



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Departamento de Didáctica de la Lengua y de la  
Literatura

Programa de Doctorado:  
Ensenyament de Llengües i Literatura  
Bienni 2001-2003

**Las Webquests como elemento de motivación  
para los alumnos de Educación Secundaria  
Obligatoria en la clase de lengua extranjera  
(Inglés)**

Tesis doctoral presentada por

**Eva María Pérez Puente**

para optar al título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Directora: Dra. Célia Romea Castro  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universitat de Barcelona

**Barcelona, 2006**

# **CAPÍTULO SEGUNDO: REVISIÓN TEÓRICA DE LA MOTIVACIÓN**



# **I. MARCO TEÓRICO**

## 2. La motivación

### **2.1 Definición del concepto**

En estas páginas vamos a intentar dar una clara y comprensible definición de lo que durante muchos años los psicólogos seguidores de Freud y de Darwin han intentado describir más bien en términos de efectos y de causas que dirigiéndose al término en cuestión; puesto que

les era imposible definir la motivación centrándose directamente en el mismo término debido a su intangibilidad, inmaterialidad, es decir una emoción incapaz de ser medida u observada a simple vista.<sup>1</sup> Prueba de esto nos la encontramos en cualquier tratado sobre motivación, y en cualquiera que sea el enfoque psicológico que se le quiera dar. Este tema ha sido de gran importancia en la historia de la Psicología fundamentalmente durante el periodo de predominio de las posiciones conductistas y neoconductistas.

El estudio de la motivación es el intento de averiguar, desde el punto de vista de la psicología, a qué obedecen todas las necesidades,

---

<sup>1</sup> Ortiz, Maldonado, Catena & Campos 1990: "El difícil avance en la investigación sobre motivación probablemente tenga su origen en la dificultad de referenciar de forma adecuada el término. Los manuales tradicionales sobre el tema tienden bien a obviar el problema o bien a resolverlo mediante un aproximación indirecta (Bolles 1967, 1975; Cofer y Appley 1964).

deseos y actividades que sentimos y realizamos a lo largo del día; es decir, investiga la explicación de las propias acciones humanas: ¿Qué es lo que motiva a alguien a hacer algo? ¿Cuáles son los determinantes que le incitan? Cuando se produce un comportamiento extraordinario de algún individuo, siempre nos parece sospechoso. Tratamos de estudiar los impulsos, tendencias y estímulos que acosan constantemente nuestra vida y nuestro organismo y que nos llevan, queramos o no, a la acción. Basándonos en esta afirmación, se puede decir que cualquiera que pretenda responder a estos interrogantes está explicando la **motivación**. Los psicólogos que estudian la motivación procuran comprobar las explicaciones de estos hechos mediante el estudio experimental. Algunos psicólogos tratan de explicar la motivación desde los mecanismos fisiológicos. Por eso, son importantes los descubrimientos relativos al control de la acción por partes del cerebro como el hipotálamo, el sistema activador reticular y el sistema límbico. Otros, en cambio, buscan los determinantes de la acción en términos de conducta y comportamientos.

Otro punto a destacar, es que cuando hablamos de conducta motivada la estamos diferenciando claramente de conducta instintiva. Mientras una conducta instintiva no requiere "voluntad" por parte del sujeto, la conducta motivada sí que la requiere. Así pues, no conviene confundir la motivación con los estímulos ni con los instintos; los tres impulsan a actuar, pero su origen y sus

