

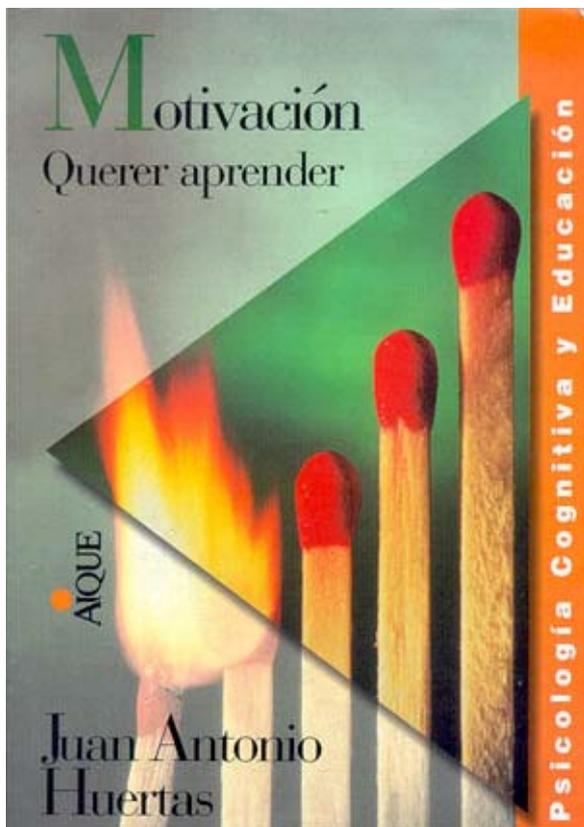
MOTIVACIÓN

Querer aprender

Juan Antonio Huertas

Colección dirigida por Mario Carretero

catedrático de Psicología Cognitiva de la Universidad
Autónoma de Madrid



Aique Grupo Editor S.A.

LIBRO DE EDICIÓN
ARGENTINA
I.S.B.N. 950-701-388-1
Primera edición, 1997

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

Prólogo.....	17
Capítulo 1. Los principales marcos de referencia del estudio de la motivación.	
Un paseo histórico por la psicología de la motivación humana	
Por: J. A. Huertas	23
1. La tradición del instinto-motivo	24
1.1. Del instinto animal al motivo humano	24
1.2. La teoría de McDougall	25
1.3. De la borrachera de instintos a su resaca	27
1.4. Lo que queda del instinto en las teorías actuales	27
2. La tradición psicoanalítica	28
2.1. El deseo y la pulsión en Freud	29
2.2. Las primeras disidencias: Jung y Adler	30
3. La tradición humanista	32
4. La tradición empírico-factorial	35
4.1. La Clasificación de Motivos de H. Murray	35
4.2. La Teoría Factorial de los Motivos de R. B. Cattell	36
5. La motivación en la tradición conductista	39
5.1. Durante el conductismo clásico: el reino del impulso	39
5.2. Durante el neoconductismo: auge y caída de la obra de ingeniería de Hull	41
5.3. Reinterpretación del impulso	44
6. La tradición cognitiva	46
6.1. Características de la revolución cognitiva	46
6.2. El papel de los procesos cognitivos en la motivación	48
6.3. Teoría de la atribución y motivación	49
6.4. Formación de creencias y planes	51
6.5. La disonancia cognitiva	53
6.6. El mantenimiento del autoconcepto	57
Capítulo 2. ¿Qué es esa cosa llamada motivación?	
Por: J.A. Huertas	61
1. Los determinantes de la acción	63
2. Hacia una definición de trabajo de motivación	64
2.1. ¿Qué entendemos por motivación?	64
2.2. Problemas para el análisis y conceptualización de la motivación	67
2.2.1. ¿Cuántos motivos actúan en una persona?	67
2.2.2. ¿Cómo se combinan los motivos cuando actuamos?, ¿lo hacemos por una sola razón o por varios intereses?	68
2.2.3. ¿Se trata de un proceso jerarquizado en diferentes niveles?	68
2.2.4. El problema básico de la psicología: ¿qué procedimiento de evaluación utilizamos para conocer auténticamente lo que se supone que desea e impulsa a una persona?	68
2.3. Aspectos importantes de la acción motivada	69
3. La acción voluntaria, la agencialidad humana y la causalidad personal	69
4. Elementos y fases del proceso motivacional	73
4.1. La interpretación de la situación, de los escenarios que vivimos	74
4.2. Los elementos motivacionales, el concepto de motivo y de meta	75
El concepto de motivo	76
El concepto de meta	77
4.3. El control cognitivo o consciente de la acción	78
5. La organización jerárquica de los motivos	79
6. ¿Cómo se conforma y actúa la motivación en la conciencia humana?	82
6.1. Del guión motivacional a su uso dramático	84
6.2. El problema de lo que se dice y lo que se hace, el discurso como el magma de la vida psíquica	91

6.3. La psicología popular y la científica: dos caminos compatibles	93
Capítulo 3. Génesis y desarrollo del proceso motivacional humano	
Por: J.A. Huertas	97
1. Diferentes versiones del desarrollo de los motivos	98
1.1. El desarrollo como camino de perfección	98
1.2. Una visión genética más completa	99
2. El origen de los motivos: los protomotivos o los incentivos naturales	101
2.1. Los primeros gustos o placeres	102
2.2. Los primeros disgustos: el dolor	103
2.3. Protomotivos sociales o intersubjetivos	104
2.4. Protomotivos de curiosidad y de variedad: el gusto por la exploración	106
2.5. El protomotivo de impacto: el deseo de causar efectos en el entorno	108
2.6. Los protomotivos que surgen del contacto	109
2.7. Protomotivos que guían o limitan la cognición: la coherencia y la consistencia	110
3. ¿Existen estos protomotivos o incentivos naturales?	111
4. El desarrollo ontogenético de la motivación: el problema de la internalización	112
4.1. Modelos tradicionales de internalización	112
4.2. La complejidad del proceso de internalización de valores y motivos	115
a) El orden social es muy complejo	115
b) El proceso de internalización es complicado	116
5. La naturaleza de los modelos socioculturales en la internalización	116
5.1. Del modelo cultural a su asimilación por el sujeto	118
El agente y la fuente del modelo	120
El contenido y el formato del discurso que transporta el modelo	121
El proceso de la recepción por el sujeto del modelo	122
La asimilación o la internalización	124
6. Distintos grados de internalización de guiones sociales	124
7. Lo internalizado siempre cambia. El valor de la experiencia	127
8. Ejemplos de modos de internalización de motivos	131
Capítulo 4. ¿Por qué queremos hacer lo que nos da la gana?: Los elementos y condiciones para la motivación intrínseca o extrínseca	
Por: J. A. Huertas	135
1. La motivación intrínseca o autorregulada	135
1.1. Definición	135
1.2. Desarrollo histórico del concepto de motivación intrínseca	137
2. La motivación extrínseca	139
2.1. Distinción entre impulso, incentivo y refuerzo	139
2.2. El precio oculto de la recompensa	142
2.3. El papel de las metas extrínsecas en la motivación	144
3. Elementos implicados en la motivación intrínseca	146
3.1. La autodeterminación o la autonomía	146
3.2. Los sentimientos de competencia	148
3.3. El reto óptimo de una actividad	150
3.4. La curiosidad	152
3.5. Una receta para un videojuego adictivo	153
4. El desarrollo y el cambio hacia lo intrínseco	154
4.1. En la microgenia, el cambio hacia lo interno	154
4.2. En la ontogenia, la internalización de lo intrínseco	156

Capítulo 5. El control consciente de la motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos.

Por: Juan Antonio Huertas y María Rodríguez Moneo	159
1. Un repaso de los elementos cognitivos en el proceso motivacional.....	160
1.1. Las metas	161
1.2. Los planes de una acción.....	162
1.3. Las expectativas	163
1.4. Las explicaciones o atribuciones causales	165
2. El planteamiento de propósitos conscientes, de metas.....	166
2.1. Distintos tipos de metas, según su naturaleza o contenido.....	167
2.2. Metas conscientes y metas específicas.....	168
2.3. El efecto de la amplitud y de la dificultad de la meta	170
3. Patrones motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje	171
3.1. Orientación al aprendizaje u orientación al resultado, la teoría de Dewey y Elliot	172
Motivación por el aprendizaje.....	173
Motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia	175
Motivación por el miedo al fracaso.....	176
3.2. Tendencias concretas cuando buscamos aprender. Las metas epistémicas de Kruglanski	179
4. Atribuciones y motivación.....	181
4.1. Recapitulación de la teoría atribucional de Weiner	181
Del resultado a la formación de la atribución	182
Consecuencias cognitivas y emocionales de la atribución	183
4.2. En el océano de la comprobación empírica, el modelo de Weiner hace agua.....	185
4.3. El motivo de autovaloración de Covington	186
5. El control consciente de la acción	187
5.1. La teoría de Kuhl: la autorregulación.....	188
5.2. Orientación al proceso, orientación al resultado	190
5.3. Consecuencias de un deficiente control consciente	193
5.4. Los modos de socialización que conducen a orientaciones de acción desadaptadas.....	195

Capítulo 6. Cultura, sociedad y motivación. Los principales motivos sociales

Por: J.A. Huertas	197
Introducción. Esto de los motivos sociales, ¿qué es lo que es?.....	197
A. La motivación por el logro	201
1. El desarrollo histórico de la teoría de la motivación de logro.....	201
2. La teoría clásica de la motivación de logro	204
3. Las objeciones a la formulación clásica de la motivación de logro	206
4. La génesis y el desarrollo de la motivación de logro	208
4.1. La socialización de la motivación de logro	209
4.2. Algunos trabajos transculturales e históricos sobre la motivación de logro	211
5. ¿Qué ocurre cuando tendemos hacia el logro?	213
B. Los motivos de afiliación.....	215
1. La afiliación como una necesidad básica	215
2. La afiliación como una tendencia motivacional	217
2.1. ¿Qué nos ocurre cuando nos movemos por la afiliación?	218
3. ¿Cuál es el origen de la tendencia hacia la afiliación?	219
3.1. De la construcción del significado a la comparación social.....	219
3.2. El otro origen de la afiliación: el miedo y la incertidumbre.....	221
4. La génesis de los motivos de afiliación	223
5. ¿Es el sexo un motivo?	224
6. ¿A qué se le llama amor cuando queremos decir amor?	227
6.1. Son muchos los amores	228
6.2. El amor apasionado merece unas líneas	233

6.3. Algunas explicaciones a eso tan ignoto del amor.....	236
C. Los motivos de poder.....	240
1. Características del motivo de poder	240
2. ¿Qué ocurre cuando nos movemos por las ganas de ejercer poder?	242
3. Origen y desarrollo del motivo de poder	243
4. El poder y otras características psicosociales.....	245
4.1. Poder y agresividad	245
4.2. Poder y liderazgo	246
Capítulo 7. Procedimientos de la evaluación de la motivación humana	
Por: J. A. Huertas, Ignacio Montero, Jesús Alonso Tapia	249
1. Introducción.....	249
2. Indicadores directos del comportamiento motivado.....	253
3. El análisis temático de la fantasía.....	256
3.1. El procedimiento de análisis de la motivación con el TAT	257
3.2. El aluvión de críticas que recibió el TAT	260
3.3. Otras variantes del TAT	262
4. Medidas de autoinforme	264
4.1. Cuando hay que preguntar lo que no se ve.....	264
4.2. Cuestionarios que evalúan repertorios generales de motivos.....	266
4.3. Evaluación de factores relacionados con la motivación de logro	268
4.4. Evaluación de atribuciones y expectativas.....	271
4.5. Evaluación de variables motivacionales en el contexto educativo.....	273
5. El análisis del habla y del discurso.....	280
5.1. El análisis motivacional del habla privada.....	281
5.2. Otros procedimientos para el análisis motivacional del discurso	283
5.3. Precauciones metodológicas al análisis del discurso	288
Capítulo 8. Motivación en el aula	
Por: Ignacio Montero y Juan Antonio Huertas.....	291
1. Introducción.....	291
2. Origen social de la actividad escolar	292
Métodos ancestrales.....	294
3. Sociedad, currículo y desarrollo personal	300
3.1. Teoría curricular	301
3.2. Cultura pública, cultura educativa y cultura personal	303
4. Modelos teóricos de la motivación en el aula	305
4.1. Modelos realistas y mecanicistas	307
4.2. Modelos organicistas	308
4.3. Modelos contextualistas	309
5. Modelo socioeconómico.....	311
5.1. Conceptos generales	312
5.2. Una teoría sociohistórica de la motivación en el aula.....	315
Capítulo 9. Principios para la intervención motivacional en el aula	
Por: J. A. Huertas, Ignacio Montero, Jesús Alonso Tapia	325
1. Análisis crítico de los principales modos de intervención motivacional en el aula.....	325
1.1. Las propuestas de intervención del grupo de McClelland y colaboradores.....	326
1.2. Programas que inciden en la autonomía (Proyecto Carnegie, de DeCharms).....	327
1.3. Programas de entrenamiento atribucional	331
1.4. El entrenamiento instrumental hacia metas de aprendizaje.....	333
2. Cultura del profesor y modos de motivar	336
2.1. Parámetros para la intervención motivacional en clase: el modelo TARGET	337
3. Cultura personal y motivación por el aprendizaje.....	346
3.1. Distintos planteamientos de metas en la actividad académica	346
3.2. Otras condiciones que influyen en el desarrollo de un patrón	

motivacional en el aula.....	349
4. Motivación y organización grupal de la actividad.....	357
5. Componentes para una correcta intervención motivacional.....	367
5.1. Lo primero, un planteamiento general, teórica y metodológicamente sustentado.....	367
5.2. Lo segundo, una evaluación completa de la situación	368
5.3. Lo tercero, determinar la dirección del cambio motivacional.....	369
5.4. En cuarto lugar, planificar el modo de intervención	373
Principios para la organización de la instrucción en la motivación	375
Bibliografía.....	381

8. MOTIVACIÓN EN EL AULA

Ignacio Montero y Juan Antonio Huertas

1. Introducción

Hasta ahora, querido y paciente lector, hemos tratado de ofrecerle una panorámica general acerca de los conocimientos existentes sobre la motivación humana. A lo largo de nuestra exposición hemos mantenido una postura de narradores a cierta distancia de los hechos. Sin embargo, en ocasiones, hemos dejado traslucir nuestra valoración sobre lo narrado. En este capítulo vamos a ofrecer una visión personal, una elaboración teórica propia y lo vamos a hacer aprovechando la presentación de un contexto de aplicación, el educativo, que para nosotros tiene un especial interés. En primer lugar, porque es el contexto en que hemos trabajado sistemáticamente como investigadores. En segundo lugar, porque cumple el requisito de ser un contexto de trabajo práctico, es decir, un contexto no sólo de aplicación de una teoría a una realidad, sino de transformación dialéctica de esa realidad dentro de un proceso de reflexión teórica. Por último, el contexto educativo es un excelente escenario para mostrar la utilidad de una aproximación teórica en la que se enfatizan de forma fundamental los procesos de interacción entre el desarrollo social y cultural y la construcción del sujeto humano.

Para ello vamos a empezar haciendo un breve recorrido histórico acerca del surgimiento y consolidación de la escuela como actividad educativa formal dentro de la sociedad occidental. Posteriormente abordaremos las interacciones que en este campo se producen entre los distintos protagonistas de la acción educativa. En este sentido, haremos especial hincapié en las implicaciones que tales interacciones pueden tener para este asunto de la motivación que tanto nos interesa. Después preguntaremos a las diferentes aproximaciones teóricas ya estudiadas acerca del modo en el que abordan las cuestiones que consideramos más relevantes a la hora de entender los procesos motivacionales que se dan en la actividad educativa. Por último, apuntaremos los elementos centrales de nuestra propia elaboración teórica. Allá vamos.

2. Origen social de la actividad escolar

Cuando en la actualidad nos referimos al contexto escolar, no hace falta hacer ninguna presentación previa del significado de esta expresión. En el mundo occidental, prácticamente la totalidad de los ciudadanos de la última generación han tenido contacto directo con el sistema educativo institucional. Pero basta remontarse unas pocas generaciones para que tal experiencia ya no resulte tan mayoritaria. En realidad, la escuela, tal y como hoy la conocemos, es una institución social muy reciente. Corremos el peligro de *fossilizar* nuestro concepto de escuela por el simple hecho de encontrarlo de forma cotidiana, de tal modo que parece que siempre ha existido como tal.

Nada como hacer un poco de historia para recuperar la conciencia de que la actividad escolar no siempre ha sido como es y, por lo tanto, no tiene por qué seguir siendo así eternamente. De la mano de Bowen (1990) vamos a tratar, muy brevemente, de recapitular el proceso de surgimiento y consolidación de la actividad escolar.

La especie humana, el *homo sapiens*, tiene una antigüedad que ronda los cuarenta mil años. Sin embargo, el primer sistema de escritura conocido, la escritura cuneiforme de los sumerios, aparece durante el tercer milenio anterior a nuestra era (entre los años 3000 y 2000 a.C.). Todos los indicios apuntan a que el origen de la escritura cuneiforme estuvo ligado a la necesidad de ordenar los almacenes dentro de las grandes ciudades-estado que constituían la base organizativa de los pobladores de la antigua Mesopotamia. Al ser un sistema de escritura ideográfico, su aprendizaje era muy laborioso y sólo lo realizaban aquellos que aspiraban a ser escribas. El término sumerio para nombrar el lugar donde se llevaba a cabo esa enseñanza, la *edubba*, significa literalmente *casa de las tablas* y hace referencia a los materiales, las tablillas, sobre los que se realizaban los ejercicios de copia, actividad central del proceso de aprendizaje. Los alumnos potenciales eran hijos de funcionarios del templo, institución en la que confluían los poderes civil y religioso, ya que el rey poseía también la condición de sumo sacerdote. El acceso a la escritura estaba restringido a unos pocos y poseía connotaciones místico-religiosas.

Algo parecido ocurrió con la escritura jeroglífica de los antiguos egipcios. Casi en paralelo con la cultura mesopotámica, los egipcios desarrollaron un sistema de escritura, también de carácter ideográfico,

que necesitaba de un largo período de adiestramiento. En el caso de los egipcios, las tareas rutinarias de la escritura podían relegarse a escribas-esclavos que aprendían de un modo más artesanal. Los funcionarios del faraón, por el contrario, acudían a la *casa de los libros* para aprender el oficio de la escritura, labor que tenía un gran prestigio social. Así lo demuestra alguno de los libros que se conservan de la época del imperio nuevo:

Mira, a ningún escriba le falta el sustento, ni las cosas de la casa del rey.

Mesekhent (la diosa del nacimiento) ha prometido éxito al escriba; se coloca a la cabeza de los funcionarios, y su padre y su madre dan gracias a dios por ello (*Las enseñanzas de Duauf*, citado en Bowen, 1990, p. 63).

Métodos ancestrales

Cuando de pequeños íbamos a la escuela existían métodos que hasta hace poco atribuíamos a la ignorancia o brutalidad de los maestros de una pequeña capital de provincias. Cada curso se caracterizaba por la “especialidad” de su profesor. Así, el de primer curso pegaba con una regla en la mano, el de segundo daba bofetones en la cara, el de tercero hacía escribir cientos de veces “no hablaré” en clase, el de cuarto era el buenazo que ni pegaba ni castigaba, y el de quinto era el que tenía un repertorio más variado en el que incluía los golpes en cabeza y trasero con puntero o regla de madera. Un método común a todos ellos, cuando, por la razón que fuera tenían que ausentarse del aula, era el de nombrar vigilante al alumno que mejores notas sacaba. Éste apuntaba en una lista los nombres de aquellos que no guardaban la disciplina durante la ausencia del profesor y recibían su justo castigo a su vuelta.

