el esfuerzo y apoyo de nuestros amigos de la Universidad de Delaware y de la Universidad de Maryland. También, agradecemos el apoyo brindado para la realización de nuestra propia investigación, por parte del National Academy of Education Spencer Fellowship Program y del Office of Educational Research and Improvement Fellows Program. Finalmente, expresamos nuestro agradecimiento a Bernard Weiner, por su entusiasmo y ayuda, así como a Khanh-Van Bui, por su cooperación.

JAANA JUVONEN
KATHRYN R. WENTZEL



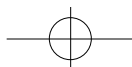


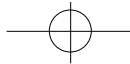
Prólogo



A mediados de la década de 1940, David McClelland y sus colaboradores iniciaron lo que puede considerarse la primera investigación experimental sistemática en busca de qué es la motivación humana. Uno de los primeros objetivos que se propusieron fue desarrollar una forma de medir los motivos humanos, para identificar diferencias individuales en cuanto a las fuerzas de motivación. Este trabajo fue guiado por la metáfora del termómetro. Se consideró que un “buen” termómetro registraría el aumento de la temperatura cuando se encendiera la calefacción. En el contexto de la psicología, la idea era que al manipular algunos antecedentes se puede producir un incremento en la fuerza motivacional en condiciones estimulantes, al contrario de lo que se registraría en contextos no estimulantes.

Dentro de los contextos que propiciaban el logro, se consideró que la función del fracaso era estimular necesidades de logro. Así, algunos individuos fallaron en las tareas de logro, mientras que otros tuvieron éxito o se les asignaron tareas no relacionadas con el logro. Entonces, el termómetro se colocó en la boca (o en este caso, enfrente de los ojos) de un individuo para determinar si se registraba un incremento en la motivación. El





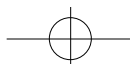
mecanismo de medición seleccionado fue un instrumento proyectivo llamado *Test de apercepción temática (Thematic Apperception Test, TAT)*. Ciertamente, la información elaborada con las tarjetas del TAT registraban más representaciones de logro después de un fracaso que después de un éxito o alguna experiencia de control. De esta forma, se consideró que se había desarrollado el instrumento idóneo para evaluar el logro. En consecuencia, cuando las personas respondieron al TAT en condiciones neutrales o no predeterminadas, aquellos con las evaluaciones más altas eran “personas activas”, despiertas; es decir, más motivadas para alcanzar sus metas que las que recibieron evaluaciones más bajas en este mismo contexto.

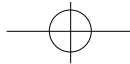
Esta conclusión guió cientos de estudios dentro del área del logro, seguidos por muchos otros que, aun cuando pudieron prescindir del TAT, tuvieron el acierto de iluminar nuestra comprensión acerca de los esfuerzos para lograr cualquier cosa. De hecho, el logro ha sido el tema central de la investigación en cuanto a motivación humana, incorporando los sentimientos autorreferidos y cogniciones que incluyen orgullo, probabilidad de éxito y orientación del yo, entre otros.

Esta misma línea de razonamiento se aplicó al estudio de la motivación de afiliación. Se consideraba que si el TAT era un buen termómetro para evaluar las necesidades de logro, también lo sería para registrar las tendencias de afiliación. La pregunta fue, entonces, qué antecedente, qué “fuente de calor”, dentro del dominio de la afiliación, sería análoga al fracaso del logro; es decir, qué haría surgir el interés por la afiliación. El procedimiento seleccionado consistió en reunir a individuos de una fraternidad y colocarlos frente a frente para que evaluaran sus cualidades deseables e indeseables. Después, se aplicó el TAT y los resultados se graduaron para determinar la motivación a la afiliación. Esto probó ser una gran fuente de calor y el TAT registró un incremento en los intereses de afiliación después de esta experiencia. Sin embargo, el calor fue tan intenso que algunas personas que habían sido evaluadas por otras experimentaron estrés severo y ansiedad, algunas rompieron a llorar y por ello la ética, así como la eficacia del procedimiento, se cuestionó. Nótese que esto no sucedió después de experimentar el fracaso: eso fue una pequeña llamarada, no un incendio forestal.

De estos primeros experimentos, algunos tuvieron efectos duraderos en el campo de la motivación:

1. Los investigadores centraron sus esfuerzos en el campo de la motivación de logro, en parte porque se prestaba a manipulaciones experimentales.