funciones son muy diferentes. Como su propio nombre indica la conducta motivada requiere un motivo por el cual ponerse en marcha. Una conducta está motivada cuando se dirige claramente hacia una meta. El **motivo** es algo que nos impulsa a actuar. El motivo se presenta siempre como un impulso, una tendencia, un deseo, una necesidad... No todos los motivos tienen un mismo origen, ni son de la misma intensidad, ni tienden hacia los mismos objetos. Pero, sin embargo, se puede decir que el campo de la motivación abarca la totalidad del psiquismo humano comprendiendo una gama amplísima de móviles que incitan al hombre constantemente a actuar. Así podemos señalar móviles que van desde los impulsos más elementales, como el hambre, el sueño..., hasta los más complicados y complejos como puede ser el impulso o deseo de cierta persona a ser ingeniero de telecomunicaciones, periodista, maestro... Así pues, vemos que toda actividad está motivada por algo, y ese algo es lo que hemos llamado motivo. **Motivo** es, pues, lo que nos impulsa a la acción, a la actividad. Esta actividad motivada es como un circuito cerrado en el que se pueden distinguir tres momentos principales: **motivo, conducta motivada y disminución o satisfacción de la necesidad.**

Las características de los alumnos motivados en clase, que no tienen porque tener facilidad para aprender lenguas serían las siguientes según Naiman et altri (1978):

- Orientación positiva hacia la realización de tareas.
- Involucración del ego.
- Necesidad para el logro.
- Altas aspiraciones.
- Orientación hacia los objetivos.
- Perseverancia.
- Tolerancia a la ambigüedad<sup>2</sup>.

Actualmente, los profesores encuentran en sus aulas un gran número de alumnos con un elevado grado de desinterés y bajo rendimiento, hecho que puede ser interpretado por los profesores desde diferentes perspectivas. Algunos piensan que el contexto familiar y social no favorece la motivación de los alumnos porque éstos no ven que se valore el esfuerzo y la adquisición de capacidades y competencias. ¿Cuántas veces hemos escuchado la siguiente frase? : “Hoy a nuestros alumnos, sólo les interesa aprobar con el menor esfuerzo posible”.

---

<sup>2</sup> Después de muchos estudios sobre el tema se han descartado características como independencia o dependencia, empatía, introversión o extroversión.



El hecho de atribuir la responsabilidad de la baja motivación a las actitudes personales con que los alumnos acuden a la escuela y a factores externos a ella, provoca que muchos profesores piensen que tienen muchas dificultades para hacer frente a un contexto que favorece poco el aprendizaje escolar y eso, finalmente, se acaba reflejando en una baja autoestima profesional.

Pero estaríamos equivocados al afirmar que los alumnos o aprendices solamente están desmotivados por causas externas a la institución educativa. Los contextos del aula interactúan con algunas características personales de los alumnos que afectan a su motivación. Existen formas de actuación del profesorado que contribuyen a motivar o desmotivar a la mayoría de estudiantes tal y como afirman muchos psicólogos de la educación como Todt(1990), Reeve, Kelleghan(1993), Gil de Serna; sin embargo, otras actuaciones influyen de manera distinta aunque influya también el tipo de estudiante. También hay que tener en cuenta que la interacción entre los contextos creados por los profesores y las características personales de los estudiantes son dinámicas. Un alumno puede comenzar una actividad con sumo interés y dejarla sin acabar cuando encuentra la primera dificultad. Por lo tanto, el profesorado ha de considerar las implicaciones de éstas interacciones dinámicas.

Por ejemplo, algunos fenómenos de fosilización<sup>3</sup> reaparecen cuando los aprendices tratan temas nuevos o difíciles intelectualmente, o si se encuentran en un estado de ansiedad o excitación por alguna causa y, de manera habitual si están más relajados (Selinker, 1972, p.85). Al llevar a término una investigación en el aula, bien sea cualitativa o cuantitativa, el factor ansiedad se ha de tener presente porque puede jugar un papel muy importante tanto para los profesores como para los alumnos.