Cuál ha sido nuestra sorpresa, ya en la edad adulta, al descubrir que aquellos maestros no eran brutos ni ignorantes, sino que utilizaban un método con cinco mil años de antigüedad: el *método sumerio*. ¡No es broma! Vea y juzgue el lector.

El encargado de ... (dijo) “¿Por qué has hablado mientras yo no estaba?”, y me pegó.

“¿Por qué te has levantado mientras yo no estaba?”, y me pegó. “¿Por qué saliste mientras yo no estaba?”, y me pegó.

“No tienes buena mano (para escribir)” y me pegó. (Texto sumerio del año 2000 a.C., citado en Bowen, 1990, p.39).

Así podemos afirmar que el acceso a la escritura estuvo muy restringido dentro de las dos culturas que primero la desarrollaron. Sin embargo, el siguiente sistema de escritura, el alfabeto, permitió un acceso más extensivo. Eso pudo ser debido a una mezcla de razones técnicas y políticas. Técnicas porque el sistema alfabético original de veintidós consonantes resultaba, comparativamente, mucho más fácil de aprender que los sistemas anteriores. Políticas porque dentro de la cultura griega, que adaptó con modificaciones el alfabeto de los fenicios, el sistema democrático de gobierno de algunas *polis* se apoyaba en el uso de la lectura y la escritura. En el relativamente corto período de tiempo que va desde la aparición del primer alfabeto (siglo VIII a.C.) hasta la Atenas de Pericles (siglo V a.C.) surgieron dos instituciones que, a la larga, constituyeron el germen del sistema educativo actual. Nos referimos al *didaskaleion*, que significa *lugar de la enseñanza*, al que acudían los niños griegos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y a la *skhole*, literalmente ocio o tiempo libre, que fue el nombre que se atribuyeron los primeros grupos de filósofos reunidos en torno a un maestro de prestigio. Además de resaltar la ironía etimológica de que haya sido este segundo término el que haya dado origen al actual de *escuela*, conviene resaltar que, al menos dentro del contexto de la ciudadanía libre griega, ya aparecen la necesidad de la enseñanza de la lectura y la escritura para todos y la aceptación de que un grupo de adultos, liberados de las actividades productivas, dedicara su tiempo libre a la especulación filosófica, es decir, al desarrollo de un conocimiento relativamente aislado de los problemas prácticos de la vida cotidiana. Una vez alcanzada esta situación, no es de extrañar que aparecieran las primeras teorías de la educación, entre las que cabe destacar la *mayéutica* socrática y el sistema platónico defendido en *La República*.

A partir de ahí y durante todo el período helenístico y romano, se van configurando los elementos de los distintos niveles educativos. Una educación primaria de acceso a la lectura, la escritura y el cálculo entre los siete y los doce años, una enseñanza secundaria relacionada con la gramática y la literatura, hasta los dieciocho, y una educación superior, posterior al servicio militar, centrada en la retórica y en la filosofía. Este período, que va desde el siglo cuarto antes de Cristo hasta la caída del Imperio de Occidente en las postrimerías del siglo quinto de nuestra era, da lugar a la consolidación de los edificios públicos y privados dedicados a la enseñanza, a la construcción de los primeros museos y a la consolidación del uso de libros de

apoyo a la enseñanza y el desarrollo de las bibliotecas, cuyo mayor exponente fue la de Alejandría. Este último hecho merece un mayor comentario, dado que entre los griegos se discutió largamente la necesidad de utilizar la tradición oral, más rica y flexible, defendida por los filósofos, frente a la aparición de los primeros *tekhnai*, literalmente *artes*, redactados por algunos sofistas y de corte muy utilitario, en los que se daban pautas y ejemplos para el aprendizaje de la oratoria, entendiendo ésta como el arte de generar opiniones favorables en las diversas actividades sociales y políticas en las que vivían inmersos. Al final, los manuales escritos se van imponiendo y son el origen de las enciclopedias (del griego *enkyklios paideia*, educación general). Los romanos, sobre todo durante la época del Imperio (a partir del siglo I a.C.), aportaron la sistematización de la enseñanza, basada fundamentalmente en la tradición griega, la producción y recopilación de libros de apoyo y una cierta intervención estatal en los asuntos de la educación, de tal modo que se instaura entre los emperadores la costumbre de la dotación de cátedras de educación superior. Peor suerte corrían los maestros de educación elemental, que eran poco considerados socialmente, amén de tener escasas retribuciones por su trabajo¹. Podemos decir que, si bien fue decayendo la actividad creativa, se fue extendiendo la actividad educativa entre los varones de las diferentes clases sociales, sobre todo en las clases medias y patricias. El caso de las mujeres es menos claro. Parece que muchas de ellas recibieron enseñanza elemental pero, probablemente debido a su temprano acceso al matrimonio, pocas asistían a la enseñanza secundaria. En muchos casos también los esclavos eran letrados, bien porque actuaran como instructores privados, bien porque ayudaran en las tareas administrativas.

Para no extendernos, vamos a tratar de resumir los avatares de la enseñanza formal durante los últimos quince siglos. Es de sobra conocido que las diferentes invasiones bárbaras que se producen en occidente tras la caída de Roma, suponen el comienzo de la Edad Media en la que, por diferentes razones, la cultura conocida hasta entonces es rápidamente dilapidada. Se destruyen museos y bibliotecas y son algunos monasterios los que logran salvar parte del acervo cultural hasta entonces acumulado. Este hecho implicó que la Iglesia cristiana de Roma adoptara un papel de salvaguarda del conocimiento con un ánimo mayoritariamente conservador. Además, dentro de la tradición cristiana, se fue imponiendo la idea de confrontación entre el saber secular y las enseñanzas propias de la Iglesia, idea que contrasta claramente con las posiciones defendidas por autores cristianos tan prestigiosos como Jerónimo de Estridón (342-420) o Agustín de Hipona (354-430). Así pues, durante toda la Edad Media y dentro del mundo occidental, se configura un escenario en el que el acceso a la lectura y la escritura, así como a la enseñanza secundaria y superior, quedó restringido a las órdenes religiosas. Además, la visión del hombre defendida dentro de la Iglesia medieval está muy sesgada por la teología. Así, el objetivo de la vida en este mundo es el de preparar lo mejor posible un exitoso acceso al de más allá. En resumen, el objetivo de la adquisición de conocimiento era el de estar *a buenas* con Dios.

Pero no todo fueron desastres culturales durante la Edad Media. A partir del siglo XII, tras la consolidación de las ciudades frente al modo de vida feudal, surgen nuevos modos de organización del conocimiento en torno a los gremios profesionales. Junto a ellos aparecen las escuelas catedralicias en aquellas ciudades en las que se construyeron estos edificios. Estas escuelas catedralicias darán lugar, a lo largo del siglo siguiente, a las primeras Universidades (congregaciones de estudiantes) en ciudades como París o Bolonia. En paralelo, las órdenes mendicantes de los dominicos y los franciscanos desarrollaron centros permanentes de enseñanza superior en lugares como París, Oxford, Cambridge, Roma, Nápoles o Florencia. En este caldo de cultivo, aderezado por las disputas por el poder temporal entre emperador y sumo pontífice, en la Lombardía del siglo XIII se desarrolla un período, el *trecento*, en el que aparecen las claves del Renacimiento europeo de los dos siglos siguientes. Figuras como Dante, Petrarca o Boccaccio promueven el uso de las lenguas vernáculas como vehículo de expresión culta frente al latín, a la vez que desarrollan una gran actividad de recuperación de obras clásicas, primero en latín y después en griego.

La continuación de nuestro relato se conoce suficientemente. Lo que aquí resulta relevante es destacar que el Renacimiento europeo supuso un reencuentro con la cultura clásica y una vuelta al humanismo grecorromano. El conjunto de hechos y aportaciones individuales que configuraron estos dos elementos nos los podemos saltar, pero no así sus repercusiones sobre la concepción de la enseñanza. El hecho de centrar los esfuerzos del conocimiento en el propio hombre y el desarrollo que se produjo en el terreno de la ciencia y la tecnología a partir de ese momento histórico, se concretan en una visión optimista de las cualidades humanas. En relación a ello, empieza a postularse la idea de que el hombre es bueno por naturaleza y de que la enseñanza debe ser un instrumento de optimización de sus cualidades. Así surge el

¹ Parece que las cosas no han cambiado mucho, ¿no?

programa de la Ilustración: el hombre ilustrado debe ser el fin de la enseñanza. La Revolución Francesa, ya a finales del siglo XVIII, formula de forma operativa esa idea: la escuela pública para todos como medio de conseguir objetivamente la igualdad entre los ciudadanos con independencia de la condición de su nacimiento. Sirva como ejemplo un fragmento del informe que el Comité de Instrucción Pública francés presentó a la Asamblea Nacional en 1792:

Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, ... de desarrollar en toda su extensión los talentos que ha recibido de la naturaleza, y de ese modo establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, y hacer real la igualdad política reconocida por la ley: Tal debe ser el primer objetivo de una instrucción nacional, y, desde este punto de vista, constituye para el poder público un deber de justicia (Condorcet, 1792. Citado en DelVal, 1990, p. 19).

Dentro de esta visión cabe reconocer algunos de los elementos manejados por los antiguos griegos. Sin embargo, conviene resaltar la aparición de dos nuevas ideas. Por un lado el concepto de igualdad entre todos los ciudadanos y, por otro lado, la aparición del Estado como institución garante de dicha igualdad y, en nuestro caso, promotora de los medios para conseguirla, esto es, promotora de la enseñanza. La historia de la educación formal en el mundo occidental durante los dos siglos que nos separan del texto que acabamos de citar, se pueden resumir como un continuo intentar poner en práctica lo que había quedado claramente formulado en los escritos de política educativa revolucionaria. En una larga cadena de movimientos de acción y reacción se han ido consolidando, en los países actuales del llamado mundo occidental, los sistemas de enseñanza pública obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos, al menos durante la enseñanza elemental. En la España actual hay un proceso de reforma que supone la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años. En medio de todo este proceso han abundado las polémicas en torno a cuestiones tales como la conveniencia de ilustrar a las clases trabajadoras, dado el peligro que supone el tomar conciencia de una situación de desigualdad social. O también, si es necesaria la inclusión del currículum científico en la enseñanza obligatoria o si ésta debe limitarse a las humanidades o viceversa. En la actualidad se plantean preguntas como la de ¿no va a bajar el *nivel* si aumentamos la escolaridad? Como se ve, todavía falta mucho por hacer para el pleno desarrollo de los ideales de la Ilustración, pero no cabe duda de que han sido y son el *leitmotiv* de nuestra escuela actual.

3. Sociedad, currículum y desarrollo personal

Fruto del relato anterior queda el poso de que hay una intencionalidad pública y política detrás de cada modelo de enseñanza. Los elementos que deben configurar dicho modelo no están, ni mucho menos, establecidos de forma definitiva. Alrededor de la discusión de estos elementos ha surgido una actividad reflexiva e investigadora denominada teoría curricular, que trata de establecer los modos más adecuados para la elaboración de las materias, entendiendo este término en el sentido más amplio. Se trata de establecer qué es deseable que se enseñe en la escuela y para ello hay que determinar no sólo los contenidos sino también aspectos relativos a habilidades, procedimientos o actitudes (véase, por ejemplo, Coll, 1986; o Stenhouse, 1980). Pero veamos más despacio los elementos conceptuales que aporta este tipo de teoría.

3.1. Teoría curricular

Si empezamos por el concepto más general, *currículum* abarca *todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza aprendizaje* (MEC, 1989a, pág. 7). El hecho de concretar esto tiene dos funciones: hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y guiar su práctica.

Dentro de las tareas que implica la elaboración de un diseño curricular estarían las de establecer sus *elementos*, estudiar sus *fuentes* y planificar sus *niveles de concreción*. El procedimiento para establecer los *elementos* se realiza contestando a las preguntas qué, cuándo, cómo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Quiere esto decir que hay que determinar los objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes que se quieren trabajar, el ritmo y la secuencia temporal de los mismos así como los materiales y estrategias de enseñanza/aprendizaje que se pretenden utilizar y seguir. Otro tanto hay que

hacer para la planificación de la evaluación. Deben determinarse el objeto de evaluación, el procedimiento para realizarla y los momentos para llevarla a cabo.

En el estudio de las *fuentes* se señalan cuatro diferentes puntos de referencia y de aportación de información: la fuente sociológica recoge las demandas sociales y culturales respecto al proceso de enseñanza; la fuente psicológica aporta la información relativa a las variables personales y situacionales implicadas en el aprendizaje; la fuente pedagógica se encarga de señalar las estrategias adecuadas para la potenciación del proceso; finalmente, la fuente epistemológica aporta la información básica para la selección de los contenidos de la enseñanza dentro de cada una de las disciplinas que configuran el currículum. Por último, los *niveles de concreción* permiten establecer las aportaciones a realizar por cada uno de los diferentes agentes educativos. En el primer nivel de concreción, el más general, se recogen las demandas que se sugieren desde la comunidad científica y educativa y que configuran el diseño curricular base. En un nivel de concreción posterior, cada centro educativo realiza un trabajo de ajuste entre las demandas generales, comunes a una determinada población, y sus condiciones particulares. Eso da lugar a lo que se denomina proyecto educativo de centro. Finalmente, cada profesor en su aula lleva a cabo un último esfuerzo para concretar el currículum al ámbito de sus propios alumnos. Esto configura el tercer nivel de concreción, el nivel de aula.

Con el entramado conceptual de los elementos, las fuentes y los niveles de concreción del diseño curricular es posible poner de manifiesto las diferentes interrelaciones entre sociedad, cultura, entorno social y desarrollo personal. Ya hemos visto en el apartado anterior cómo el valor de la institución escolar ha ido variando en función de la evolución histórico-cultural de nuestra sociedad a lo largo del tiempo. Podríamos decir que el diseño curricular base de un determinado sistema educativo está históricamente condicionado por las prácticas sociales desarrolladas dentro de una cultura. Veamos a continuación algunas aportaciones teóricas que permiten ligar los valores de dicha cultura al desarrollo personal de un individuo.

3.2. Cultura pública, cultura educativa y cultura personal

Recientemente, algunos autores como Barclay y Smith (1992) consideran la interconexión entre la cultura pública y la privada. La cultura pública se caracteriza por ser el escenario de prácticas sociales y patrones de significados y de acciones. Es el almacén de todo ello y el lugar donde se producen los significados sobre las cosas y las acciones de este mundo. La cultura personal, como la general, es un conjunto de modelos *de* y de modelos *para* la producción de significados y realidades.

La cultura personal y colectiva se funden en la misma interacción personal, en las relaciones entre el individuo y los productos, prácticas e instituciones culturales. Es en la interacción entre la cultura personal y pública donde se crea y se objetiva la realidad. La realidad objetiva puede ser un fenómeno construido, pero esa construcción se hace siempre en referencia a un mundo físico y social que regula, corrige, y da forma a nuestras experiencias subjetivas.

Esto dibuja un escenario en donde la cultura pública y privada se crean una a otra, se co-construyen (Valsiner, 1987). La cultura privada, la personalidad del individuo se forma en un proceso de internalización de normas, valores, y formas de regular la acción, y la cultura pública se transforma por efecto de las distintas instancias, en actuaciones de los individuos que la conforman. Cole (1984) ya había apuntado esta idea cuando sugiere que la cultura y los procesos cognitivos se crean mutuamente en el proceso que implica el avance de los conocimientos adquiridos por la sociedad y su transmisión a los individuos a través, fundamentalmente, del sistema educativo. Los problemas resueltos en épocas anteriores configuran las estrategias de solución de problemas que enseñamos hoy a nuestros alumnos, que, en el día de mañana, harán sus aportaciones al acervo cultural de la sociedad.

La cultura especifica valores, normas, sanciones, creencias y conceptos que amueblan la conciencia individual con un contexto de atribución de significado a la experiencia.

En este sentido se puede hablar de una cultura escolar, como el escenario móvil que se va modificando en la medida en que también cambian los individuos que actúan en su marco. Así se explica que en cada centro, en cada escenario, exista su particular cultura, su forma de entender las leyes, normas, currícula base: su proyecto educativo, en suma. Los profesores no trabajan ateniéndose a los valores y regulaciones oficiales, sino a la interpretación que de ellos se realiza en el centro. Obviamente, el rango de libertad está directamente relacionado a lo abierta que sea la estructura política y administrativa, pero siempre queda hueco para la co-construcción.

Con todo este bagaje conceptual, ya estamos en disposición de retomar el objetivo fundamental del capítulo; a saber, una elaboración teórica sobre el significado de la motivación en el aula. La clave de toda nuestra exposición está en reseñar el olvido sistemático que de la motivación se hace a la hora de abordar el

diseño de una política educativa concreta. Aunque la cultura occidental ha ido creando históricamente la conciencia de que determinadas prácticas educativas están al servicio de la construcción personal de los ciudadanos en ciernes, ese proceso de construcción no ha incluido las cuestiones relativas a la motivación.

La razón de este olvido puede estar en los propios desarrollos del conocimiento relativo al funcionamiento de los procesos motivacionales. Téngase en cuenta que cuando se ha sistematizado la teoría curricular ya existían determinadas formas de entender la motivación. Quizás un repaso a las teorías más importantes existentes al respecto nos ayude a entender la cuestión.

4. Modelos teóricos de la motivación en el aula

Para este menester no hay nada mejor que desentrañar o, si se quiere en términos posmodernos, de construir los modelos generales existentes. Vamos a eso. Queremos reflexionar brevemente sobre los principales marcos de referencia de la psicología aplicada a la educación y al campo motivacional. Para no acabar con un rosario interminable de teorías que enmarañarían el texto, preferimos agruparlas en tres grandes marcos teóricos. Pueden usarse distintos criterios a la hora de clasificar y agrupar las diferentes teorías. Nosotros hemos optado por delegar la responsabilidad de la equivocación a otros. Vamos a mantener los mismos criterios que los que usan dos grandes manuales de motivación de reciente publicación (Pintrich y Schunk, 1996 y Weiner, 1992). En ellos se estructuran las maneras de entender la motivación en tres categorías clásicas, según sean mecanicistas, organicistas y contextualistas. Otros criterios posibles de ordenación se nos antojan menos recomendables, ya que consiguen agrupaciones más generales, más confusas o menos excluyentes, como, por ejemplo, el criterio de clasificarlas según tengan un cariz más racionalista o más orético (*sic* en el original). No obstante, el hecho de que mantengamos esas tres categorías, no quiere decir que no variemos nosotros en algo lo que hacen esos autores. Algunas teorías motivacionales se mueven y cambian de categorías y es que eso de considerar al psicoanálisis un modelo mecanicista nos parece de un desprecio innmercido a las ideas dinámicas y vitales de Freud. Como ve, también tenemos nuestra opinión.

El problema que conlleva este tipo de agrupaciones no se le esconde al astuto lector. Suelen provocar una simplificación excesiva de la teoría, que despoja a la misma de mucha de su riqueza y variabilidad. Es que una etiqueta puede no definir una teoría completa. Suele ocurrir que si esta teoría abarca algo más que un fenómeno nos encontremos que se tiene que atribuir la teoría a más de una metáfora. Pero vamos a caer, aunque sea durante varias páginas, en este error para satisfacer una función superior, a saber, recapitular los grandes modos de entender el sujeto y la motivación que han tenido influencia en las últimas décadas de la psicología educativa.