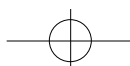
2. Se desviaron de la motivación de afiliación, en parte porque no se prestaba para el estudio experimental.
3. Tanto el logro como la afiliación se veían como motivaciones muy distintas: su acción recíproca e interacción no fueron consideradas.

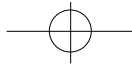
Al inicio de este libro se pretende compensar ese desequilibrio y rebatir los malos entendidos. Aquí veremos que el logro y la afiliación se entrelazan. Los sentimientos de rechazo, falta de apoyo e insatisfacción de las necesidades de afiliación afectan la motivación de logro y el desempeño escolar. Por ejemplo, es probable que los estudiantes solitarios y aislados en el salón de clases dejen de esforzarse por alcanzar sus metas y abandonen la escuela. Además, el logro de una persona influye en aquellas con las cuales se afilia. Por ejemplo, los estudiantes que llevan al cabo esfuerzos semejantes para alcanzar sus metas, tienden a hacer amistad y a formar grupos con quienes sean similares, y aquellos cuyo comportamiento es consistente con los valores de sus maestros son aprobados por éstos. Finalmente, el grupo de coetáneos les ofrece modelos apropiados tanto de conducta académica como social.

También es evidente que en el estudio de la afiliación las manipulaciones experimentales son viables. Pero aún más evidente es que los procedimientos disponibles pueden utilizarse en situaciones controladas que permiten el estudio de la afiliación y las influencias sociales en contextos de la vida real.

Yo veo este libro como una obra trascendente que no sólo da a la motivación de afiliación su lugar y el respeto que merece, sino que también deberá ser muy útil para investigadores dentro del campo del logro, en el cual, según creo, se requieren nuevas líneas de investigación. Los grupos de compañeros y otras influencias sociales cruzan los dominios motivacionales, incluidos el logro, la agresión y virtualmente todos los sistemas motivacionales. Así, existe un gran potencial para elaborar una teoría general de la motivación que incluya centralmente la afiliación —establecimiento y mantenimiento de los lazos sociales.

BERNARD WEINER





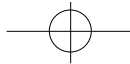
1

Introducción: nuevas perspectivas acerca de la motivación en la escuela

KATHRYN R. WENTZEL

Una parte dominante y de gran influencia en el mundo social de los niños es su vida escolar. Cada día en clase, el niño trabaja para mantener y establecer relaciones interpersonales, se esfuerza por desarrollar identidades sociales y un sentido de pertenencia, observa y moldea sus habilidades sociales, así como pautas de conducta que muestran los demás, y son recompensados por comportarse de acuerdo con las formas valiosas para los maestros y compañeros de su misma edad. También sabemos que los niños que tienen una conducta social competente en la escuela primaria tienen mayor probabilidad de sobresalir académicamente a lo largo de la secundaria y el bachillerato, que aquellos que no la muestran (Wentzel, 1991).

Nuestro propósito al reunir a los autores en este libro fue el de enriquecer la presentación acerca de cómo se relacionan entre sí el desarrollo social y académico de los niños. Le pedimos a nuestros colaboradores que se centraran en las formas específicas a través de las cuales los niños son influidos y motivados para alcanzar logros, tanto sociales como académicos, cuando están en la escuela. En respuesta, los autores nos proporcionaron una gran variedad de perspectivas peculiares, acerca de los aspectos

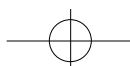


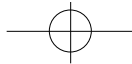
sociales de la motivación. De forma colectiva, sin embargo, las diferentes perspectivas ponen en primer plano la gama de respuestas sociales que los niños tratan de dar en la escuela y consideran de qué manera estos resultados contribuyen a la adaptación escolar y representan aspectos valiosos para ésta. Al hacer esto, muchos de los autores destacaron el relevante papel que tienen las metas sociales, creencias autorreferentes y las convicciones para explicar la competencia en la escuela. También, las perspectivas motivacionales presentadas en este volumen destacan la necesidad de modelos de éxito escolar que consideren los procesos intrapersonales no como motivadores únicos del comportamiento, sino también la importancia decisiva de las relaciones interpersonales y los intereses sociales.