Una cosa más antes de empezar. Cada una de estas categorías posee un rango de metáforas que la definen. La idea de las metáforas como instrumento para el agrupamiento puede sernos muy útil. Una metáfora es una comparación, un símil que atribuye un significado nuevo que no está en la naturaleza de lo referido. Por ejemplo, aunque lo digan los cognitivistas, los hombres no procesan, lo hacen las máquinas. La ciencia está plagada de metáforas vivas y muertas. Siempre que aparece una manera nueva de acotar y de estudiar un fenómeno se crea una metáfora para agarrarlo, se constituye una metáfora viva, que si triunfa entre los usuarios de esa ciencia acabará siendo constituyente del campo semántico del concepto y terminará con el éxito, muriendo, dejando de ser metáfora. Nadie relaciona hoy a la persona con una máscara (Leary, 1990; Rosa, Huertas y Blanco, 1996). Invitamos al lector a descubrir las metáforas y las figuras literarias de sus teorías favoritas. Le aseguramos que es una de las tareas más reveladoras para la crítica científica.

Desde este punto de vista, se piensa que el mundo, sus cosas y relaciones se pueden llegar a conocer perfectamente. Para ello hay que usar un buen método, y el mejor de todos es, sin duda, aquel que acaba formulando leyes y principios naturales, que se comprueban y contrastan en la realidad. Dentro de las teorías expuestas en el primer capítulo, las conductuales y las primeras teorías de la motivación que surgen en el cognitivismo (como la teoría de la atribución o las del control de la acción) podrían englobarse en este marco.

Se trata de modelos reduccionistas. La motivación se explica por la participación de elementos simples como pueden ser los impulsos, las atribuciones o las unidades de información. Una actuación completa en el ser humano no es nada más que el resultado aditivo de la suma de esos elementos o procesos simples. Así unos hablarán de conexiones de cadenas de estímulos-impulsos con respuestas, otros se referirán al conjunto de explicaciones causales típicas de una persona como estilos atributivos y otros destacarán ciertos patrones u orientaciones hacia tipos de metas o hacia el control de la acción. Las teorías propias de este marco general conciben el desarrollo como algo acumulativo y progresivo. Nuestra

experiencia continuamente modifica nuestros impulsos, estilos atributivos o experiencias de control. Para todas estas teorías es aplicable la metáfora de la máquina, el funcionamiento del sujeto se explica por la marcha de sus partes, por el funcionamiento de su estructura, que se activa cuando se rompe el equilibrio. Para el conductismo las situaciones de déficit causan la acción del organismo; para el cognitivismo, son los resultados inesperados, incoherentes los que mueven a la persona.

En el mundo educativo, estas teorías derivan en una concepción de la educación muy centradas en el aprendizaje (la psicología conductual) o en la enseñanza de planteamientos conscientes de explicarse o de planificar la acción (en el cognitivismo). Son más viejas y conocidas las aplicaciones educativas de las grandes teorías psicológicas conductuales clásicas. Desde ellas se han creado diferentes tecnologías de aprendizaje asociativo, modelos de enseñanza por objetivos y de economía de fichas. En estas aplicaciones educativas, la motivación se reduce al uso planificado de los recursos externos en forma de incentivos previos o de refuerzos contingentes para fortalecer los progresos del aprendizaje y extinguir lo no deseado.

4.2. Modelos organicistas

La característica más definitoria de las teorías organicistas es que son modelos fundamentalmente evolutivos, que enfatizan el desarrollo. Estudian a la persona en virtud de los cambios progresivos que suceden al sujeto. Se suele considerar que la tradición filosófica de la primera psicología experimental, que hablaba de la voluntad y el deseo, puede formar parte de esta categoría. En cualquier caso, son más claros ejemplos de corrientes motivacionales organicistas estas otras: las escuelas psicológicas que surgen de los estudios comparados del comportamiento animal; aquellas que defienden una serie de necesidades o propensiones estables, como los estudios motivacionales de la línea de Murray y McClelland; la psicología humanista y, en cierta medida, el psicoanálisis, son otros ejemplos de este punto de vista.

La visión que tienen del comportamiento todas ellas no es reduccionista. Les interesa, más que descomponer en elementos el fenómeno en cuestión, ver cómo funciona o progresa. Ese cambio se produce constantemente y no es meramente acumulativo. En determinados momentos produce como resultado saltos cualitativos que hacen progresar al sujeto. Así, los instintos y las necesidades surgen al principio de la vida como incentivos naturales y acaban formando en cada uno, en virtud de su experiencia social, diferentes motivos sociales con distinta fuerza. El bebé empieza, para los humanistas, buscando satisfacer sus necesidades primarias y, conforme progresa, se le van presentando necesidades nuevas para ir avanzando hacia la felicidad y la autorrealización. Para el psicoanálisis, en cambio, el viaje que tiene que emprender el niño es más tortuoso, pero está cargado de deseos. En esa continua lucha entre la búsqueda del placer y la cruda realidad social, el sujeto pasa por diferentes momentos en su camino hacia la individualización. Como se ve, la metáfora primordial de los modelos organicistas es la vida, el crecimiento, el sendero establecido para el desarrollo, esas rutas y esos lugares por los que todos debemos pasar y que otros hicieron ya, como en un ciclo eterno.

En la educación, esta metateoría se plasma en su interés por centrarse en las etapas evolutivas del individuo. Cada modelo concreto propone unas escalas más o menos rígidas de desarrollo de ciertas competencias humanas y el educador tiene que registrar su consecución, o no, en el alumno y tratar de evitar retrasos o los así llamados *decalages*. La intervención en motivación ocupa un lugar muy subsidiario en este tipo de práctica educativa. El ser humano tiene de forma congénita ese impulso hacia el cambio y el progreso, la fuerza le viene de dentro, el papel de la intervención educativa es alimentarla y dejar que no se pierda.

4.3. Modelos contextualistas

Los modelos contextualistas vienen a resultar una especie de síntesis entre las perspectivas anteriores, intentando combinar un enfoque centrado en el aprendizaje con otro basado en el desarrollo. Se acepta un marco genético fuerte, pero en su perspectiva de cambio y desarrollo interviene de manera trascendental la experiencia social del cada día del sujeto. La ontogenia no es patrón fijo que se despliega poco a poco como esas series de postales unidas, típicas de los lugares turísticos. Es algo que se ve sometido a las fuerzas de la sociogenia, de la experiencia social. La metáfora de este modelo es la historia. Como todos saben, la historia es un conjunto de narraciones que pretenden guardar el recuerdo de los cambios producidos en el pasado. Los acontecimientos históricos se explican por multitud de factores, personales, políticos, económicos, físicos, etc., que interactúan entre sí de forma compleja. Estos modelos psicológicos recogen esta metáfora e intentan buscar explicaciones del comportamiento basado en esta dialéctica y compleja relación entre factores. El conjunto de teorías más sociales de la psicología cognitiva, aquellos que hablan de la consistencia o de la disonancia, y los modelos sociohistóricos, son los mejores ejemplos al

respecto. Las teorías cognitivas de la consistencia enfatizan la interacción de fuerzas entre la persona y su entorno social. La reducción de la disonancia depende del nivel de desarrollo cognitivo de la persona, de las experiencias previas, de las claves de la situación y de las posiciones de los otros. Con todos esos mimbres el sujeto realiza el balance para recuperar la consistencia perdida. El otro modelo, el que surge de la escuela sociohistórica, lo dejamos para más adelante, para verlo con detenimiento, porque creemos que puede dar mucho juego para enfocar la motivación dentro del marco educativo.

Estos enfoques están cuajando a la hora de sentar los principios de la práctica educativa. Hoy día se pone mucho énfasis en la escuela a la hora de proporcionar a los alumnos experiencias apropiadas a su nivel de desarrollo de sus competencias personales. Se entiende que la educación no avanza si los conocimientos que se presentan a los estudiantes están muy alejados de sus habilidades. Comienza a ser relevante considerar con cuidado el clima social que se fomenta en el aula, la estructura y las funciones que cumple cada tipo de actividad y el modo de evaluación de conocimientos que se propicia. La motivación cumple entonces un papel esencial en este modo activo de entender la enseñanza, ya que es el requisito básico para conseguir el interés por el aprendizaje.

5. Modelo socioeconómico

Aunque utilizamos el singular para referirnos a este modelo, es difícil determinar una única fuente de origen a las aportaciones que desde diferentes disciplinas se han hecho a lo que hoy configura el cuerpo teórico de conocimientos que se resumían en el párrafo anterior. Para no entrar en una dinámica disgregadora de erudición académica, hemos optado por presentar una de las ramas importantes, desarrollada dentro de la psicología, surgida a partir de la obra de uno de nuestros autores favoritos, Lev Semionovitch Vigotsky (1896-1934).

Este autor soviético no desarrolló sus aportaciones teóricas dentro del campo de la motivación. Más bien su intención fue la de establecer unos principios de psicología general desde una visión materialista histórica y dialéctica. Sin embargo, pensamos que tales principios son de aplicación al campo de la motivación tal y como hemos tratado de poner de manifiesto en nuestros propios trabajos (Montero, 1989; Montero y Huertas, en prensa). Para una mejor comprensión de nuestras tesis, vamos a empezar resumiendo los conceptos más generales desarrollados por Vigotsky para después hacer una extensión al campo de la motivación en el ámbito educativo.

5.1. Conceptos generales

La obra vigotskiana es extensa y vamos a resumirla mucho. El lector interesado puede acudir a otras fuentes para ampliar su información, ya que, en la actualidad, hay excelentes trabajos que analizan las aportaciones de este autor (véase, por ejemplo, Kozulin, 1990; Riviere, 1985; Wertsch, 1985). Para guiar nuestro resumen partimos del que hace Wertsch (1991), quien señala que tres son las ideas fundamentales que guían su obra: a) el *origen social* de los procesos psíquicos propiamente humanos, b) la importancia del *análisis genético* de tales procesos y c) la importancia de la *mediación instrumental y semiótica* en su configuración.

Vigotsky gustaba de mencionar una cita de Karl Marx en la que el filósofo alemán señalaba que no es la conciencia lo que hace al hombre ser social sino que el hecho de nacer en sociedad es lo que condiciona la conciencia humana. Llevando el aserto al terreno de la psicología, Vigotsky formula el principio del origen social de los procesos psíquicos superiores, entendiendo por éstos los que son propios de la especie humana. Este principio del origen social tiene al menos dos implicaciones en su obra. Por un lado está la idea de que, en el curso de la historia, la cultura ha tomado el relevo a la biología como motor del desarrollo de la especie. Es decir, desde el punto de vista morfológico, la filogenia termina con la aparición del *homo sapiens* y, sin embargo, el desarrollo de muchas funciones psicológicas ha continuado a través del uso de instrumentos culturales. No es que la cultura haya sustituido a la biología sino que ha *revolucionado* el funcionamiento de las estructuras cerebrales que soportan la actividad humana. Por otro lado, la idea del origen social aparece también en el plano del desarrollo individual. Así, Vigotsky postulaba que toda función aparece dos veces en el desarrollo de un individuo. Primero en el plano social como actividad interpsicológica, y después en el plano personal como actividad intrapsicológica (Vigotsky, 1978).

La aplicación de esta idea ha sido muy desarrollada en el terreno educativo (véase Moll, 1990; Tharp y Gallimore, 1988). La transición desde el plano inter al plano intrapsicológico es denominada *internalización* y este proceso se da dentro de lo que se denomina *zona de desarrollo próximo*. Este concepto es definido como la diferencia entre el nivel de desarrollo actual de un niño, lo que es capaz de hacer solo, y

el nivel de desarrollo potencial, lo que es capaz de hacer con ayuda de otros. A partir de este concepto se hace la afirmación de que la enseñanza efectiva es la que se sitúa en la ZDP. Fuera de ella se produce frustración o aburrimiento.

Por lo que se refiere a la importancia del análisis genético, es fácil de entender como una derivación del origen social de las funciones psicológicas. Si el vehículo de transmisión de tales funciones es la cultura, debemos estudiar el desarrollo del niño entendiéndolo como un proceso dinámico de construcción, en el que niño y cultura interactúan dialécticamente. Pero nuestro foco debe hacerse extensivo al desarrollo mismo de la cultura y, para una mejor comprensión de los fenómenos, al desarrollo de la propia especie. Tenemos así tres conceptos fundamentales: la *ontogénesis* (desarrollo del individuo), la *sociogénesis* (desarrollo de la cultura) y la *filogénesis* (desarrollo de la especie). Cuando, en ocasiones, se produce una nueva adquisición, un nuevo desarrollo, de un proceso puntual hablamos de *microgénesis*. Cuando se observa un proceso sin tener en cuenta esta perspectiva genética, se convierte en un proceso *fosilizado*.

La tercera idea fundamental recogida en la obra de Vigotsky es la de la importancia de la mediación instrumental y semiótica. Esta idea se deriva de la obra de Engels, quien enfatizaba la importancia de la consecución de la posición erguida por parte de los primeros homínidos, posición que les permitió liberar las manos, convirtiéndose éstas en los primeros utensilios de la especie. Tanto la mediación instrumental como la semiótica son producto del desarrollo cultural de diferentes grupos humanos. Los instrumentos permiten mediar la acción humana sobre el mundo exterior. Los sistemas de signos tienen, además, la virtualidad de servir para mediar la actividad del ser humano consigo mismo. De este modo, la capacidad de transformar el mundo exterior mediante el uso de instrumentos deviene en capacidad de transformar el funcionamiento interno mediante sistemas de signos. El mejor ejemplo de este proceso lo constituyen los estudios sobre el fenómeno del habla egocéntrica infantil, fenómeno originalmente descrito en los primeros trabajos de Piaget (1924). Para Vigotsky (1992), ese fenómeno de hablar sólo o para sí, aun en presencia de otros, constituye un elemento importante a favor de su tesis, según la cual el lenguaje que surge al servicio de la comunicación deviene en habla interna al servicio del pensamiento. El habla egocéntrica o privada, como se la denomina en la actualidad, sería una fase de transición entre esos dos usos del lenguaje.

En resumen, Vigotsky pensaba que las funciones psíquicas superiores tuvieron su origen en la historia de la cultura. A lo largo de la historia, los humanos desarrollamos un conjunto de instrumentos para interactuar con el medio y con nuestros congéneres. Algunos de esos instrumentos son sistemas arbitrarios de símbolos, los cuales tienen la propiedad de ser utilizados para mediar con uno mismo. Usando esos instrumentos, la especie ha transformado tanto su medio interno como externo, de tal modo que la naturaleza de las funciones psíquicas propiamente humanas ha sido radicalmente cambiada y éstas no pueden ser ya consideradas funciones biológicas sino culturales. Todo este proceso se puede y debe estudiar analizando la historia de las especies y de las culturas, así como el desarrollo personal de los individuos y de sus funciones.

5.2. Una teoría sociohistórica de la motivación en el aula

Empezaremos haciendo extrapolaciones al terreno general de la motivación humana para facilitar una mejor comprensión de sus aplicaciones en el aula, aplicaciones con las que terminaremos el capítulo. La primera conexión que cabe hacer entre estos conceptos generales y el campo de estudio de la motivación humana es la de postular el origen social de los procesos motivacionales propiamente humanos (véase Montero, 1989, Montero y Huertas, en prensa). En el terreno de la motivación humana, recordará el lector que las distintas aproximaciones estudiadas han tendido a separar los motivos básicos de los motivos sociales. Dependiendo de cada aproximación epistemológica, esto puede implicar un dualismo radical o, simplemente, una demarcación de diferentes ámbitos de investigación. Desde nuestra perspectiva no tiene por qué ocurrir ni lo uno ni lo otro. Si se decía que la cultura ha tomado el relevo a la biología como vehículo de transmisión de las características de la especie, podemos aventurar la hipótesis de que tanto las motivaciones más primarias como las más sociales se apoyan en la cultura a la hora de ser desarrolladas por los humanos. Así, ciertos tipos de motivación estarían claramente ligados al hecho de que la especie humana es una especie social (por ejemplo, el poder, la afiliación y el logro). Pero además las prácticas sociales hacen que las motivaciones de búsqueda de alimento o de apareamiento sean claramente diferentes con respecto a otras especies anteriores en la escala filogenética, dado que se canalizan a través de toda una serie de procesos e instituciones de carácter social.

Pero este principio del origen social de la motivación tiene otra connotación. Podríamos parafrasear a Vigotsky diciendo que toda motivación específicamente humana aparece dos veces, primero en el plano de la actividad social, interpsicológica, y después en el plano individual o intrapsicológico. Por ejemplo, la necesidad de autodeterminación no sería consustancial a nuestra especie, como sostienen diversos autores (Deci y Ryan, 1985), sino que tiene un origen histórico-social y, en el plano del desarrollo del individuo, dicha necesidad aparece porque el sujeto participa en actividades que pretenden ser autodeterminadas. Mediante un proceso de internalización, el individuo asume como suya esa necesidad que previamente se sostenía en el grupo.

Este proceso de internalización puede darse a través de la *zona de desarrollo próximo*. Es decir, el niño no sólo internaliza un conjunto de habilidades y conocimientos para resolver una tarea sino que, a la vez, se hace con algún modo de implicarse en la tarea. Podríamos decir que no sólo aprende a dirigir el vehículo sino también el modo en el que mantener el depósito lleno. Esta idea de internalización queremos subrayarla especialmente, ya que algunos autores, desde la perspectiva sociohistórica, han enfatizado tanto el plano interpsicológico de la motivación, que parece que olvidan ese movimiento de un plano a otro que es tan importante para una perspectiva socioconstructivista (véase Rueda y Dembo, 1995). Otro problema diferente es el de delimitar el significado del término internalización. En este sentido, es necesario tomar en consideración las aportaciones de otros autores para profundizar en este asunto, tal y como ya hemos señalado en el capítulo segundo.

En cuanto al análisis genético que se propone desde esta perspectiva, quisiéramos hacer algunas puntualizaciones. En la tradición de la psicología occidental han surgido muchos estudios que tratan de poner el énfasis en el desarrollo ontogenético de la motivación (por ejemplo, Stipeck, 1984). Salvo honrosas excepciones, en la mayoría de los casos lo que se hace es ilustrar, describir los cambios que se van observando a lo largo del proceso vital. Sin embargo, desde nuestro enfoque, cabe ir más allá. Téngase en cuenta que la importancia del desarrollo ontogenético viene en gran parte determinada porque implica una suerte de recapitulación de la historia de la cultura, dentro de un esquema teórico que cabría denominar *lamarkismo social*. Es decir, un observador puede dar cuenta del hecho de que a cierta edad los niños son capaces de percibir el valor incentivo que tiene determinado tipo de actividad. Si este hecho no pasa de la descripción, los autores evolutivos tenderán a postular el simple paso del tiempo como variable causante de este hecho. Un análisis genético del estilo del que se propone aquí posibilita ir más allá. ¿Es el proceso en cuestión común a otras especies, además de la humana? ¿Hay antecedentes en la historia de la cultura del individuo sobre el valor que se ha dado a ese tipo de actividad? ¿Qué interpretaciones particulares de la misma priman en el entorno inmediato del niño (familia, escuela, amigos)? ¿Se puede reproducir bajo observación un proceso de adquisición semejante?

Pero no sólo cabe hacer consideraciones en cuanto al uso de una metodología de índole genética. También cabe hacer uso del conocimiento desarrollado hasta ahora dentro de los diferentes planos que se aluden para aventurar algunas ideas sobre el funcionamiento de los sistemas motivacionales humanos. Por ejemplo, si estudiamos el desarrollo de las diferentes estructuras cerebrales implicadas, en el proceso motivacional, podemos observar que, morfológicamente, tienen una estructura jerárquica, de tal modo que sobre las estructuras más primitivas (por ejemplo, centros hipotalámicos del control del placer) se

superponen las más recientes (la corteza límbica o la corteza frontal y prefrontal). Podemos decir que a lo largo de la filogenia se ha constituido un soporte biológico que viene ya determinado en su morfología. Sin embargo, las conexiones funcionales entre las diferentes estructuras implicadas en el proceso motivacional dependen de la actividad externa del sistema. Ciertas prácticas sociales, por ejemplo, pueden inhibir (de arriba abajo) algunos impulsos que no es posible satisfacer, como es el caso de determinados comportamientos sexuales dentro de nuestra sociedad occidental. Otras prácticas, sin embargo, pueden estar encaminadas a lograr nuevas conexiones funcionales: ¿cómo si no se explica que haya gente a la que le produce placer el estudio de las matemáticas? Podemos decir que todo el sistema motivacional se ha movido a lo largo del desarrollo filo y sociogenético siguiendo dos vías. Por un lado, la posibilidad de posponer la satisfacción de la necesidad. Por otro lado, la de controlar el acceso a la fuente de satisfacción de la misma. Recapitulando el proceso en el plano de la ontogenia humana diríamos que estas dos vías marcan la distancia existente entre el comportamiento de un bebé recién nacido y el de los autores de este libro. Un bebé llora cuando tiene hambre y necesita ser satisfecho de la forma más inmediata (si alguna vez es padre o madre, podrá comprobarlo, ya que el llanto continuado de un niño es uno de los estímulos más estresantes que existen). Pero a la vez carece por completo de la capacidad de acceso a la fuente de satisfacción. Depende totalmente de la existencia de un adulto a su lado. Sin el adulto no sería posible su subsistencia. En el otro extremo está el comportamiento que se pone en marcha cuando alguien se propone escribir un libro. La satisfacción del motivo se demora mucho en el tiempo o, incluso, ni siquiera se tiene la certeza de que se va a conseguir. Pero por otro lado, el acceso a la fuente que lo satisface está totalmente autorregulada.

Una vez esbozados los puntos de partida y llegada cabe también lanzar hipótesis sobre algunos pasos intermedios. En el proceso de desarrollo, el sistema humano empieza funcionando con unos patrones muy determinados de regulación homeostática, dependiente del entorno social. Pasa después a utilizar procesos más abiertos, tales como los incentivos operantes. Sin embargo, precisamente por ser una especie social, enseguida se crean situaciones (actividades) en las que tales incentivos se transportan socialmente. No es la naturaleza la que refuerza o extingue la conducta del niño que empieza a socializarse, sino que esa labor la cumplen determinadas figuras de su contexto social. El último paso, desde el punto de vista de la organización funcional de los sistemas motivacionales, sería el paso de la regulación externa a la autorregulación. Hay claros indicios de que los primeros pasos de ese proceso de autorregulación aparecen a la vez que se internaliza el lenguaje. Sobre eso volveremos a continuación. Lo que aquí queremos resaltar es que en el proceso de desarrollo los sistemas más recientes son los más débiles, los que más trabajo necesitan para consolidarse en el sujeto. Eso explicaría que si a un escolar que está empezando a autorregular la elección de una tarea (intrínsecamente motivada), le ponemos a funcionar en un sistema motivacional más antiguo (recompensa externa), este último tenga mayor fuerza para prevalecer, dando lugar a los fenómenos observados por diferentes autores y que se han denominado el costo oculto de la recompensa (Leeper, Greene y Nisbett, 1973). Pero también se explicaría el hecho contrario. Es decir, ante la ausencia de motivación intrínseca (esto es, ya autorregulada), es conveniente trabajar dentro del sistema motivacional genéticamente anterior. Lo que no hay que perder de vista es que una vez conseguido el “enganche” del sujeto habrá que preparar la transición al sistema de la autorregulación.

Para terminar con nuestro esbozo de una teoría socio-histórica de la motivación humana, vamos a referirnos a continuación a las implicaciones del último de los principios generales expuestos en el apartado anterior: la importancia de la mediación instrumental y semiótica. La hipótesis central que defendemos es la de que al igual que ocurre en relación a los procesos cognitivos, la internalización del lenguaje se convierte también en un vehículo de transmisión de la motivación humana. Del mismo modo que Vigotsky (1934-1992) contrastó sus hipótesis acerca del proceso de internalización del lenguaje analizando el fenómeno del habla privada, nosotros hemos analizado el contenido motivacional de la misma como prueba de la verosimilitud de nuestra hipótesis. Como ya hemos comentado en el capítulo anterior, llevamos a cabo un estudio (Montero y Huertas, en prensa), en el que se puso de manifiesto que un treinta por ciento del habla espontánea de niños preescolares entre los tres y los cinco años tenía contenido motivacional. El contenido de los mensajes se repartía homogéneamente entre las cinco categorías que utilizamos en el estudio: motivación de supervivencia (comer, beber, usar el aseo), motivación por el juego (participar en actividades lúdicas), motivación de afiliación (necesidad de estar con otras personas), motivación de poder (necesidad de influir sobre otros) y motivación de logro (necesidad de ser eficaz en la realización de la tarea). Esto nos hace pensar que en el momento del inicio de la edad preescolar, los niños todavía no han diferenciado claramente sus sistemas motivacionales y que, por lo tanto, sus sistemas funcionales están todavía en proceso de configuración desde el punto de vista motivacional. En este punto es donde cabe pasar a la otra parte de nuestra teoría. ¿Cómo llevar estos conceptos al trabajo en el aula?

En primer lugar hay que resaltar el hecho de que, como ya hemos puesto de manifiesto al principio del capítulo, la escuela es una actividad institucionalizada dentro del mundo occidental con un claro origen social. Así como en sus orígenes tenía como principal objetivo la transmisión de la habilidad para usar la lectura y la escritura, en la actualidad hay toda una teoría curricular que trata de fundamentar los objetivos, medios y procesos que se pretenden desarrollar dentro de la misma. De esta idea general cabría extraer dos implicaciones prácticas:

1ª : En el curso de la historia de la escuela se han ido configurando determinadas maneras de motivar el aprendizaje dentro de la misma. En las prácticas de los sumerios y egipcios, ya se pone de manifiesto el papel del profesor y de la familia como controladores del incentivo. Se promueven esquemas de evitación de castigos socialmente promovidos. Así mismo se hacen elaboraciones sociales de los criterios de éxito para la profesión del escriba. Ahondando en esta idea, juzgue el lector sobre las implicaciones motivacionales que conllevan las recomendaciones que hace Jerónimo de Estridón para llevar a cabo la enseñanza de la lectura a una muchacha hija de un conocido:

Recompénsala por sus esfuerzos en deletrear bien, tentándola con esos regalos y chucherías que tanto gustan a los niños. Que haya otros compañeros con ella en las clases, a fin de que compita con ellos y se vea estimulada por las alabanzas que cosechen los demás. No la reprendas si a veces le cuesta; para aguzar el ingenio no hay como las alabanzas. Que se alegre cuando sea la primera, y se ponga triste si se queda atrás. Y procura sobre todo que no coja manía a las clases: una aversión infantil dura muchas veces más que la propia infancia (Fragmento de una carta de Jerónimo, fechada en el año 403, con el título *de A Leta, sobre la educación de su hija*. Citado en Bowen, 1990, p.362).

Viendo la claridad con que ya entonces se exponían las estrategias encaminadas a fomentar una búsqueda del éxito basada en el lucimiento, cabría preguntarse por el momento histórico en el que empiezan a aparecer los modos de promover lo que hoy denominamos motivación por el aprendizaje. Pregunta que lanzamos a los historiadores de la educación interesados en los aspectos motivacionales.

2ª : Del mismo modo que la teoría curricular incluye la adquisición de habilidades y actitudes, además de los conocimientos, habría que promover la inclusión de la adquisición de determinados patrones o sistemas motivacionales entre los objetivos del currículum. Esta idea ya la hemos planteado con anterioridad (véase Alonso y Montero, 1990). La pregunta clave sería: ¿Qué patrones? La respuesta que apuntamos es: aquellos que resulten más adaptativos. Éstos son, según los datos de la comunidad investigadora, aquellos que promueven los sistemas autorregulados con una clara orientación hacia el aprendizaje. Es decir, mediante su definición en el Diseño Curricular Base, en el Proyecto Educativo de Centro y en nivel de aula quedaría claramente especificado un proceso de promoción de la internalización de los patrones señalados.

Sin embargo, no podemos estar esperando a que la lenta actuación del sistema educativo tome en consideración nuestras propuestas. Mientras eso ocurre, podemos darle la vuelta al argumento centrándonos en lo que el profesor (el vehículo del tercer nivel de concreción de diseño curricular) puede hacer en su trabajo inmediato. En el próximo capítulo nos vamos a centrar específicamente en los modos concretos de actuación del profesor y sus repercusiones motivacionales. Aquí podemos adelantar el esqueleto conceptual que puede sustentarlos.

En primer lugar, resaltar la importancia de fomentar la consolidación de los sistemas de autorregulación dado que son los que mayor valor adaptativo tienen. En esa línea se encaminan todas las actuaciones dirigidas a la promoción de la autonomía del alumno, de su capacidad de elección y de la asunción de la responsabilidad en la tarea. Pero eso no es suficiente. Tanto la motivación por el aprendizaje como la del lucimiento se apoyan en un esquema autorregulado. La diferencia estriba en los elementos que se han internalizado en uno y otro caso.

Estos elementos configuran nuestro segundo punto. En la escuela se promueve, más o menos intencionalmente, una serie de ideas que, a la larga, son mediadores de los patrones motivacionales. Estas ideas o elementos mediadores a los que aludimos son: el tipo de meta que se enfatiza en el aula, el tipo de concepción de la inteligencia que promueve el profesor, el tipo de interpretación que hace de las experiencias de éxito y fracaso (acierto y fallo) propias y de sus alumnos, el énfasis que se pone en el control consciente de la acción durante el proceso de aprendizaje, el tipo de atribuciones que se fomentan, las expectativas que se generan, etc. En el próximo capítulo les dedicaremos suficiente espacio a estos elementos. Aquí se trata de subrayar el hecho de que actúan como mediadores y que se transportan mediante

el lenguaje. Los mensajes verbales que se emiten en el aula pueden ser dirigidos por los alumnos para sí mismos, produciéndose un proceso de internalización mediada al estilo del que comentábamos anteriormente.

Por último, además de los mensajes del profesor, existen otros elementos que inciden sobre la adquisición de determinados patrones motivacionales. El modo en el que se organiza la actividad en el aula (el modo en el que se usa la ZDP, diríamos desde nuestra perspectiva) es un elemento fundamental a la hora de plantearse el trabajo consciente de los procesos motivacionales implicados dentro de la misma. También profundizaremos en ello a lo largo del próximo capítulo.

En resumen, aunque desde el punto de vista de la investigación empírica hay todavía mucho trabajo que hacer (en ello estamos), pensamos que desde una reflexión teórica bien fundamentada es posible vislumbrar una visión coherente de la motivación humana que incluya el terreno educativo. Los elementos centrales de dicha teoría ya han sido expuestos. En el capítulo que sigue se presentan sistemáticamente determinados modos de intervención escolar que, si bien no han sido desarrollados desde nuestra perspectiva, son fácilmente interpretables desde ella, ya que todas pasan por incidir en el clima social del aula y en el contenido de los mensajes que emite y enfatiza el educador.

9. PRINCIPIOS PARA LA INTERVENCIÓN MOTIVACIONAL EN EL AULA

Juan Antonio Huertas, Ignacio Montero y Jesús Alonso Tapia

1. Análisis crítico de los principales modos de intervención motivacional en el aula

La estructura de este capítulo pretende ser circular, como dicen los orientales que es la vida. Empieza como termina, en este caso sin devenir en lo inorgánico. Iniciamos el capítulo presentando diferentes modelos de enriquecimiento motivacional, los que, según nuestra opinión, más incidencia han tenido en la intervención motivacional en la escuela. Terminaremos con una propuesta formal nuestra para una guía de actuaciones hacia el cambio en los gustos y en esos deseos, no siempre bien comprendidos, de aprender y de saber, que son el mejor objetivo a conseguir en la educación formal de cualquier persona. Vayamos pues por el incómodo camino, muchas veces rehuido por los astutos de la ciencia, que no es el de predicar, sino el de dar trigo.

1.1. Las propuestas de intervención del grupo de McClelland y colaboradores

En realidad, las personas que han colaborado con este pionero del estudio de la motivación humana han tenido, a la hora de aplicar sus conocimientos en la práctica, más preferencias por el campo empresarial o del trabajo que por el escolar, mucho menos rentable en el mercado. De todas formas, la mayoría de sus planteamientos aplicados han sido propuestos como trasvasables al campo educativo. Se parte siempre de un supuesto fácilmente asumible: la actividad académica es una actividad de logro más, en donde se busca ser eficaz, se quiere asimilar y usar unos conocimientos en donde hay siempre un resultado por cada tarea; llena está la escuela de distintos tipos de evaluaciones con un claro estándar de referencia.

En esta importación del campo del logro empresarial al educativo, se han hecho diferentes propuestas, como modificar la fuerza del motivo de logro de los estudiantes, incidiendo en el aumento de la necesidad de logro, obteniéndose resultados esperanzadores. McClelland (1979) refiere cambios motivacionales en un grupo de alumnos después de que un grupo de profesores enseñasen a hablar, pensar y a comportarse al estilo de las personas altamente motivadas por el logro, siguiendo una estrategia paralela a la usada en la empresa cuando se invita a los empleados a imitar la conducta de modelos empresariales exitosos (McClelland, 1985).

En esta misma línea, otros programas de este grupo de autores han incidido en modificar la probabilidad percibida de éxito de los alumnos, enseñándoles a establecer metas realistas y de accesibilidad media, así como a atribuir el éxito a sus propias habilidades (Heckhausen y Krug, 1982), consiguiendo ciertas mejoras aunque no de forma muy duradera y perdurable.

Pero quizá la aportación más importante a la intervención motivacional de estos psicólogos ha sido, a nuestro entender, el establecimiento de un primer esquema de desarrollo ontogenético de la motivación de logro que puede servir como guía para fomentar un mejor desarrollo de esta tendencia motivacional en los niños. El cuadro adjunto resume las principales consecuencias útiles que se puede sacar del esquema de desarrollo propuesto por McClelland (1985).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• La socialización del gusto por la novedad, por la búsqueda de grados moderados de cambio.• El fomento de la curiosidad en el niño.• El fomento del aprendizaje de que las tareas pueden evaluarse con criterios de eficacia. La búsqueda de un resultado en tareas de logro, no tanto en otras actividades con connotaciones más de asistencia, como las relacionadas con la autonomía personal, con colaborar en casa, etcétera.• El que aprendan a autoevaluarse ellos mismos.• El que aprendan a ser responsables de sus actos.• La insistencia de los padres en niveles elevados de rendimiento y en su evaluación explícita.• La predilección por un adiestramiento en la independencia, esto es, permitir que el hijo proceda solo. |
|---|

1.2. Programas que inciden en la autonomía (Proyecto Carnegie, de DeCharms)

En el capítulo 4 ya dedicamos algún espacio a comentar uno de los proyectos más señeros de cambio motivacional en la escuela, el famoso *Proyecto Carnegie* de DeCharms (1976). Vamos a repetirnos un poco; hablaremos algo más de su estructura y de su incidencia y validez. Recuerde el lector que lo que se pretendía básicamente con este programa era conseguir que un grupo de maestros de escuelas en entornos socialmente desfavorecidos consiguiesen motivar a los estudiantes hacia la autonomía y el aprendizaje. Para ello, dichos profesores participaron en un curso que incluía cuatro secciones principales: a) fomentar el conocimiento profundo del significado y evaluación de los motivos personales; b) ponerles al corriente de los pensamientos y formas de actuar, típicos de las principales tendencias motivacionales, a saber, logro, afiliación y poder; c) enseñar el valor y la utilidad de planificar el comportamiento y de buscar metas realistas y d) el aspecto más central de todo el proyecto: tomar conciencia de lo que significa ser autónomo, sentirse causa y no ser una marioneta dirigida desde fuera.

Posteriormente, de forma congruente con el espíritu básico de la teoría de DeCharms, fueron estos mismos maestros los encargados de dar forma definitiva al programa concreto a aplicar a sus alumnos. Aparte de figurar como áreas de trabajo los temas evidentes de la motivación de logro y del concepto origen y peón, decidieron también insistir en la formación del autoconcepto y en el establecimiento de metas realistas.

La evaluación posterior de la incidencia del programa puede decirse que fue positiva. Hubo algunas mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo una mejor predisposición al estudio, aumentó la asistencia a clase y el índice de puntualidad. En cambio no todas las habilidades académicas se vieron mejoradas. Por otro lado, el programa parece que tuvo sus efectos al aumentar la motivación de logro de los participantes; así por ejemplo, acabaron prefiriendo las tareas moderadamente difíciles a las muy fáciles o muy difíciles; terminaron también mostrando los pensamientos propios de esas personas que pretenden ser eficaces en el mundo académico. Pero donde el cambio fue más espectacular fue en su objetivo primordial: los estudiantes se sintieron y actuaban de forma más autónoma, incluso cuatro años después de la aplicación del programa (Jackson, 1976).

No todo fueron ventajas; este tipo de programas tienen algunos inconvenientes, principalmente que se olvida de algunos aspectos claves del proceso motivacional, como por ejemplo, el de formación de metas. Pero el problema principal es curiosamente su aplicación. El llevarlo a la práctica exige unos costos desmesurados en tiempo y en recursos, necesita una dedicación extra de tiempo por parte de todas las personas implicadas, padres, profesores y alumnos, y hoy día, ya se sabe; pedir algo más de tiempo a una sociedad que se sustenta en la creencia de que siempre falta, es muchas veces una ingenuidad y una pérdida de tiempo.

A continuación presentamos un cuadro que incluye algunas de las recomendaciones que surgen de este tipo de programas (DeCharms, 1976; Deci y Ryan, 1991)

- Desarrollar el concepto de sí mismo como una persona autónoma.
- Ayudar a pensar que tenemos motivos o deseos que determinan y orientan nuestra acción. Por ejemplo con técnicas como el juego del “Yo real”, que consiste en procurar que el niño responda de forma divertida a preguntas como *¿quién soy yo?*, *¿en qué soy diferente?*, *¿qué me gusta?*, *¿qué me hace enfadar?*, etc.
- Facilitar que vean las cosas desde el punto de vista de los demás. Por ejemplo, mediante el juego de “desde el punto de vista de...”: se trata de que cuenten cosas en un entorno ameno como: *qué les gusta o disgusta a tus amigos/as, en qué se parecen o diferencian mis amigos/as de mí*, etc.
- Crear la sensación de control y de autodeterminación consiguiendo, por ejemplo: a) Que aumenten las posibilidades de opción a la hora de concretar una tarea. b) Que aumenten el número de alternativas de resolución adecuadas de un problema.
- Tomar conciencia de lo que significa aprender y de la satisfacción interna que comporta.
- Necesidad de remarcar la importancia de sentirse competente: de sentir que controla los resultados deseados, de sentirse eficaz y responsable de lo que hace.
- Necesidad de seguridad y apoyo emocional por parte de los demás, sin que eso signifique dependencia y sobreprotección.
- Finalmente, un contexto óptimo es aquel que proporciona: comprensión racional de las metas, bajo control y reconocimiento personal.