En general, la investigación ha prestado escasa atención a la posibilidad de que el desarrollo social de los niños esté relacionado con la motivación dentro del salón de clases, así como con la adaptación a la escuela. De hecho, gran parte del trabajo acerca de la motivación en la escuela presenta a los niños esforzándose por lograr primero resultados intelectuales en respuesta a aspectos académicos del currículo y la instrucción (véase, por ejemplo, Ames y Ames, 1989). El trabajo empírico que se presenta en este libro, sin embargo, se refiere al hecho de que los niños están motivados tanto para obtener logros sociales como para alcanzar metas académicas en la escuela y que, ciertamente, el comportamiento de los que asisten a la escuela responde a sus ambientes sociales. Esperamos, por tanto, que el trabajo que se incluye en esta obra sirva de inspiración y sea un reto para continuar la investigación y el desarrollo teórico acerca de las perspectivas de motivación social y, al hacerlo, se logre una comprensión más cabal de la vida escolar de los niños.

Temas que se presentan en este libro

La perspectiva sociomotivacional presentada en esta obra refleja temas numerosos y amplios. Al comienzo, los autores nos recuerdan que los niños deben estar adaptados tanto social como intelectualmente, si pretenden ser estudiantes exitosos. En los capítulos se ofrecen varias definiciones de la adaptación escolar, que abarcan desde los resultados relacionados con la vida escolar, como actitudes, valores y orientaciones motivacionales hacia la escuela (Berndt y Keefe; Birch y Ladd; Harter), compromiso con las tareas (Kindermann, McCollam y Gibson), autorregulación (Schunk y Zimmerman), grados y evaluaciones de pruebas (Wentzel) y deserción escolar (Hymel, Comfort, Schonert y McDougall), hasta los resultados





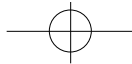
sociales y personales como la calidad de las relaciones interpersonales dentro del grupo de compañeros (Kupersmidt, Buchele, Voeller y Sedikes), conducta prosocial y antisocial (Erdley; Ford; Wentzel), autoestima (Harter) y presentaciones públicas de uno mismo (Juvonen).

También, se examinan las formas en que las metas sociales de los estudiantes y el funcionamiento psicológico relacionado puede tanto facilitar como obstaculizar la adaptación a la escuela. En particular, los autores destacan las metas sociales y los motivos que se encuentran en la base de la adaptación a la escuela, incluidas las necesidades de pertenencia y relevancia (Birch y Ladd; Hymel y cols.), necesidades de aprobación social (Juvonen), junto con las necesidades de admiración, autoestima y verificación (Berndt y Keefe), metas para lograr resultados, que de acuerdo con la sociedad sean positivos y responsables (Erdle; Ford; Wentzel), y orientaciones hacia recompensas intrínsecas y extrínsecas (Harter).

Otros autores comentan cómo las necesidades y las metas varían en función de los niveles de dificultad y proximidad (Schunk y Zimmerman), aspectos de la integración social (Ford), y la importancia y el tipo de relaciones que los niños tienen con sus compañeros (Kupersmidt y cols.). Se consideran, asimismo, otros aspectos del funcionamiento intrapsicológico que facilitan el logro de las metas. Las habilidades de autoeficacia y autorregulación (Erdley; Schunk y Zimmerman), atribuciones (Erdley; Juvonen), creencias adquiridas, emociones (Ford), autopercepciones (Harter) y cognición social (Erdley; Juvonen; Schunk y Zimmerman; Wentzel) se presentan como procesos centrales para el logro del éxito, en cuanto al cumplimiento de metas y la satisfacción de necesidades personales.

Finalmente, las relaciones interpersonales con maestros y grupos de compañeros se describen como contextos sociales potencialmente poderosos que motivan el comportamiento del estudiante. A pesar de que las relaciones sociales se consideran fuerzas motivacionales centrales que subyacen a la socialización y el desarrollo social (Baumeister y Leary, 1995; Hartup, 1989; Maccoby, 1992), su función dentro de la motivación para el éxito (o fracaso) escolar no se ha estudiado en forma sistemática (véase el trabajo de Eccles, 1993, y Epstein, 1989, para excepciones dignas de mención). Por tanto, aunado a la atención que se presta a las influencias intrapersonales, como las metas y las cogniciones sociales, los autores también se refieren a las relaciones interpersonales con maestros y compañeros como factores motivacionales del éxito escolar.