Como ya hemos mencionado en repetidas ocasiones, una de las perspectivas más hegemónicas en el estudio de la motivación humana ha sido, hasta ayer mismo, el enfoque atribucional. El supuesto básico del que parte, la idea de que la raíz de los problemas en la actuación se derivan del tipo de explicaciones causales que hagamos de nuestros resultados, tienen una directa aplicación práctica. Así, la intervención desde este enfoque es sencilla; consiste en aplicar un programa de intervención en dos momentos claros y evidentes. En el primero, hay que detectar los estilos atributivos desajustados que realiza el sujeto y que explica su falta de motivación y las deficiencias en su ejecución. Después es necesario aplicar un tratamiento de cambio de pensamientos, enseñar al sujeto un patrón nuevo de explicaciones de sus resultados, por lo general enseñar a atribuir el éxito a capacidades personales estables y el fracaso a la falta de esfuerzo.

Dentro del amparo de esta perspectiva teórica, encuentran refugio enfoques psicológicos distintos. Se pueden considerar teorías atribucionales las versiones últimas de la indefensión aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978), que defienden que la clave de la indefensión no está en una situación incontrolable, sino en la atribución que el sujeto realiza en esas situaciones, atribuyendo la falta de control a causas internas y estables, como la falta de habilidad. También lo son algunas derivaciones de teorías del conductismo social, como la visión que tiene de la teoría de la autoeficacia de Bandura, Schunk (1981,1984), en donde se pretende mejorar los juicios de autoeficacia de los sujetos por medio del entrenamiento atribucional. Como todos suponen, la teoría atribucional de Weiner es la que típicamente representa a toda esta corriente. En ella se defiende que el mejor determinante del éxito en una tarea es hacer atribuciones a causas estables. Todas éstas coinciden en los aspectos que hay que cambiar, y todas ellas, como defiende Jesús Alonso y Antonio Pardo (1992), suponen que las creencias sobre las causas que determinan el éxito son los determinantes más importantes del comportamiento motivado. Por eso en la intervención se pretende evitar que los sujetos atribuyan sus fallos a la falta de habilidad porque es una causa estable, concebida por lo general como incontrolable y que produce juicios que denotan una baja consideración en la eficacia personal, como son las sentencias típicas del *no puedo*.

¿Cómo conseguir que el sujeto cambie su estilo atributivo?, pues aquí la psicología ha vuelto a descubrir la pólvora; la mayoría de los programas de cambio atribucional (véase por ejemplo Schunk, 1983) ha utilizado procedimientos tan simples y tan antiguos como la persuasión, esto es, la información de cuáles son las *verdaderas* causas, las atribuciones más *adaptativas* de los resultados obtenidos. Los efectos de estos programas han sido considerados por sus mentores como positivos a pesar de carecer de estudios evaluativos rigurosos. En definitiva el modo de cambio es intentar que una creencia sea sustituida por otra a través del convencimiento de la mano de una persona creíble y estimada.

Los efectos reales que estos programas han tenido sobre los alumnos a los que se les ha aplicado han sido, por lo general, satisfactorios (para más concreción, véase por ejemplo Pardo y Alonso, 1992). Han conseguido cierto cambio en la forma de establecer atribuciones, han pasado los sujetos a darse explicaciones más beneficiosas y activantes. Han conseguido aumentar su sensación de eficacia y competencia. Y lo más importante, han logrado aumentar la calidad en la ejecución y la persistencia en la realización de la tarea. De todas formas falta un análisis más riguroso de sus efectos, sobre todo a largo plazo; no se sabe si este cambio se estabiliza y generaliza con el tiempo, si afecta o no al estilo de creencia y pensamientos que organiza y dirige la acción. De no ser así, como parece, los efectos de estos programas son espurios y evanescentes. Además, conviene recordar que este tipo de programas sólo hacen hincapié en una parte del proceso motivacional, las explicaciones, y se olvida de otros elementos tan importantes o más, a la hora de facilitar la activación y la dirección de una acción, como son la formación de metas o el control consciente de la acción. Por último, recordar que ya hemos hablado en otra ocasión del efecto pernicioso que puede tener para las personas auténticamente motivadas explicarse el fracaso como consecuencia de no haberse esforzado.

1.4. El entrenamiento instrumental hacia metas de aprendizaje

A finales de los años 80 y a principios de los 90, un grupo de profesores dirigido por Jesús Alonso Tapia inició toda una serie de investigaciones enfocadas a estudiar experimentalmente la incidencia de distintos aspectos en la motivación en el aula y encaminada también a aportar instrumentos diagnósticos y programas de intervención. El trabajo de Pardo y Alonso Tapia de 1992 recoge este esfuerzo, sobre todo más en el aspecto de la intervención. Con la información recogida de la literatura y de la experiencia de ese grupo de trabajo elaboraron un programa de entrenamiento motivacional que sometieron a comparación y

valoración experimental de su eficacia y generalización frente a otro de entrenamiento motivacional de contenido exclusivamente atribucional y frente al crudo criterio de un grupo no entrenado.

El programa de Pardo y de Alonso Tapia era el resultado de una síntesis que recogía la mayoría de las aportaciones vigentes de la literatura sobre motivación académica. El guión que nosotros proponemos al final de este capítulo es heredero de ese programa con algunos añadidos que, a nuestro parecer, lo hacen más completo. Los pilares teóricos que sustentaban el programa dependían, por un lado, del conjunto de teorías que han destacado el papel fundamental de la formación de metas en la motivación, aquellos que han descrito las consecuencias distintas que tiene, para la planificación de una acción, plantearse metas de aprendizaje o de ejecución (Dweck y Elliot, 1983; Nicholls, 1984, etc.). Por otro lado, este programa recoge muchas de las aportaciones que surgen de la importancia de la autonomía y la autodeterminación para la acción, del grupo de trabajos de DeCharms y compañía. El siguiente pilar depende de las teorías que dan importancia al control de la acción (véase Kuhl), a las diferencias entre orientarse hacia el proceso de la actividad o sólo hacia el resultado. Aunque los propios autores no lo enfatizan demasiado, este programa instrumental recoge algunos aspectos propios de la teoría atribucional y de aquellos otros que hablan del miedo y la ansiedad ante la evaluación (véase Sarason, 1980).

El programa se articulaba y ordenaba en los tres momentos que rodean a la realización de una actividad académica: los de presentación y preparación para la tarea; los que tienen que ver con lo que se piensa y hace durante la realización de la tarea; y los que ocurren después de la terminación de la misma, que fundamentalmente se refieren a aspectos evaluativos. Las versiones más recientes de este programa, como la que presentamos en este capítulo, han añadido otros apartados a los tres que acabamos de mencionar. En definitiva, el programa de entrenamiento consistía en un conjunto de instrucciones persuasivas ordenadas de forma lógica y presentadas antes, durante, y después de la realización de la tarea a modo de feed-back informativo.

Lo más importante quizá de este programa es que goza de una rigurosa y completa comprobación experimental que demostró la eficacia de la técnica de persuasión, las ventajas del programa frente al de entrenamiento atribucional y sus efectos de generalización. Muy resumidamente, se consiguió que los sujetos sometidos a este programa cambiasen el tipo de verbalizaciones y autoinstrucciones que se daban al realizar la tarea, tanto en las situaciones entrenadas como en situaciones distintas a las usadas durante su aplicación. Consiguieron también de forma general que los sujetos se mostrasen más orientados hacia el aprendizaje que hacia la ejecución en todos los aspectos que esto significa, creencias sobre la inteligencia, planteamiento de metas, organización de la acción, etc. Y esto tanto en comparación con los sujetos no entrenados como con los sujetos sometidos a entrenamiento atribucional. El nivel del rendimiento ante las tareas ha sido mayor que en las otras dos situaciones, ya sea en tareas similares a las entrenadas ya ante tareas de distinta naturaleza. Es decir, que tiene una incidencia más profunda y general que el típico programa de entrenamiento atribucional.

Terminamos aquí con el repaso de los grandes programas de intervención motivacional en el aula; antes de llegar a unas propuestas prácticas queremos desmenuzar las características, los factores que determinan un estilo motivacional más o menos ajustado a unas metas de aprendizaje en los estudiantes. En el escenario social de un aula, dos son los actores principales: el profesor y los/as alumnas/os, con sus guiones, experiencias, formas de comportarse, etc., con su propia cultura, en definitiva. Pues bien, vamos a desmenuzar los caracteres de esa cultura que influye en el clima motivacional que se consigue en la clase.

2. Cultura del profesor y modos de motivar

De los modelos de intervención que hasta aquí se han relatado, se podría hacer una consideración general. Parece que el componente energético, motivacional, al igual que otros procesos psicológicos, se explicarían dentro de un drama con diferentes escenarios, en el que el protagonista es el individuo que trata de sobrevivir en un medio más o menos hostil. Dentro de este drama, la escuela sería un escenario, un medio en el que unos alumnos *sobrevivirían* mejor que otros. En este juego, el papel más relevante se lo llevaría el alumno/a que contase por sí mismo con la mayor cantidad y la mejor calidad de energía.

Sin embargo, una de las ideas centrales que aparecen a lo largo de estas páginas es la del origen social de los procesos psíquicos específicamente humanos, dentro de los cuales se incluyen los aspectos motivacionales. Ya se ha hecho hincapié en las implicaciones teóricas que tal postura conlleva. También se ha hablado de cómo tales implicaciones se pueden analizar dentro del contexto educativo. Retomando ese hilo podemos decir que el papel de los profesores y el sistema educativo no sería tanto el de influir sobre las habilidades, conocimientos, actitudes y motivaciones de sus pupilos sino el de facilitar su construcción por

parte de los alumnos en proceso de formación (Tharp y Gallimore, 1988). Dicho de un modo radical y circunscribiéndonos a la motivación, nuestra idea no es que los profesores *influyan* en el desarrollo de una motivación por el aprendizaje, sino que el sistema educativo, concretado en cada profesor, es el que genera, origina, ayuda a construir ese tipo de motivación. Por tanto, cuanto más consciente sea el profesor de este hecho mejor realizará su labor y más fácil le resultará la tarea de motivar a sus alumnos.

Partiendo de esta idea, pasamos a presentar aquellos parámetros de la actividad escolar, controlables por el docente, que facilitan la aparición de la motivación por el aprendizaje, pasando a ser ésta un objetivo curricular explícito en la actividad de cada día. Para organizar nuestra presentación, vamos a utilizar el modelo TARGET, originalmente propuesto por Epstein (1989) y recientemente sistematizado por Pintrich y Schunk (1996; véase también Ames, 1992). En cualquier caso, hay que hacer la salvedad de que dicho modelo no es tal. Es decir, no tiene ninguna función teórico-explicativa sino tan sólo heurística y descriptiva, sirve para organizar y comprender, nada más y nada menos.

2.1. Parámetros para la intervención motivacional en clase: el modelo TARGET

El acrónimo TARGET (en inglés, diana o meta) trata de resumir el nombre de las seis dimensiones o parámetros para la acción motivacional recogidos por Epstein (1989). Los seis parámetros son: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo. Veámoslos con cierto detenimiento.

TAREA: Esta dimensión hace referencia a la selección y presentación de las tareas que el profesor propone realizar para la consecución de unos objetivos curriculares dados. Ames (1992) es la autora que más ha estudiado los aspectos relevantes de este parámetro, de cara a promover la adquisición de la motivación por el aprendizaje. De sus investigaciones y revisiones cabe destacar tres elementos importantes. En primer lugar, está el hecho de que estructurar la clase de forma *multidimensional* favorece la percepción de autonomía por parte del alumno y facilita la percepción de la tarea elegida como más interesante. Es decir, frente a nuestra costumbre de proponer una única tarea a toda la clase para el estudio de un tema concreto, la posibilidad de proponer diferentes tareas (todas encaminadas a los mismos objetivos) facilita el desarrollo de una motivación por el aprendizaje de un modo más eficaz que el esquema clásico de clase unidimensional (un objetivo, una única tarea).

En segundo lugar, los datos empíricos manejados por Ames muestran que son las tareas de dificultad intermedia las que más favorecen la motivación por el aprendizaje. Cuando sistemáticamente proponemos tareas que supongan un *reto moderado* facilitamos la aparición de la motivación por el aprendizaje. Este hecho es fácilmente conectable, dentro de una perspectiva sociohistórica, con el concepto vigotskiano, ya clásico, de *zona de desarrollo próximo*. Es decir, si los profesores somos conscientes en cada momento de lo que nuestros alumnos son ya capaces de hacer solos, de hasta dónde pueden llegar con nuestra ayuda y, por tanto, de trabajar en su ZDP, obtendremos la añadidura de estar proponiéndoles tareas asequibles, de dificultad intermedia y, por tanto, facilitadoras de la motivación por el aprendizaje.

Finalmente, el tercer elemento del parámetro-tarea, resaltado por nuestra autora, es el que hace referencia a la fragmentación de la actividad. Si nos limitamos a proponer las tareas desde el punto de vista del resultado final sin hacer una alusión sistemática a los diferentes pasos que nos permiten lograr ese resultado, potenciamos la aparición de actitudes de indefensión entre los alumnos menos preparados para hacerla y atribuciones del éxito a la inteligencia entre los alumnos que son capaces, por sí solos, de llegar al final. Por el contrario, cuando sistemáticamente hacemos lo contrario, es decir, presentamos las tareas refiriéndonos al producto final a la vez que al proceso mediante el cual éste se consigue, facilitamos la reflexión sobre el proceso y, por tanto, la motivación por el aprendizaje. Téngase en cuenta que, a la larga, se fomenta también las capacidades del alumno para descomponer, por sí solo, la tarea en una secuencia de pasos concatenados y para supervisar su realización. Situándonos de nuevo dentro del concepto de ZDP, se trata no sólo de ofrecer las ayudas relevantes sino de promover su internalización por parte del alumno. Tal y como señalan Tharp y Gallimore (1988), hay un momento en el proceso de enseñanza dentro de la ZDP en el que las ayudas se retiran para que sea el alumno el que asuma la responsabilidad en la realización de la tarea. Esto es importante desde el punto de vista motivacional, porque si el sistema de ayudas se mantiene a lo largo de todo el proceso estaríamos fomentando atribuciones de tipo externo y variable (*me ha salido bien porque el profesor me ha ayudado en esta ocasión*), atribuciones que socavan la formación de la motivación por el aprendizaje.

AUTORIDAD: Este parámetro no necesita aclaración en cuanto a su significado. La cuestión relevante aquí es saber de qué modo hay que articular los aspectos relativos al manejo de la autoridad en la clase para que redunden en un mejor desarrollo de la motivación por el aprendizaje. Pintrich y Schunk (1996), resumiendo algunos trabajos clásicos sobre el tema, recogen tres perfiles típicos que caracterizan el

modo que tienen los profesores de abordar este asunto. Estarían por un lado los profesores *autoritarios*, centrados en la disciplina y el control sobre el comportamiento de sus alumnos; los profesores *permissivos*, preocupados únicamente por generar un ambiente de manga ancha evitando *influir* de modo alguno sobre sus alumnos y, finalmente, los profesores democráticos o *colaboradores*, que consiguen un grado razonable de control pero de un modo indirecto, presentándose como facilitadores de la realización de las tareas, a la vez que promoviendo la participación de los alumnos en la toma de decisiones con respecto a las mismas, así como su asunción de la responsabilidad para llevarlas a cabo.

Suponemos que resulta evidente para el lector que son aquellos profesores descritos en tercer lugar los que mejor facilitan el desarrollo de la motivación por el aprendizaje, dado que son los que trabajan a la vez la percepción de autonomía y responsabilidad sin abandonar al alumno a su suerte, es decir, modelando también el proceso de realización de la actividad escolar. ¿Cómo hacer para resultar colaborador o democrático en el aula? Ames (1992) sugiere lo siguiente: ayudar a los estudiantes a participar en la toma de decisiones, proponer situaciones en las que realmente el alumno tenga que elegir, dar oportunidad para el desarrollo de la independencia y la responsabilidad y apoyar el desarrollo de habilidades de autorregulación. Fácil, ¿no?

Por falta de espacio no podemos mencionar con más detenimiento todos los aspectos que tienen que ver con el control de la actividad escolar. Lo que sí podemos es remitir al lector interesado a un libro recientemente traducido al castellano (Fontana, 1986/1995) que analiza en profundidad estos aspectos. Allí se mencionan diferentes normas para el gobierno de la clase que tienen que ver con la puntualidad, con ciertas estrategias del profesor (evitar comparaciones, distribución equitativa de la atención por parte del docente, mantenimiento de las promesas, delegación de tareas, etc.), con formas de planificar la lección, y con las estructuras de autoridad y de apoyo dentro de la escuela (asesoramiento, orientación, cualidades del profesor y control de la clase).

RECONOCIMIENTO: Independientemente de cómo se evalúe el progreso de los alumnos, cuestión a la que nos referiremos más adelante, durante el desarrollo habitual de las actividades dentro del aula, el profesor se convierte en un punto de referencia, más o menos explícito, para la valoración de los alumnos. El mecanismo habitual mediante el cual se produce este hecho es el uso de *elogios* en la clase. No hace falta insistir en que el elogio dado por una figura relevante tiene un alto poder reforzador dentro de nuestra especie. La clave para el tema que nos ocupa es saber las implicaciones del *qué* se elogia y el *cómo* se elogia. Tanto Ames (1992) como Pintrich y Schunck (1996) analizan este tema en relación con la motivación por el aprendizaje y dan una serie de recomendaciones que pueden ser resumidas del modo siguiente.

Con respecto al **qué elogiar**, parece claro que lo deseable es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal, insistiendo en que los errores son una parte más del proceso de aprendizaje. Para ello hay que tener en cuenta dos cosas. No basta con decir al alumno que se esfuerce y elogiarlo por ello si a la vez no se le señala el modo de realizar la tarea. Al alumno que nos dice que no sigue porque no sabe, no basta recomendarle que se esfuerce un poco más, además habrá que darle pistas que le ayuden a avanzar en la tarea. Por otro lado, es difícil valorar el progreso si no lo evaluamos adecuadamente y no señalamos las vías a través de las cuales hay que progresar. Sobre este asunto volveremos más adelante.

En relación al **cómo elogiar**, los datos empíricos parecen apuntar hacia el hecho de que la motivación por el aprendizaje se ve facilitada cuando tanto el elogio como la evaluación se hacen del modo más privado posible. Es decir, el elogio en público favorece la aparición de las comparaciones entre alumnos dentro del aula, aspecto éste que promueve un esquema motivacional relacionado con el lucimiento y no con el aprendizaje. Lo contrario ocurre cuando la información elogiosa se da de forma personal y privada a cada alumno.

Conviene recordar que hay ocasiones en la actividad académica en que es recomendable utilizar sabiamente el premio y la recompensa. Como mencionábamos en el capítulo 4, el uso de un refuerzo que no genere sensación de control externo es muy adecuado para tareas que provocan poco interés en los alumnos o para conseguir que los estudiantes obtengan sensaciones de competencia desde una práctica reforzante y asequible (Leeper, Greene y Nisbett, 1973).