En los capítulos de este libro se presentan diversas formas a través de las cuales las relaciones sociales proporcionan a un niño en edad escolar contextos motivacionales para el desarrollo. Varios autores exploran el efecto



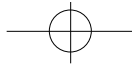
motivacional que tiene la pertenencia al grupo, centrándose en las formas en que los grupos de compañeros y los maestros en los salones de clases se comunican y refuerzan valores y actitudes específicas hacia la escuela, el comportamiento e incluso definiciones del yo (Berndt y Keefe; Harter; Juvonen; Kindermann y cols.; Kupersmidt y cols.; Schunk y Zimmerman). También se hace referencia a las relaciones diádicas, específicamente de las maneras en que las relaciones de amistad con compañeros y las relaciones maestro-estudiante influyen en el seguimiento de metas sociales (Kupersmidt y cols.; Wentzel), la satisfacción de necesidades sociales (Berndt y Keefe; Birch y Ladd) y la promoción del desempeño socioemocional e intelectual saludable (Berndt y Keefe; Birch y Ladd; Hymel y cols.; Kupersmidt y cols.; Wentzel).

Por último, muchos de los capítulos de este volumen ilustran cómo las relaciones sociales influyen o motivan el comportamiento del estudiante, dependiendo de las funciones específicas que cumplen; por ejemplo, les brindan apoyo emocional y conocimientos (Birch y Ladd; Hymel y cols.; Kupersmidt y cols.; Wentzel). Las relaciones también se ven como fuentes de información acerca de sí mismo, de las expectativas y valores de los demás y acerca de cómo realizar tareas específicas (Berndt y Keefe; Harter; Juvonen; Kindermann y cols.; Schunk y Zimmerman).

Desafíos al campo de estudio

La noción de que los intereses y las influencias sociales son importantes para la comprensión de la motivación y el desempeño académico, no es algo nuevo. A principios de la década de 1960, la necesidad de afiliación, identificada por McClelland (1987) como un motivo central en la vida de las personas, se relacionó con el desempeño académico, independientemente de la necesidad de logro (McKeachie, 1961). El trabajo de Crandall (1963) vinculó el logro dentro del salón de clases con la necesidad de aprobación social de los niños, y Veroff (1969) propuso que la comparación social era parte de la motivación para obtener logros en niños en edad escolar.

Más recientemente, la teoría y la investigación se han centrado en factores motivacionales que se dan en contextos de aprendizaje. La investigación de los tipos de recompensas que se proporcionan dentro del salón de clases (Ames, 1984; DeCharms, 1984), la cultura y el clima organizacional (Maehr y Midgley, 1991) y la adaptación persona-ambiente (Eccles y Midgley, 1989) nos ha ayudado a comprender mejor cómo los ambientes sociales en donde se lleva a cabo el aprendizaje pueden motivar a los niños

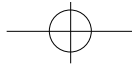


a comportarse y aprender de formas muy específicas. Las teorías de la motivación nuevamente reconocen los intereses sociales y de afiliación como metas básicas y necesidades que están detrás del logro del estudiante (Connell y Wellborn, 1991). Creemos que las perspectivas presentadas en esta obra contribuyen a extender este trabajo concentrándose en el significado motivacional del desempeño psicosocial y en los contextos de relaciones interpersonales más cercanos.

Esperamos que dichas perspectivas enriquezcan esta área del conocimiento con nuevas preguntas y presenten retos que ayuden a entender la motivación y la adaptación a la escuela. Por lo pronto, los modelos tradicionales de motivación que se usan para comprender las habilidades y el desempeño relacionado con tareas, ¿pueden utilizarse para entender el desarrollo de la competencia social? La extensión que Juvonen hizo de la teoría de la atribución aplicada al estudio del proceso de información y comportamiento sociales es un ejemplo de cómo pueden completarse esos modelos. El uso que Berndt y Keefe hacen de la teoría de la expectativa-valor para comprender de qué manera intervienen las relaciones amistosas en la adaptación escolar constituye otro ejemplo. La teoría de Ford acerca de los sistemas motivacionales ilustra cómo los principios generales de la motivación pueden aplicarse al dominio social del cuidado del niño.

Es probable que también preguntemos cómo las teorías de socialización y desarrollo social pueden ofrecer modelos de motivación y adaptación escolares. El trabajo que se presenta en los capítulos escritos por Harter y Schunk y Zimmerman ilustra cómo las expectativas de la sociedad y los modelos pueden operar como poderosos agentes socializantes en el proceso individual que motiva la conducta académica. El capítulo de Birch y Ladd y el de Wentzel sugieren cómo el proceso de socialización de la familia, que se sabe que interviene en la promoción del desarrollo social y emocional saludable, también puede reflejar mecanismos a través de los cuales los maestros y compañeros motivan la competencia social y la excelencia académica dentro del salón de clases.

La consideración de las relaciones interpersonales, vistas como contextos motivacionales, introduce niveles adicionales de complejidad a los modelos de motivación. Utilizando las teorías de la cognición social, así como las de desarrollo de la identidad, varios autores sugieren que el grado de influencia que tienen las relaciones depende, en parte, de las perspectivas peculiares y los sistemas de creencias del individuo (Harter), y el grado de identificación de éste, hasta cierto punto, con agentes socializadores, ya sean maestros o compañeros (Juvonen; Shunk y Zimmerman). Otros autores sugieren que cuando se forman las relaciones,



operan como sistemas que tienen cualidades separadas de los individuos que las forman (Berndt y Keefe; Birch y Ladd).

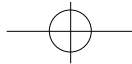
Cuando se consideran en su conjunto, las perspectivas presentadas en este volumen sugieren que se debe dar una explicación más profunda de lo sociocognitivo y otros factores psicológicos sociales, y que se deben identificar variables que afectan la calidad de las relaciones y contextos sociales, antes de que la naturaleza de la motivación “social” pueda comprenderse cabalmente. Los comentarios de Dweck y Graham sugieren que, para lograrlo, tal vez se requieran modelos de motivación incluso más elaborados. Carol Dweck proporciona un modelo complejo y dinámico de los procesos psicológicos que se encuentran detrás de los logros, tanto en dominios del desempeño social como del académico. Desde la perspectiva atribucional, Sandra Graham destaca la participación de las emociones para describir los mecanismos que enlazan las relaciones interpersonales con los procesos de cognición social y el comportamiento estudiantil. Tanto Dweck como Graham nos recuerdan que la búsqueda de mecanismos y procesos específicos que expliquen las influencias sociales en la motivación y la conducta está aún en su periodo inicial, por lo que sigue siendo un reto para esta área del conocimiento. Esperamos que los capítulos de este libro proporcionen el ímpetu requerido a los esfuerzos posteriores en torno de este tema.

Reseña de los capítulos

A pesar de que los temas y las diferentes perspectivas se superponían a lo largo de los capítulos, dividimos el libro en dos partes. El primer grupo de capítulos se centra en los procesos intrapsicológicos que motivan la adaptación a la escuela.

Susan Harter propone una perspectiva de desarrollo acerca de tres aspectos de la adaptación a la escuela: dimensiones intrínsecas/extrínsecas de la motivación, autoestima y la “voz” de los estudiantes. En sus comentarios acerca de ellos, Harter dirige su atención a la necesidad de estudiar el cambio a lo largo del tiempo, las diferencias individuales en las percepciones y las reacciones de los estudiantes al cambio, y la intervención de maestros y compañeros en la construcción social del yo.

Jaana Juvonen se refiere a la adaptación social en términos de la comprensión del niño de normas implícitas para la conducta social. Explicando la teoría de la atribución, ilustra cómo los alumnos utilizan su conocimiento



para presentarse a sí mismos de manera tal que esta presentación les ayude a obtener la aprobación social de maestros y compañeros.

Janis Kupersmidt, Kathy Buchele, Mary Ellen Voegler y Constantine Sedikides consideran un rango de resultados sociales y académicos referentes a relaciones problemáticas entre compañeros. En particular, Kupersmidt y sus colegas describen las formas en las que las necesidades sociales y el funcionamiento del proceso sociocognitivo median los problemas de relaciones entre compañeros y la mala adaptación a la escuela.

Cynthia Erdley se centra en la agresión como ejemplo específico del comportamiento que refleja una mala adaptación a la escuela. En su capítulo, describe un modelo del proceso de información social que puede utilizarse para explicar la conducta agresiva de los niños y la subsecuente aceptación de sus compañeros.

Martín Ford presenta un modelo de motivación para explicar la responsabilidad social y el comportamiento cuidadoso en la escuela. La teoría de los sistemas motivacionales describe una serie de procesos psicológicos incluidas metas, emociones y creencias adquiridas, que motivan al logro de estos resultados sociales.

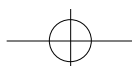
Finalmente, Dale Schunck y Barry Zimmerman hablan acerca de los orígenes sociales de la autorregulación académica y la autoeficacia. Derivado de los principios del aprendizaje observacional, estos autores describen un proceso de internalización mientras observan cómo las habilidades académicas son autorreguladas.

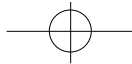
La parte 2 se dedica principalmente a la intervención de las relaciones sociales en la motivación para la adaptación a la escuela.