GRUPOS: El cuarto parámetro de intervención motivacional que se recoge dentro del modelo que venimos exponiendo hace referencia al desarrollo de tareas mediante el trabajo en grupos. Desde los primeros trabajos de Ames (1981, 1984) parece claro que el hecho de trabajar en cooperación con otros compañeros tiene evidentes ventajas motivacionales. No sólo facilita el desarrollo del patrón de motivación por el aprendizaje frente al de la motivación por el lucimiento, sino que tiene efectos que se podrían considerar terapéuticos para aquellos alumnos que ya han desarrollado un patrón motivacional de miedo al

fracaso. El formar parte de un grupo que realiza una tarea con éxito aumenta las probabilidades de aprendizaje de estos sujetos y permite mejorar sus expectativas de cara al futuro. Además, en caso de fallar, la responsabilidad queda diluida y aumenta la probabilidad de que emerjan los mensajes instrumentales para mejorar frente al simple hecho de realizar una atribución interna y permanente.

Sin embargo, estas ganancias motivacionales no se dan por el simple hecho de proponer las tareas para que sean realizadas en grupos de trabajo. Además, el proponer las tareas de este modo puede acarrear inconvenientes en otros terrenos. ¿No tenemos siempre la sospecha los profesores, cuando recibimos un trabajo firmado por una considerable lista de autores, de que alguno de ellos se habrá limitado a firmar? Por otro lado, surgen cuestiones de no pequeña importancia como las de ¿se debe usar siempre el trabajo en grupo?, ¿es eficaz independientemente de los objetivos curriculares que se están trabajando?, ¿de qué tamaño deben ser los grupos?, ¿debe dejarse que los formen los alumnos espontáneamente o deben ser propuestos por el profesor? y, en caso de que así sea, ¿cuál debe ser el criterio para su formación? Permítanos el lector que recurramos a la retórica del suspenso y pospongamos las respuestas. Dada la relevancia del tema y la cantidad de datos recogidos al respecto, también contrastados por nuestras propias investigaciones, creemos que bien se merece que le dediquemos un apartado posterior. De momento, suponemos que creada ya la necesidad en el lector de saber más sobre este asunto, permítasenos pasar al siguiente parámetro del modelo.

EVALUACIÓN: Ya cuando se presentaba el parámetro referido al reconocimiento se anticipaba que el modo de evaluar el rendimiento de los alumnos juega un papel fundamental en la aparición y consolidación de diferentes patrones motivacionales mediante la búsqueda de diferentes tipos de metas. La bibliografía revisada en los trabajos de Ames (1992) y Pintrich y Schunk (1996), así como en nuestras propias publicaciones (Alonso, 1995; Montero, 1989), ponen de manifiesto tres dimensiones relevantes de la evaluación de cara a sus consecuencias motivacionales: la dimensión *norma-criterio*, la dimensión *proceso-producto* y la dimensión *pública-privada*.

Por lo que se refiere a la primera de ellas, la dimensión *norma-criterio*, el hecho de dar a los alumnos información normativa sobre su rendimiento facilita la percepción de que éste es dependiente de una única capacidad (¿la inteligencia?). Por el contrario, si hacemos una evaluación del rendimiento referida a criterios concretos de logro, facilitamos la percepción de que, en el peor de los casos, todo el mundo puede ajustar su aprendizaje a tales criterios. Esto facilitará la percepción de que el rendimiento consiste en la acumulación de un conjunto de aprendizajes. En este caso, la concepción de la inteligencia que se potencia es la de un conjunto de habilidades incrementables mediante el esfuerzo.

La segunda dimensión, *proceso-producto*, tiene también importantes implicaciones. El hecho de realizar la evaluación centrándola en el producto final, sin dar información sobre el proceso, hace que el alumno se centre en su nivel de ejecución y no en el proceso seguido. En el caso de fallar, le obligará a buscar excusas que salvaguarden su autoestima o, por el contrario, a dejarse llevar por la pendiente del miedo al fracaso. En cambio, una información sistemática sobre el proceso, que no tiene que obviar necesariamente la información relativa al producto, sobre todo si es de tipo criterial, centrará la atención del alumno en el desarrollo de pautas de mejora o control de su actuación en la línea de la motivación por el aprendizaje. Este aspecto se mejora además, tal y como han demostrado Covington y Omelich (1984), cuando se da oportunidad al alumno de repetir la tarea (por ejemplo, mediante un examen de recuperación o la revisión de un trabajo). En este caso, aparece más evidente el componente de esfuerzo, frente al de la habilidad, como causa a manejar para el incremento del rendimiento en el segundo intento (véase Montero y Alonso, 1992a).

La tercera dimensión, la evaluación *pública o privada*, ya se ha mencionado cuando se hablaba del reconocimiento. El hecho de hacer públicos los resultados de una evaluación facilita las comparaciones entre los compañeros y ello promueve un clima de competición y el fomento de la atribución del éxito a la habilidad. Por el contrario, cuando se informa a los alumnos privadamente de su rendimiento, si además se hace en relación a criterios y dando información sobre el proceso, se centra su atención en el trabajo personal y en el modo de superar los posibles errores, es decir en su propio proceso de aprendizaje.

En resumen, podemos decir que el parámetro de la evaluación del rendimiento es uno de los que más incidencia tienen a la hora de decantar la formación de diferentes patrones motivacionales. El uso de las formas clásicas de evaluación (referidas a normas, centradas en el producto y de carácter público) potencia el desarrollo de la motivación por el logro en el caso de los alumnos con altas tasas de acierto, y del miedo al fracaso en los alumnos con bajo rendimiento. Por el contrario, realizar la evaluación referida a criterios, centrada en el proceso y con carácter privado, facilita el desarrollo de la motivación por el aprendizaje.

TIEMPO: Este último parámetro es quizás el que menos sistemáticamente se ha estudiado. No obstante, se ha visto (Alonso, 1992b) que un ritmo acelerado de realización de tareas en clase suele correlacionar negativamente con el rendimiento de esos alumnos. Pintrich y Schunk (1996) señalan en su revisión la relevancia de manejar de forma tolerante los tiempos medios para la resolución de las tareas que se proponen, sobre todo en el caso de los alumnos más lentos, alumnos que, por lo general, suelen ser los que peor rinden. Se trata, en suma, de hacer asignaciones de tiempo especiales para este tipo de alumnos sin que se rompa el ritmo de la clase. Nótese que este tipo de ajustes es más fácil de implantar dentro de una estructura multidimensional de la actividad, en la línea de lo que señalábamos al exponer el primer parámetro del modelo.

La conexión motivacional de este parámetro viene dada por su relación con la aparición de procesos ansiógenos. El saber que tenemos un tiempo límite tiende a ponernos nerviosos. La capacidad de asimilar la tensión que se nos produce o de escapar de sus redes es algo que facilita un esquema de motivación positiva (búsqueda frente a evitación). Parece que el manejo de la ansiedad distingue claramente a los motivados por la búsqueda del éxito de los que padecen miedo al fracaso; recuerde el lector lo que se comentó al respecto en el capítulo 6 (Montero, 1989, Montero y Alonso, 1992b). Para el primer tipo de alumnos, los que buscan el éxito, se convierte en ansiedad facilitadora del rendimiento, mientras que para los segundos, deviene en ansiedad inhibitoria del mismo. Es decir, no es lo mismo pensar que al trabajar bajo presión uno rinde más (de hecho, aquí estamos escribiendo de madrugada porque el editor nos apremia) que quedarse en blanco en un examen por culpa de los nervios (sobre todo si uno se lo juega todo a una sola carta).

3. Cultura personal y motivación por el aprendizaje

3.1. Distintos planteamientos de metas en la actividad académica

Decíamos en los primeros capítulos, que lo que caracteriza primordialmente al proceso motivacional es que está dirigido a una o varias metas, más o menos definidas, y que surgen de un planteamiento más o menos estructurado. Pues bien; esto tiene que ser así en cualquier contexto en que se mueva una persona, y el educativo es uno de los más frecuentados en la vida de los jóvenes.

El sistema educativo es un sistema que formula unas restricciones, un marco de actuación específico para las personas que lo integran. Se podría decir que genera un tipo de drama y unos escenarios en donde los distintos actores de la obra tienen unos posibles papeles que asumir y que compartir. Al final, cada uno formula para cada actuación personal una serie de objetivos que se corresponden con sus deseos y, en virtud de estas metas, estructura más o menos su plan de actuación. En definitiva, la meta concreta para una acción determinada será específica para cada momento, así que siempre variará. No obstante, la ciencia necesita agrupar los fenómenos en categorías para poder estudiarlas y proponer cambios, de manera que típicamente en las investigaciones sobre motivación en el aula se destacan los tipos de metas que vamos a mencionar (para un conocimiento más específico sobre categorías de metas educativas, véase por ejemplo Alonso Tapia, 1995; Ames, 1992).

Uno de los tipos de metas más comunes en los jóvenes son aquellas metas que denominaremos de *integración en un grupo social*. El propósito común de este tipo de metas es verse reconocido y valorado por un grupo de referencia. El estudiante supedita su acción a conseguir aquellos objetivos que son valorados por el grupo de personas que interesa que le acepten o en donde quiere mantener o prosperar en su status social. Todos conocemos en nuestros días casos lamentables en donde en el grupo prima el no-estudio, el fracaso escolar; incluso, a veces, la colección de fracasos puede traer aparejada la consecución de determinados incentivos; algunos mercaderes movidos por esta tradición grupal suelen ofrecer en nuestras ciudades bebidas baratas contra la presentación de suspensos. En otros casos, pasa aparentemente lo contrario: el estudiante siente deseos de aprender para ser reconocido hábil para determinadas funciones propias o valoradas dentro de un grupo de referencia, etcétera. En cualquiera de los casos, lo particular de este tipo de metas es que la fuente de esos objetivos y de esos modos de actuación proceden del grupo, son externos al sujeto.

Muy relacionado con las metas anteriores están las metas que tienen que ver con el *mantenimiento del autoconcepto*. Cualquier objetivo concreto se supedita a preservar o aumentar la propia imagen, la autoestima. Lo que auténticamente se pretende es quedar bien frente a los demás, se juega al mínimo riesgo y el miedo al qué dirán es superior a cualquier iniciativa de aprendizaje o de perfeccionamiento, de modo que se buscan los medios más eficaces para obtener resultados óptimos. Queremos seguir siendo competentes y en ese sentido nos preocupa obtener criterios externos de excelencia.

Antes de llegar a las metas políticamente correctas y, desde luego, deseables, tenemos que reconocer que todos nos movemos en muchos casos por *metas instrumentales*, esas ocasiones en las que, realizando una tarea, buscamos un beneficio ajeno al contenido de tal labor. Lo que se desea son otros objetivos externos y tangibles y por ese bien se puede hasta estudiar. Que tire ahora mismo la primera piedra aquel que no ha estudiado y ha procurado superar ciertas asignaturas a cambio de un verano tranquilo y deseable. Se trata de hacerse un planteamiento completamente acorde con la vieja teoría del intercambio social: con el mínimo costo, obtener el máximo de beneficios personales, siendo éstos fundamentalmente externos y materiales.

Ahora sí, aquí están las *metas intrínsecas*, las que hacen referencia a aquellas situaciones especiales (por su rareza o por ser de especial calidad, que lo mismo da) en donde la preocupación fundamental del alumno son cosas como comprender lo que está estudiando, saber más de un asunto particular, tener ambición por conocer, por experimentar que progresan y por dominar la tarea. Son metas que surgen de elecciones autónomas y que se rigen por la curiosidad. En definitiva, lo que se busca es el aprendizaje, el saber y el dominio. No nos extendemos más, bastante hablamos en su momento de ellas y de sus condicionantes al referirnos a la motivación intrínseca.

Como decíamos, en virtud de la meta que decida el sujeto así será su modo de actuación en la actividad académica. En este mismo sentido, muchos trabajos han demostrado que las metas, los modos de valorar las tareas y la manera de planificar la acción, de pensar, se hallan asociados (Alonso Tapia, 1992b; Kuhl, 1987; Dweck y Elliot, 1983).

3.2. Otras condiciones que influyen en el desarrollo de un patrón motivacional en el aula

Si queremos acabar proponiendo estrategias para el cambio motivacional encaminado a conseguir que sea frecuente en el alumno el gusto por el saber, no nos podemos quedar en una mera descripción y clasificación de los tipos de metas. Tenemos que avanzar hacia un planteamiento más explicativo. En este sentido, conviene que nos hagamos con un arsenal de elementos que pueden determinar un objetivo de aprendizaje o de ejecución o de aceptación social, etc. Antes que nada, insistir de nuevo en la idea de que estos factores siempre dependen del tipo de interpretación que el sujeto hace de la situación concreta en la que se da cada actividad académica. Por muy bien planteada que esté una tarea por el profesor, por mucho que quiera llamarnos la atención, por muy retadora que pueda resultarnos, si en ese momento nuestra cabeza está en otros afanes, y los de tipo afectivo son los más comunes, no vamos a encarar la situación con diligencia. Es, en definitiva, esa interpretación lo que determina en último extremo que se opte por una meta u otras.

Por otra parte, tenemos que recordar que el uso frecuente por el estudiante de cualquiera de los patrones que vamos a describir tiene un origen social. Es la sociogénesis la que explica en último extremo el estilo de comportamiento regular que predomine en un estudiante; no estamos hablando nunca de rasgos estables de personalidad que nacen del mismo origen que la determinación del color de los ojos; es algo que se moldea continuamente si nuestros canales sociales nos empujan a ello. Esos otros determinantes de la cultura personal que nos influyen hacia la motivación por aprendizaje son:

a) Las diversas concepciones de nuestras habilidades, de nuestra inteligencia

Desde muy antiguo, el ser humano sabe, como Epícteto decía, que cada uno no es lo que es, sino lo que se cree. Para preferir el saber a otras cosas, o para lo contrario, se ha visto que es muy importante la concepción que se tenga de la inteligencia, de las capacidades o las habilidades propias (véase Dweck y Elliot, 1983). Todos hemos recogido de la psicología popular una determinada concepción de nuestras capacidades intelectuales. Según estas autoras, las diferentes versiones sobre la inteligencia predominantes en nuestra época pueden oscilar en un continuo con dos extremos. Se puede considerar ésta como un rasgo global y estable, en el que lo que sea capaz de hacer una persona demuestra su cantidad de inteligencia. Entonces, lo que prima es buscar parecer listos y competentes, mantener la autoestima. Pero otras personas consideran que ser inteligente es ser capaz de solucionar problemas, de forma que sabiduría e inteligencia se convierten en sinónimos. Entonces la inteligencia es algo que se puede incrementar y las tareas se conciben como ocasiones para saber más e incrementar la propia competencia.

b) La influencia del resultado obtenido en la tarea. Las ventajas del éxito y las desventajas del fracaso

Todos hemos escuchado alguna vez de un bienintencionado consejero espiritual frases como esa que mantiene que el fracaso es una de las mejores ocasiones para aprender, frase que sin duda tiene un efecto

balsámico de consuelo cuando uno ha fallado en algo, pero que cuando esto todavía no ha ocurrido no queremos experimentar. Más sabiamente que estas ideas estoicas, las teorías de la motivación humana siempre han tenido más recelo del fracaso y de su poder de aprendizaje. Así, según la teoría clásica de la motivación de logro, lo que facilita una motivación adecuada es experimentar éxito y poder evitar los fracasos. Está comprobado que cuanto más éxito obtenga una persona, ésta experimentará una mayor motivación. Por contra, si se acumulan los fracasos, las expectativas de éxito disminuyen trágicamente (véase Pardo y Alonso, 1990). En consecuencia conviene tratar de reducir las experiencias de fracaso en el contexto escolar. Está claro que experimentar fracasos de una forma esporádica no suele generar problemas. La cosa se complica cuando la persona siente (ya de forma real o imaginada) que la equivocación es el resultado final de la mayoría de sus actividades académicas. Se genera en los sujetos un patrón de atribuciones y de expectativas de control muy parecido al que describe la psicología clínica dentro del cuadro de la indefensión aprendida.

La psicología actual nos dice que la magnitud de los efectos perniciosos del fracaso tiene más que ver con el modo de control consciente de la acción que con cualquier otra cosa. Ése es precisamente el aspecto a tratar en el apartado siguiente.

c) El control consciente de la acción

Si siguiésemos los viejos cánones conductistas de la ley del efecto, los comportamientos que nos llevan al fracaso y al error estarían encaminados rápidamente a la extinción. Pero el ser humano es más complejo y plástico como para seguir sin excepciones una ley. Todos hemos visto que, en muchas ocasiones, ante la repetida experiencia de fracaso, lo que se da inicialmente no es una disminución del empeño puesto en la tarea, más bien al contrario, nos esforzamos más. Suele ser una repetición constante de experiencias de fracaso lo que nos lleva después a cesar en la actividad.

Si ahora siguiésemos los estrictos cánones racionalistas de la teoría de la atribución, tampoco podríamos explicar cierta persistencia ante el fracaso. Ante el error, lo que prevé esta teoría es que se sigan dos estilos atributivos: achacar el fallo a la incapacidad o a la falta de esfuerzo. Pero ocurre que la teoría fracasa al enfrentarse a la experiencia en su fundamento más básico, se ha visto que no todos los sujetos en esas situaciones de error acaban haciendo explicaciones causales de su fracaso, sencillamente no hacen atribuciones, no necesitan explicar todo lo que les ocurre. Otro dato curioso de la experiencia (de la experiencia reglada o científica y de la que procede del conocimiento cotidiano, que también es saber) nos dice que resulta que hay diferencias individuales ante el fracaso: unas personas persisten más ante el fallo que otras.

La explicación alternativa que ofrece Kuhl (1987, 1994) remarca que, en ocasiones, lo que ocurre ante el fracaso es que no se sabe cómo buscar las soluciones que nos lleven al éxito, no somos capaces de formular adecuadas estrategias cognitivas y de solución de problemas. En un libro tan pequeño no estamos para repetir varias veces las mismas ideas, de manera que remitimos al lector al capítulo 5 cuando hablábamos de esas cosas del control de la acción. Allí se señalaban tres procesos cognitivos básicos para ese control de la acción: conseguir una atención selectiva centrada en el proceso implicado en la actividad a realizar; saber usar los conocimientos previos, buscar información; buscar y probar distintas estrategias de solución conocidas, etc. Es decir, ante el fracaso el alumno muchas veces no sabe cómo planificar y regular su acción, centra su atención en la experiencia negativa que supone el fracaso, no recupera de forma efectiva los conocimientos que recuerda acerca de esa tarea, etc. La experiencia penosa de la *mente en blanco* ante un examen puede ser un ejemplo llamativo. Por ciertas razones (en este caso por ansiedad) no somos capaces de hacer algo que creemos saber, queremos dar respuesta, estamos motivados, pero nuestra atención se nos escapa y nos sentimos incapaces de recuperarla y dar forma a lo que sabemos. En definitiva, en estos casos uno no piensa que están desmotivados por falta de ganas, están desmotivados porque no piensan adecuadamente. En consecuencia, una de las cosas que conviene siempre hacer para ayudar a los alumnos desmotivados es enseñarles a pensar, a afrontar de un modo planificado y efectivo las dificultades que surgen en la actividad escolar. Así lo dicen numerosas evidencias experimentales (Ames, 1992; Pardo y Alonso Tapia, 1990, etc.). En general, cuando los estudiantes se centran en los resultados, tienden a fijarse menos en cómo resuelven las tareas, en ese proceso, con lo que el aprendizaje es peor. Pero parece que les influye menos el fracaso si tienen nuevas oportunidades, y suelen esforzarse más, lo que contribuye a la mejora de su rendimiento (Montero y Alonso Tapia, 1992b).

d) El poder nefasto de la búsqueda de la utilidad para el aprendizaje

No es ninguna novedad para nadie que la estructura ideológica de la sociedad occidental de la modernidad está fundamentada en la competición y en el uso de los medios más rentables para unos resultados útiles. En ese sentido, está socialmente establecido que la escuela es una actividad instrumental para conseguir un futuro valor en el mercado. Cuando dicha actividad empieza a no garantizar ese valor, la propia actividad pierde sentido e incentivo. Surgen entonces casos de estudiantes que no saben para qué estudian, que ven la escuela como una imposición absurda que no sirve para nada. Por lo general, la otra meta de la escuela, ¿la fundamental, quizá?, aparece siempre oculta o relegada: pocos consideran que la escuela es un lugar para aprender, para saber, para crecer intelectualmente.