Sondra Birch y Gary Ladd hablan acerca de la influencia del maestro y de las relaciones entre compañeros sobre aspectos de la adaptación académica y social. Estos autores presentan una perspectiva de las “características de las relaciones” que destaca la intervención de funciones específicas de las relaciones interpersonales sobre la motivación del comportamiento del alumno.

Kathryn Wentzel define la adaptación escolar en términos de conducta y responsabilidad ante la sociedad. En su trabajo ilustra las formas en que estos aspectos de la competencia social contribuyen al logro académico y cómo las relaciones entre profesores y compañeros motivan al niño a comportarse de acuerdo con las formas socialmente aceptables.

Thomas Berndt y Keunho Keefe consideran las actitudes: la conducta dentro del salón de clases y el logro académico como aspectos de la adaptación a la escuela, que son influidos por los amigos. Estos autores hablan de





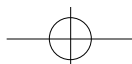
dos caminos alternativos a través de los cuales los amigos influyen en los resultados académicos, y se centran en los motivos sociales como mecanismos que relacionan la calidad de la amistad con la adaptación a la escuela.

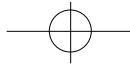
Thomas Kindermann, Tanya McCollam y Ellsworth Gibson consideran la motivación académica y el compromiso como aspectos de la adaptación a la escuela. Estos autores describen de qué manera las relaciones de trabajo entre compañeros afectan las orientaciones motivacionales de socialización a través del trabajo en el aula a lo largo del año escolar.

En el último capítulo del libro, Shelley Hymel, Colin Comfort, Kimberly Schonert-Reichl y Patricia McDougall documentan el problema de la deserción escolar. Hymel y sus colegas destacan la participación de las relaciones entre compañeros en relación con la motivación de los estudiantes para quedarse o desertar.

Bibliografía

- Ames, C., "Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis", en R. Ames y C. Ames (eds.), *Research in motivation in education*, Academic Press, Nueva York, 1984, vol. 1, pp. 177-208.
- Ames C. y R. Ames, *Research on motivation in education*, Academic Press, San Diego, CA, 1989.
- Baumeister, R. F. y M. R. Leary, "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation", *Psychological Bulletin*, 177, pp. 497-529, 1995.
- Connell, J. P. y J. G. Wellborn, "Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes", en M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1991, vol. 23, pp. 43-78.
- Crandall, V. J., "Achievement", en H. W. Stevenson (ed.), *Child psychology: Sixty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education*, University of Chicago Press, Chicago, 1963.
- DeCharms, R., "Motivation enhancement in educational settings", en R. Ames y C. Ames (eds.), *Research in motivation in education*, Academic Press, Nueva York, 1984, vol. 1, pp. 275-310.
- Eccles, J. S., "School and family effects on the ontogeny of children's interest, self-perceptions, and activity choices", en J. Jacobs (ed.), *Nebraska symposium on motivation 1992: Developmental perspectives on motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln, NE, 1993, pp. 145-208.





- Eccles, J. S. y C. Midgley, "Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents", en C. Ames y R. Ames (eds.), *Research on motivation in education*, Academic Press, Nueva York, 1989, vol. 3, pp. 139-186.
- Epstein, J. L., "The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments", en T. Berndt y G. Ladd (eds.), *Peer relationships in child development*, Wiley, Nueva York, 1989, pp. 158-187.
- Hartup, W. W., "Social relationships and their developmental significance", *American Psychologist*, 44, 1989, pp. 120-126.
- Maccoby, E. E., "Trends in the study of socialization: Is there a Lewinian heritage?", *Journal of Social Issues*, 48, 1992, pp. 171-185.
- Maehr, M. L. y C. Midgley, "Enhancing motivation: A schoolwide approach", *Educational Psychologist*, 26, 1991, pp. 399-427.
- McClelland, D. C., *Human motivation*, Cambridge University Press, Nueva York, 1987.
- McKeachie, W. J., "Motivation, teaching methods, and college learning", en M. R. Jones (ed.), *Nebraska symposium on motivation: 1961*, University of Nebraska Press, Lincoln, NB, 1961.
- Wentzel, K. R., "Social competence at school: The relation between social responsibility and academic achievement", *Review of Educational Research*, 61, 1991, pp. 1-24.
- Veroff, J., "Social comparison and the development of achievement motivation", en C. P. Smith (ed.), *Achievement-related motives in children*, Russell Sage, Nueva York, 1969.