La manía de considerar la escuela únicamente como un medio para prosperar socialmente desemboca en una tendencia de acción que supedita cualquier actuación a su utilidad, a la tiranía del incentivo o del refuerzo externo, que se suele percibir como controlador y previsible, que se quiere que sea tangible y material. En definitiva, el refuerzo cumple entonces todas las características que señalábamos en el capítulo 4 que eran las necesarias para que socavase la calidad y el esfuerzo en una actividad.

Lo que acabamos de comentar no debe entenderse como que estamos recomendando que no se busque utilidad de los conocimientos que se van a adquirir en la educación. Siempre será el primer camino para conseguir que la búsqueda de conocimiento llegue a ser un fin en sí mismo. Resulta evidente que lo primero que demanda un alumno a la hora de cambiar su manera de organizar el aprendizaje es seguridad, que las modificaciones que se le propongan en su actuación le garanticen superar la asignatura. Después será útil recurrir al uso de ciertas recompensas. Hemos visto, en este sentido, cómo tienen que ser las condiciones que debe reunir el uso del premio y del incentivo para conseguir aumentar el interés personal (informativo, no controlador, etc.). Será entonces cuando convendrá demostrar la relevancia social de la actividad en cuestión, su función y utilidad para el futuro. En último lugar, es adecuado procurar que las actividades propuestas generen la posibilidad de tener la experiencia de que se está aprendiendo algo.

e) Atribuciones y expectativas

Como vimos en los capítulos 1 y 5, unos de los procesos psicológicos que se introdujeron bajo el dominio cognitivo de la psicología en el campo de estudio de la motivación fueron la importancia de las atribuciones causales y la formación de las expectativas de control. En la base de estos modelos, el más señero es el de Weiner. Está la idea de que lo que determina la activación, dedicación y ejecución, la motivación en suma, no es un conjunto de necesidades o de factores relacionados con impulsos o deseos, sino el tipo de explicaciones causales que hacemos después de cada resultado. No queremos repetir lo dicho, por lo que daremos un salto para centrarnos en aquello que nos interesa: ¿cuáles son entonces las consecuencias que este modo cognitivo de ver la motivación tiene para su aplicación al campo de la escuela?

La respuesta dentro de esta teoría es sencilla tiene que haber un patrón atribucional perjudicial para el mejor aprendizaje, mientras que habrá otros estilos explicativos mucho más adecuados. Como se trata de modos que usa el sujeto para explicar un resultado, de simples modos de pensar aprendidos del entorno, la base de la intervención será cambiar estos estilos de pensamiento.

Este patrón atribucional perjudicial se atiene de forma muy ajustada al de la indefensión aprendida; el sujeto suele atribuir los éxitos y los fracasos a causas externas, fijas y no controlables (véase Peterson, Seligman y Vaillant, 1988). Cualquier cosa que haga no depende de mí, está regulada por aspectos que no controlo y que no son regulares; luego, haga lo que haga es igual, dependo de un *fatum* que, por lo general, siempre me es adverso. En consecuencia, lo conveniente para mejorar la motivación de estos alumnos es enseñarles a atribuir tanto los éxitos como los fracasos preferiblemente a causas internas, variables y controlables, como es el esfuerzo personal y la dedicación puesta en la tarea.

El problema fundamental de estas ideas, aparte de cuestiones más metateóricas, derivadas de la tiranía de las explicaciones racionales puras sobre lo motivacional, propias del mejor espíritu cartesiano, uno de sus principales problemas, decíamos, es que no han resistido bien los embates de la comprobación empírica. Como mencionábamos en ese capítulo 5, dos son las insuficiencias principales de los planteamientos de Weiner. Por un lado, se ha demostrado que es el futuro lo que influye en la motivación mucho más que el pasado, es decir, nuestras ganas y modo de enfrentarnos a la tareas depende más de lo que pensamos que nos puede ocurrir, de las expectativas de control, que de las explicaciones de los resultados obtenidos en situaciones pasadas (Alonso Tapia, 1992b). En segundo lugar, la investigación ha demostrado que la motivación en la escuela depende más del tipo de metas que con regularidad se plantee un alumno que del tipo de atribuciones que haga. Así, no es lo mismo que en una actividad un alumno tienda a formarse metas de aprendizaje que de ejecución. Los primeros suelen esforzarse en las tareas académicas porque quieren aprender; luego, insistirles cuando fracasen que su problema viene derivado de su falta de esfuerzo

es una contradicción tan evidente que lo más que puede conseguir es desmotivar al alumno y hacerle perder su confianza en las capacidades de intervención del psicólogo o profesor de turno. Por contra, sí parece que enseñar a realizar atribuciones y planteamientos de futuro relacionados con la necesidad de esfuerzo es útil en aquel caso de los alumnos que se guían por el resultado, por la mera ejecución, por el premio extrínseco.

4. Motivación y organización grupal de la actividad

Hubo un tiempo no muy lejano en el que en las escuelas se desarrollaban escenas como la que pasamos a relatar. Alguno de nosotros recuerda aquellos años, cuando iba a la escuela primaria española y cómo, justo al final de la semana, se producía el siguiente ritual evaluador. El profesor nos hacía recoger todos nuestros materiales y efectos personales del pupitre y reunirnos de pie en el fondo del aula. Después se iniciaba el ritual de ir llamándonos, uno a uno, para sentarnos según el orden que producía el nivel de rendimiento individual durante la semana que terminaba. Así que todos sabíamos quién era el primero de la clase, el segundo, etc. (hasta el cuarenta y tantos). Evidentemente, al llegar a casa, la primera pregunta no se hacía esperar: ¿en qué puesto has quedado esta semana? A final de curso, se hacía una ordenación definitiva y, en un acto público, reunida toda la escuela, padres y profesores incluidos, se hacía solemne entrega de los premios para cada clase. Los tres primeros obtenían premio y diploma, los tres siguientes solamente diploma, los treinta y tantos restantes se limitaban a mirar.

La escena recoge unas prácticas educativas en las que el modo fundamental, único, de organizar la actividad era el trabajo individual y éste se evaluaba dentro de un esquema normativo, centrado en los resultados y de carácter público, es decir, un esquema de trabajo que sería caracterizado hoy por los expertos en motivación como competitivo (véase Ames, 1984). La meta más codiciada, al menos en teoría, es la de ser el primero de la clase y para alcanzarla no sólo hay que hacer las cosas bien sino que, además, hay que hacerlas mejor que el resto de los compañeros/as.

Durante las últimas dos décadas han aparecido toda una serie de trabajos de investigación dentro del ámbito educativo que han tratado de poner de manifiesto las ventajas de estructurar la actividad en el aula de forma grupal (véase Alonso, 1992c; Johnson y Johnson, 1985). Aunque las grandes fluctuaciones dentro de cualquier actividad humana pueden ser el resultado de los caprichos de la moda, existen algunas razones teóricas desde las que se puede explicar ese cambio de énfasis por parte de los investigadores educativos. Frente al individualismo propio de las culturas de origen anglosajón, a partir de la década de los sesenta, con el *descubrimiento* por parte de los psicólogos y educadores americanos de la potencialidad de la obra de autores como Piaget o Vigotsky, aparece toda una filosofía alternativa encuadrable dentro de lo que se ha denominado *aprendizaje cooperativo*. Dentro de esa filosofía han jugado un papel importante los conceptos de conflicto cognitivo, nacido dentro de la escuela ginebrina, o el ya mencionado de *zona de desarrollo próximo*, acuñado por Vigotsky y la escuela sociohistórica. El primero de estos conceptos hace referencia a que, en muchos casos, la contraposición de puntos de vista diferentes se traduce en una necesidad de adaptación de las estructuras cognitivas del sujeto que aprende para poder resolver el conflicto, facilitándose el aprendizaje y el desarrollo de nuevos esquemas. Por otro lado, para Vigotsky (1978/1979), la ZDP es la diferencia entre lo que el aprendiz es capaz de hacer solo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de los adultos o *compañeros más adiestrados*.

Existen varios trabajos en castellano de revisión de la literatura centrados en las ventajas que sobre el rendimiento tiene el hecho de trabajar en grupo (véase Coll, 1984; Coll y Colomina, 1990). Pero ¿qué ocurre con el caso de la motivación? Cuando exponíamos el modelo TARGET, que permite resumir los parámetros de intervención motivacional en el aula, ya adelantábamos la existencia de ventajas de tipo motivacional para el caso en el que se diseñaran tareas a realizar en grupo. Sin embargo, dejábamos unas cuantas preguntas por contestar. Es el momento de tratar de hacerlo. Para ello, vamos a centrar la discusión alrededor de cuatro aspectos: implantación, calidad de la cooperación, interacción con la evaluación y efectos del grado de implicación de los miembros del grupo en la tarea.

En relación con la implantación, para contestar las preguntas anteriormente formuladas vamos a combinar nuestro sentido común con alguno de los datos existentes en la literatura. Hay que advertir al lector sobre el hecho de que la mayor parte de los trabajos se han centrado en cuestiones relativas al rendimiento académico y no a las específicas de motivación por el aprendizaje, que son las que más nos interesan. Téngase en cuenta, de todos modos, que el rendimiento también puede ser considerado un indicador de motivación, tal y como señalábamos en el capítulo siete. Bueno, empecemos ya, sin más preámbulos.

El tamaño ideal para un grupo de trabajo es algo difícil de determinar. En los trabajos de Ames (1981) o de Pardo y Alonso (1990) se utilizaron grupos grandes (cinco o seis miembros). Este tamaño podría considerarse el máximo para cualquier tipo de tarea realizable en grupo. Pero ¿qué decir de los dúos, tríos o cuartetos? En algunos trabajos que tratan de estudiar el efecto *tutor* se utilizan grupos de dos, en los que el miembro más aventajado tutela el aprendizaje del otro. Tal y como ha señalado Alonso (1992b), esto puede tener ventajas motivacionales para ambos miembros del grupo pero también puede poner en marcha efectos perniciosos. Estos efectos tienen que ver con el tipo de relación que se establezca dentro del dúo, cuestión que veremos más adelante. Podemos adelantar aquí que los efectos positivos se dan siempre y cuando la interacción cumpla los requisitos de la cooperación. Los cuartetos son fácilmente asimilables a los dúos, dado que enseguida se configuran como grupo de dos parejas, con la ventaja de que éstas pueden ser espontáneamente rotadas, evitándose más fácilmente los efectos negativos de una mala interacción. El peligro de los tríos está en que facilitan el descuelgue de uno de sus miembros. El uso de este tipo de grupos sólo es recomendable si vienen ya claramente formados en el sociograma de la clase.

Esto trae a colación otra de las preguntas que habíamos formulado anteriormente. ¿Debe el profesor formar los grupos o dejar que se formen espontáneamente según las relaciones ya establecidas en el grupo de clase? La respuesta a esta pregunta no puede deslindarse del tipo de objetivo que se quiera cubrir con la actividad. Si se quiere manejar el nivel de conocimientos o habilidades de los alumnos para potenciar determinado tipo de interacciones (como el efecto tutor que acabamos de mencionar), deberá ser el profesor el que disponga la composición de los grupos. En caso de que el objetivo sea más abierto, se pueden respetar las preferencias de nuestros alumnos. En cualquiera de los dos casos, el docente deberá estar al tanto de los posibles descuelgues o marginaciones, y una sabia combinación de las dos posibilidades redundará en el desarrollo de la tolerancia entre los alumnos.

La última pregunta que trataremos de contestar relacionada con la implantación de actividades para realizar en grupo es la relativa al cuándo se debe proponer el trabajo cooperativo. Algunos autores (véase Alonso, 1992c) indican la bondad del trabajo en grupo en los casos en los que el objetivo de la tarea sea la resolución de tareas con un alto componente de descubrimiento. Esto hace que fácilmente se pueda aplicar el dicho de que *cuatro ojos ven más que dos*, así que todos los miembros del grupo tendrán algo que aportar. Cuando ése no es el caso y, o bien hay que aplicar conocimientos previos, en los que las diferencias entre compañeros sean muy pronunciadas, o bien hay que hacer aportaciones a un trabajo final, se corre el peligro de que surjan efectos poco deseables, casi todos caracterizables como actitudes parasitarias, en las que los miembros menos trabajadores o con menos conocimientos, se aprovechan de los demás con la consiguiente disminución de la motivación de todo el grupo. Esto hace que para este tipo de situaciones sea menos recomendable el trabajo en grupo, aunque, como veremos a continuación, existen modos de controlar la aparición de los efectos negativos apuntados, controlando el grado de implicación de todos los miembros del grupo.

Cuando se habla de grupos cooperativos muchas veces se entiende como una expresión redundante pero realmente no lo es. Dicho de otro modo, no todos los grupos son cooperativos. Esta aclaración, aparentemente del género de *perogrullo*, tiene claras implicaciones para las prácticas educativas ya que el hecho de que se organice un trabajo por grupos no nos garantiza que se produzcan los efectos beneficiosos que aparecen en la investigación. Muy probablemente, el educador deberá plantearse el trabajo en grupo de modo cooperativo como un objetivo en sí mismo y, una vez alcanzado éste, ya podrá utilizar la actividad grupal con la ventajas que venimos exponiendo. Pero ¿qué hace que al nombre común de grupo le podamos aplicar el calificativo de *cooperativo*? Para responder a esta cuestión vamos a pasar a relatar una investigación descrita por Forman y Cazden (1984), en la que se trataba de estudiar el efecto del trabajo en grupo (parejas) sobre el desarrollo de la capacidad para resolver una prueba de cálculo combinatorio. Después de realizar un pretest en el que ninguno de los niños y niñas participantes en la investigación fue capaz de resolver la tarea individualmente, se les puso a trabajar por parejas durante un período de tres meses, una vez por semana, en un total de once sesiones. De las tres parejas participantes en el estudio, sólo una de ellas fue capaz al final de realizar todos los problemas correctamente. Cuando se analizaron los modos de interacción se puso de manifiesto que esa pareja fue la única que consiguió establecer un tipo de interacción propiamente cooperativo, caracterizado por el hecho de que los dos miembros *controlaban el trabajo del otro, jugando papeles coordinados en la realización de los procedimientos de trabajo* (Forman y Cazden, 1984; p. 147). En las otras dos parejas aparecían de forma predominante otros dos tipos de interacción: paralelas o asociativas. La interacción paralela se caracterizaba por el hecho de que, aunque los miembros de la diada compartían los materiales e intercambiaban ideas sobre la tarea, no incidían sobre el trabajo del otro, haciendo, en realidad, dos tareas en paralelo. La interacción asociativa consistía en que,

aunque los miembros de la pareja se intercambiaban información relevante para la resolución de la tarea, ninguno llegaba a incidir en el trabajo del otro directamente, si bien ambos podían beneficiarse del intercambio. Las implicaciones de esta investigación para lo que venimos discutiendo nos parecen claras. La cooperación no es la única forma de trabajo en grupo y, sin embargo, es la más beneficiosa. Deberá entonces cerciorarse el docente de que el tipo de interacción que se produce en los grupos que forma es la que se pretende establecer. En caso de que no lo sea, deberá, como ya hemos comentado anteriormente, dedicar un tiempo a enseñar a trabajar de forma cooperativa.

El tercer aspecto que tratamos de resaltar en esta discusión es el relativo a la interacción del tipo de agrupamiento con los modos de evaluación. Cuando se han investigado los efectos motivacionales que producen distintas estructuras de meta, se han comparado sistemáticamente el trabajo individual, el trabajo competitivo y el trabajo cooperativo. Los dos primeros se realizan de forma individual pero se distinguen en el modo en el que se evalúa el rendimiento. La estructura de meta individual implica una evaluación referida a criterios, sobre el proceso y de índole privada. La estructura de [meta competitiva, por el contrario, conlleva una evaluación del rendimiento referida a normas, centrada en el producto y de índole pública. Ames (1984) señala que tanto el trabajo cooperativo como el individual producen mejores niveles de motivación por el aprendizaje, mientras que el tipo de trabajo competitivo redonda, bien en motivación por el logro, bien en miedo al fracaso, dependiendo de las proporciones de aciertos y fallos. Por su parte, Pardo y Alonso (1990) hipotetizaban una ventaja significativa del trabajo cooperativo sobre el individual y de éste sobre el competitivo. De las seis variables dependientes con las que pusieron a prueba la eficacia de diferentes modos de intervenir sobre la motivación, sólo encontraron datos que apoyaran esa ordenación entre los tres modos de trabajar en dos de ellas: el número de mensajes instrumentales y el número de atribuciones (en este caso la ordenación era de menos a más). Sin embargo, en las dos escalas del cuestionario de mensajes motivacionales y en las dos medidas de rendimiento que utilizaron, no hubo diferencias entre los que trabajaban de forma cooperativa y los que lo hacían de forma individual, aunque ambas condiciones sí resultaban significativamente mejores que la condición de trabajo competitivo.

Aunque esta clasificación de los tres tipos de estructura de meta parece tener un origen lo suficientemente antiguo como para merecer confianza (se atribuye a Deutch, 1949; véase Alonso, 1992e), creemos que pueden dar lugar a lo que en terminología experimental se denomina enmascaramiento o confusión de variables (véase León y Montero, 1993). Esto quiere decir que al comparar los tres modos de trabajar se mezclan los efectos de dos variables que serían perfectamente separables, el tipo de agrupamiento (individuo versus grupo) y el tipo de evaluación (aprendizaje versus competición). Para estar seguros de cuáles son los efectos debidos a la primera frente a los que saben los que produce la segunda habría que diseñar investigaciones en las que sistemáticamente se compararan cuatro tipos de situaciones: individuos evaluados al modo aprendizaje, individuos evaluados al modo competición, grupos evaluados al modo aprendizaje y grupos evaluados al modo competición. De lo que sabemos, lo que se denomina estructura de trabajo cooperativo suele componerse de grupos que no compiten entre sí (al menos, ése es el caso de la investigación realizada por Pardo y Alonso, 1990). Pudiera ocurrir que el factor estructura de trabajo diera lugar a diferencias significativas que, en realidad, estuvieran producidas por el modo de evaluación, lo cual se vería apoyado en el caso en el que las comparaciones dos a dos pusieran de manifiesto ausencia de diferencias entre la estructura cooperativa y la individual. Y eso es lo que ocurre en cuatro de las seis variables dependientes utilizadas por Pardo y Alonso (1990). Todo ello nos lleva a hacernos la reflexión de que es necesario seguir investigando el asunto antes de poder asegurar con certeza que el trabajo en grupo produce mejoras frente al trabajo individual. Otra cosa sería afirmar que el hecho de trabajar en grupo redonda en que sea más probable que se utilice el modo de evaluación que facilita la motivación por el aprendizaje.

Por último, queremos hacer referencia a la cuestión relativa al grado de implicación que los miembros de un grupo de trabajo tienen en el resultado de la tarea. Comentábamos anteriormente que para el enseñante es de especial interés tratar de obtener certeza de que todos los miembros hacen aportaciones significativas al producto final. El modo en el que esto se puede conseguir es dando instrucciones específicas al respecto. Una forma de hacerlo es hacer depender la valoración del trabajo del grupo de la valoración del rendimiento de cada uno de sus miembros. Por ejemplo, una calificación grupal puede ser el resultado de la media del rendimiento de cada uno de los miembros del grupo en una tarea individual que versa sobre lo mismo que el trabajo. A este tipo de esquema de trabajo se lo denomina grupo con implicación personal.

Así como en el terreno del rendimiento se ha estudiado el efecto de este tipo de variable comparando grupos con y sin implicación personal, en el caso de la motivación no conocemos ningún trabajo al respecto.

De los trabajos de Ames (1981, 1984) no se desprende que se haya tenido en cuenta. En la referida investigación de Pardo y Alonso (1990), se dieron instrucciones específicas que implicaban un esquema de trabajo cooperativo sin implicación personal.

De nuevo nos surge la necesidad de ser precavidos a la hora de hacer afirmaciones sobre la influencia de este aspecto. Nuestra precaución es tal que vamos a limitarnos a exponer el esquema de una investigación en curso en la que se trata de esclarecer algunas de las cuestiones más importantes de las que hemos abordado. Estamos tratando de poner a prueba un programa de intervención motivacional que promueva la motivación por el aprendizaje a la vez que aclaramos el papel que la estructura de trabajo y el tipo de evaluación tienen al respecto. Así hemos hecho un diseño con dos variables sistemáticamente manipuladas: el tipo de agrupación, en la que comparamos el trabajo individual con el trabajo en grupo con implicación personal y el trabajo en grupo sin implicación personal, y el tipo de evaluación, en la que comparamos la evaluación tipo aprendizaje frente a la evaluación tipo competición. El cruce sistemático de las dos variables nos da lugar a seis condiciones distintas: trabajo individual en ambiente de aprendizaje, trabajo individual en competición, trabajo en grupo con implicación personal en ambiente de aprendizaje, trabajo en grupo con implicación personal en competición, trabajo en grupo sin implicación personal en ambiente de aprendizaje y trabajo en grupo sin implicación personal en competición.

Como el trabajo está todavía en curso no vamos a adelantar resultados. Le sugerimos al lector motivado (por el aprendizaje) que haga un ejercicio de autocomprobación del grado en el que ha asimilado todo lo que hasta aquí se ha dicho y trate de formular hipótesis sobre qué condiciones de trabajo darán mejor resultado para el desarrollo de la motivación por el aprendizaje. A modo de ayuda, vamos a resumir los resultados que se han obtenido en las comparaciones que se han hecho con respecto al rendimiento, recordándole que no tienen por qué ser los mismos en el caso de lo relativo a la motivación.

En general, tal y como revisan Coll y Colomina (1990), el trabajo en ambiente de aprendizaje produce mejores rendimientos que el trabajo en ambiente de competición. También el trabajo en grupo tiene ventajas frente al trabajo individual. Hilando más fino, hay datos de que la competición en grupo es mejor que la competición individual, que el grupo en ambiente de aprendizaje rinde mejor que en ambiente de competición y de que los grupos con implicación personal rinden mejor que los grupos en los que no la tienen. ¿Ya lo va viendo claro?

5. Componentes para una correcta intervención motivacional

5.1. Lo primero, un planteamiento general, teórica y metodológicamente sustentado

Ahora que nos empezamos a adentrar en el ansiado camino para muchos de nuestros lectores, ese que nos lleva a formular las estrategias de cambio motivacional, de intervención social, queremos ser cautos y empezar por una precaución básica. Estarán con nosotros en que algunas veces la tradición *sancho-pañciana* tan nuestra, esa de guiar nuestra actuación según dichos y refranes populares, suele esconder mucha sabiduría. Pues bien, buen lector, ha de saber siempre que no hay mejor práctica que una buena teoría, que cualquier intervención social sólo cobra sentido cuando está fundamentada y estructurada en virtud de un marco teórico coherente y sustentado en base empírica sólida. Eso mismo es lo que vamos a intentar en lo que resta de capítulo.

Antes, una breve referencia al objeto de la intervención, el alumno sin ganas de estudiar. El patrón personal más frecuente del alumno desmotivado sigue unos perfiles como éstos: una historia de fracasos casi tan larga como su vida académica, unida a una falta de sentido de las actividades académicas, a un no saber qué hacer, a una pérdida de control, a un dejarlo todo en manos del capricho del profesor o de circunstancias no reguladas, suelto al azar, de manera que para muchos alumnos aprobar o suspender depende de las mismas circunstancias que acertar la cara de un moneda antes de que esta caiga. La única ventaja de este tipo de historias es que toda insatisfacción genera un deseo de cambio. Dar algunas pinceladas para poder aprovechar esa energía hacia el cambio es la misión de estas líneas.

Todos conocemos cuál es el esquema típico de una intervención psicológica; comienza por plantearse unos objetivos generales (insistimos de nuevo que tiene que derivarse de un marco teórico coherente y con solvencia empírica); después se sigue con una evaluación completa y adaptada a las circunstancias concretas a cambiar; para finalmente, y de acuerdo con estos resultados, planificar la intervención. Este recordatorio incluye también una súplica, no se olviden nunca de aplicarlo, que uno suele encontrarse por ahí, por ejemplo, con tratamientos aplicados sin más evaluación que el perezoso *ojo de buen cubero*.

Continuemos sin más moralinas. Por lo general, cualquier intervención psicológica persigue dos objetivos generales (Alonso Tapia, 1995, pág. 195).

En primer lugar, conseguir de la persona desmotivada que sea consciente de los factores personales y de su entorno social que determina su insatisfacción y desgano. No se trata únicamente de identificarlos, conviene averiguar y asumir los efectos que cada factor hallado determina en esa desmotivación.

Y en segundo lugar, proponer, diseñar y enseñar nuevas pautas de actuación y de pensamiento que permitan progresivamente cambiar.

5.2. Lo segundo, una evaluación completa de la situación

El primer paso, como decíamos, es realizar una buena evaluación que incluya una revisión de los aspectos señalados como vitales para una motivación por el aprendizaje, a saber:

1. El grado de autonomía y de competencia mostrado en ese tipo de actividad académica.
2. Los tipos de metas que suele plantearse el alumno y las personas relevantes que participan, de un modo u otro, en dicha actividad.
3. La forma de planificar y de controlar la actividad.
4. La evaluación de los automensajes, atribuciones y expectativas comunes en la realización de dichas tareas, en orden a conocer si alguno de los más frecuentes puede estar teniendo una repercusión negativa.

El informe así obtenido no se puede quedar en un mero diagnóstico; más importante que la evaluación en sí misma es hacer conscientes a las personas implicadas en la incidencia de cada aspecto de su falta de motivación por el aprendizaje. Así por ejemplo, si fuese el caso, es necesario hacer comprender al alumno que evitar el fracaso siempre suele generar un patrón de ansiedad e indefensión.

5.3. Lo tercero, determinar la dirección del cambio motivacional

Es obvio que para una intervención psicológica tan importante como saber qué pasa (es decir, evaluar) es saber qué hacer. La fuente de información para determinar los objetivos del cambio motivacional surgen de la interpretación que hagamos de lo que la evidencia empírica actual ha destacado y determinado como criterios fundamentales para esa intervención motivacional. En nuestro caso, como en este libro ya hemos hecho ese esfuerzo recopilador en capítulos anteriores, lo apropiado será retomar algunos de esos asuntos, sobre todo lo que mencionábamos en el capítulo 4 sobre los determinantes de una pauta motivacional interna.

Recuerde que allí decíamos que la primera base para una situación de aprendizaje es la de crear situaciones académicas que generen en el alumno sensaciones de autonomía y de control sobre la actividad que él tiene que realizar. De todas formas, que nadie piense que la autonomía es la panacea motivacional. Muchos estudios (véase Alonso Tapia, 1995; Bochkariova, 1978; DeCharms, 1976) han señalado que la autonomía depende de una serie de circunstancias que deben acompañar a ese entorno abierto, como son que se den las condiciones para que el alumno se sienta auténticamente responsable de sus actos, cuando las metas que se propongan sean realistas y estén orientadas hacia el aprendizaje y cuando se dé un respeto a la autonomía de los demás. Contrariamente, cuando la autonomía es resultado del rechazo de la dependencia familiar o trae como consecuencia una evitación de situaciones que suelen llevar al fracaso pueden generar actuaciones en estos sujetos muy contrarias a la búsqueda del aprendizaje. Pero es que, además, en el contexto escolar en muchas ocasiones unas buenas condiciones de autonomía no son fáciles de conseguir, porque las tareas vienen impuestas por un currículum muy cerrado, que naturalmente lleva al alumno a preguntarse ¿por qué estudio eso? En esos casos, la labor del profesor tiene que ser pausada y debe seguir el modo natural de internalización de una pauta de actuación social cualquiera, que va desde unos primeros momentos en los que el adulto controla la conducta del alumno a través de unos mensajes y elogios, pasando, poco a poco, el alumno a utilizar de modo algo rígido todavía, como clichés, esos mensajes regulatorios y de metas, hasta llegar al nivel profundo y genuino de internalización, a asumir la tarea como algo propio, personalmente valorado.

Si seguimos recordando lo que veíamos en el capítulo 4 sobre motivación intrínseca nos quedan todavía por mencionar algunos otros condicionantes que facilitan la generación de una situación internamente motivante. El segundo en orden de importancia sería la sensación de competencia, la percepción que uno tenga de sus propias habilidades. De esto se deduce que la situación escolar, las actividades a realizar deben de estar diseñadas de tal manera que su realización sea la ocasión para que el sujeto experimente que es competente, que ejercite sus propias habilidades sin aburrimiento ni ansiedad. El interés, la dedicación, el esfuerzo y el resultado en una tarea depende del grado que uno crea de autoeficacia.

Hasta actividades tan complicadas en la turbulenta sociedad escolar como son las de matemáticas, dependen su atractivo y el rendimiento en las mismas del grado de competencia percibida (Seegers y Boekaerts, 1993).

Pero como ya sabemos, el nivel de sensación de eficacia está determinado totalmente por el grado de dificultad de la tarea. Es muy difícil, por no decir imposible, percibirse competente frente a una tarea que nos resulta extremadamente difícil o, por el contrario, tan fácil y ñoña que resulta casi ridícula. Por eso, la dificultad de actividad académica debe ajustarse en lo posible al nivel de competencia del alumno; ésa es la manera para crear un grado de desafío óptimo en el alumno. En estos casos de reto óptimo, el aprendizaje y la dedicación se efectuarán de modo espontáneo, se convierten en un desafío, una ocasión para saber más y para aprender a hacerlo mejor.

Hay otra condición que quizá pasamos algo por encima en el capítulo de referencia y que el grupo de Deci y Ryan destacan últimamente hasta la saciedad (Deci y Ryan, 1991; Ryan, Cornell y Grolnick, 1992) y es la que tiene que ver con la afectividad de las personas cercanas al estudiante. En la medida en que esas personas se constituyen en el marco social de referencia del sujeto, desde que son los principales agentes socializadores para la co-construcción constante de sus funciones psíquicas, su intervención para conseguir unos patrones deseables de aprendizaje es absolutamente clave. De los valores, de las metas propuestas por estas personas cercanas, de los modos de llevarlas a cabo que privilegien, del tipo de evaluación, sanción y premio que establezcan, dependerá de forma radical que el estudiante consiga enfrentarse a la tarea escolar buscando el conocimiento, el crecimiento personal y su mejor ajuste social. Acabamos de decir que el proceso es de co-construcción entre el sujeto y su entorno social; no nos podemos quedar en la sencilla idea de que el sujeto es modificado por su medio social, también ocurre a la recíproca en un proceso más dialéctico que unidireccional. De este modo, debe existir una acomodación, respeto y buena valoración entre las metas y actividades propuestas por el estudiante y sus padres, profesores o compañeros.

Nos quedaría recopilar lo que mencionábamos en el capítulo 5 sobre el papel de distintas funciones cognitivas en la motivación. Como recordará, allí hablábamos fundamentalmente de tres grandes aspectos: la formación de metas, la planificación de la acción y el establecimiento de unos determinados estilos explicativos que generan expectativas de éxito y de control de la acción. De forma muy resumida, en un programa de intervención motivacional debemos procurar incorporar estos aspectos. Es decir, debemos intentar enseñar a pensar, a que sepa controlar adecuadamente su acción; debemos proponer modos de cambio de algunos tipos de auto-mensajes y explicaciones de su comportamiento, y se deben dar pautas para cambiar los tipos de metas, los objetivos que se proponen al alumno, que deben ir hacia la dirección del aprendizaje.

5.4. En cuarto lugar, planificar el modo de intervención

Llegados al momento de planificar el modo más conveniente de intervenir conviene advertir que, por lo general, no basta con hablarles, solamente con la prédica de un adulto poco se consigue, es su propia experiencia la vía regia para el cambio. Son los hechos observados y comprobados, más que las palabras del profesional, lo que puede llevar a convencer a los alumnos de las causas y condiciones que lo desmotivan y de las otras que lo pueden ayudar a remediar esa situación. En esta línea es conveniente enseñarles que sepan observar lo que les ocurre cuando organizan el estudio para no suspender, y cómo cambian esos pensamientos cuando estudian un asunto sólo para satisfacer su curiosidad. Como es hora de ascender a lo concreto y dar pautas específicas para la intervención, pensamos que es procedente incluir algunas de las recomendaciones que Alonso Tapia (1995) hace para conseguir que los alumnos y alumnas adopten patrones de actuaciones más motivadores dentro del aula. Muy brevemente, el camino a seguir sería el siguiente:

comprender los elementos significativos del nuevo patrón, formación de metas de aprendizaje, autonomía, etc.

aprender en la práctica, en la actividad real.

aprender a identificar las condiciones, saber cuando y cómo actuar, cuándo es conveniente usar alguna de las recomendaciones aprendidas, etc.

aprender a conocer y valorar las ventajas del cambio, los beneficios personales y sociales que reporta.

Algunos trabajos han demostrado (Glaser y Bassok, 1989) que cada uno de los pasos antes mencionados son independientes entre sí, que no suponen uno el otro y que, por tanto, conviene no olvidarse de ninguno de estos peldaños a la hora de subir y cambiar.

PRINCIPIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN EN LA MOTIVACIÓN

A) FORMA DE PRESENTAR Y ESTRUCTURAR LA TAREA

1.- Captar la **atención y la curiosidad** por el contenido del tema. Se pueden seguir las siguientes estrategias:

- Presentar información nueva, atrayente, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos del alumno.
- Variar los elementos de la tarea para mantener su atención.

2.- Mostrar la **relevancia** de los contenidos más significativos de la actividad de aprendizaje, por ejemplo de los siguientes modos:

- Enseñar la idea de que las acciones humanas van dirigidas a conseguir objetivos o metas
- Señalar las relaciones de éstos con su experiencia o con su vida.
- Mostrar con ejemplos el valor de la meta o metas más relevantes a aprender.

3.- Conseguir mantener el mayor nivel de **interés** por el contenido de la actividad; para ello:

- Activar los conocimientos previos de los alumnos.
- Facilitar la comprensión de los contenidos, con un discurso cohesionado y con el uso de ilustraciones y ejemplos.

B) DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR

I. Fomentar los máximos niveles de autonomía y autodeterminación

I.1. Que las **tareas** sean lo suficientemente abiertas para que el niño tenga la opción de elegir, tenga cierta **autonomía**. Procurando situaciones como éstas:

- Estructurar, en lo posible, la clase de forma multidimensional: diferentes tareas, encaminadas a los mismos objetivos.
- Permitirle que defina el objetivo final a alcanzar y algunas dimensiones de la tarea.
- Fomentar, en lo posible la autorregulación y autosupervisión de la tarea.
- Procurar, en este mismo sentido, que la tarea le permita una cierta autoevaluación del resultado obtenido.

I.2. Dar el **máximo nivel de actuación al alumno**, para facilitar la percepción de autonomía.

- Estimular a los alumnos para que participen en las tomas de decisiones intermedias a lo largo de la actividad.
- Dar oportunidades para desarrollar la responsabilidad y la independencia
- Fomentar y no inhibir la participación espontánea de los alumnos, sus preguntas, comentarios, reflexiones, etc.

II. Facilitar las experiencias de aprendizaje

II. 1. Diseñar las tareas de forma que ofrezcan un grado de desafío razonable.

- Procurando tareas de dificultad intermedia.
- Potenciar las posibilidades de fragmentar la tarea en una secuencia de pasos concatenados para facilitar su supervisión.
- Facilitar la posibilidad de un resultado positivo.

II.2. Organizar la interacción entre los alumnos, fomentando la **actividad en grupos cooperativos en la medida que lo permita la actividad**.

- No olvidar los problemas que este modo de organización puede deparar, menor implicación de los más competentes, alumnos que se benefician sin esfuerzo de los más capaces, problemas de liderazgo en el grupo, de reparto del trabajo, etc.

- Conviene no renunciar a los otros modos de organización, cuando la tarea así lo requiere, sobre todo al trabajo en grupo con implicación personal, el trabajo en paralelo e, incluso, dependiendo de la naturaleza de la tarea, el trabajo individual o el competitivo.

II.3. Organizar la interacción entre profesor-alumnos.

Primero en los mensajes que da el profesor a los alumnos.

1. Antes de la tarea:

- Centrar al estudiante hacia el proceso de solución más que al resultado.

2. Durante la actividad:

- Hacia la planificación y el establecimiento de metas realistas, dividiendo la tarea en pasos.
- Atención centrada en el esfuerzo y en el aprendizaje.
- Tolerancia frente al fracaso, fomentando la búsqueda y comprobación de diversas estrategias de superar las dificultades.

3. Después de la tarea, al informar sobre el resultado:

- Informar sobre el proceso seguido sobre sus logros y fallos.
- Procurar que tome conciencia sobre lo que se ha conseguido aprender y las razones que lo han posibilitado.
- Procurar que aumente su sensación de competencia en la tarea si ha habido esfuerzo personal, no bajar la autoestima.
- Mostrar a los alumnos que se les reconoce su esfuerzo.

4. Procurar que el **alumno** vaya internalizando las siguientes nociones-aprendizajes:

- Que la inteligencia es modificable, que depende de lo que se sabe o aprende.
- Que consiga atribuir sus resultados a causas internas, modificables y controlables.
- Que tome conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

Estos mensajes, para ser internalizados por el alumno, deben coincidir con otros mensajes dados en el aula en contextos diferentes y con los comportamientos implícitos del profesor en su actuación cotidiana. Primero, remarcar la enorme importancia de la congruencia para conseguir un cambio, un modelado de nuevos patrones de actuación.

Segundo, a través de un uso adecuado de los elogios.

Reconocer fundamentalmente el elogio y el progreso personal.

Usar los premios (informativos y no controladores) para fomentar el inicio del interés.

Tercero, diseñar procedimientos de modelado de valores.

C) EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN

1. Que los alumnos consideren la propia evaluación como una ocasión para aprender.
2. Que se evite la comparación con los demás y se centre en la comparación con uno mismo.

- Diseñar las evaluaciones de forma que le permita saber no sólo si sabe algo o no, sino, en caso negativo, descubrir dónde está el problema.

- Proporcionar información cualitativa relativa a lo que el alumno debe corregir o aprender y de cómo puede hacerlo.

- Acompañar la comunicación de resultados con mensajes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades.

- Evitar la evaluación en público del alumno.
- Explicitar clara y públicamente los criterios de evaluación y calificación.