Podemos asumir que cada nueva intervención del profesor cobra significado en el conjunto de sus acciones, puesto que las clases no son un hecho externo a su contexto y por esa razón, será tan difícil para un investigador que no observe de forma participativa una clase pueda entender todo lo que pasa en ella<sup>4</sup> . Así pues, el

---

<sup>3</sup> Se habla de fosilización cuando no se produce ninguna evolución o progreso en el nivel de la lengua objeto de aprendizaje. Selinker (1972)

<sup>4</sup> Allwright (1972) "Researchers with more of a sociological outlook on education have tended to look at the language lesson as a *socially constructed even*, as something that is the product of the interactive work of all the people present."

clima motivacional que el docente crea en el aula se traduce en la representación que los alumnos se hacen respecto qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo que se quiere de ellos y qué consecuencias puede tener, en ese contexto, actuar de un modo u otro. Por lo tanto, es necesario que los profesores tomen conciencia del modo en el que tienden a configurar el clima de sus aulas, ya que sin una modificación adecuada y coherente de éstas es muy difícil que puedan cambiar la motivación de los alumnos.

Finalmente, ***cabe recordar que todo cambio motivacional requiere tiempo y un uso reiterado de técnicas motivadoras en el aula.*** Cada profesor o profesora sabe muy bien

---

*qué técnicas o estrategias son las más afectivas para despertar la motivación de sus alumnos y alumnas.*

## **2.2 Evolución del concepto**

Woodworth (1918) fue el primero en utilizar términos como “impulso” para referirse al aspecto energizante del aprendizaje diferenciándolo del aprendizaje que se define como aspecto directivo de la conducta. Años más tarde, Gardner Murphy (1947) define la motivación como el nombre general que se da a los actos de un organismo que están, en parte, determinados por su propia naturaleza o por su

estructura interna. D.O.Hebb (1949) señala que el problema principal al que se enfrenta el psicólogo cuando habla de motivación, no es el de despertar el interés por la actividad, sino de darle un patrón y dirigirla. Es decir, como siempre en todas las definiciones de motivación, encontramos que los investigadores se han dedicado, hasta ese año, más a estudiar sus efectos y cómo encauzarla que a sus causas y a su naturaleza. En Maier (1949) la motivación caracteriza el proceso que determina la expresión de la conducta e influye en su futura expresión por medio de consecuencias que la propia conducta ocasiona. Así pues, la motivación iniciaría un movimiento o actividad pero no se sabe hacia donde impulsará al individuo; eso será

un tema que Gardner (1995) y muchos otros estudiaran años más tarde.

Ya en Hebb (1955) se empiezan a estudiar las causas de la motivación. Los eventos constituyen conceptos motivacionales. Sin una base de activación, la motivación no puede existir; activación es el sinónimo de un estado de impulsión general; la pulsión es un energizador, pero no un director. Tres años después, Hebb (1958) determina como **Pulsión** algún proceso que da energía al movimiento pero no determina cómo será ese movimiento.

Atkinson (1958) llegará a la idea de que la motivación es la activación de una tendencia a

actuar para producir uno o más efectos; es decir, un impulso o pulsión; y Brown (1961)<sup>5</sup> y Young (1961) aseguran en el año 1961 que la motivación no es sólo lo que despierta la acción sino que sostiene la actividad en progreso y regula el patrón de actividad. Ellos también observan que hay algo que mantiene la actividad o movimiento del aprendiz y creen que se trata de la motivación.

Bolles (1969) señala la motivación como una variable relacionada con los estados internos del organismo; pero cree que los procesos motivacionales no son observables directamente.

---

<sup>5</sup> Brown (1994): “Motivation is the difference”, I have heard people say, “between success and failure. If they are motivated, they’ll learn, and if not, they won’t.”

Deci (1975) parte de los enfoques de De Charms (1976) y considera la motivación intrínseca en términos de una necesidad, subyacente en el individuo, de competencia y autodeterminación. Años más tarde, Lewin (1980), Maslow (1997), Selignam (1990) y Hyland (1991) con la teoría del control cognitivo de la conducta, señalan que la motivación constituye un constructor hipotético o variable intermediaria que de forma independiente al aprendizaje y a la personalidad contribuye al conocimiento de la conducta humana.

Gardner (1985), gran investigador de la motivación y profesor de la universidad de



Ontario (Canadá), es el primero en incluir en la definición de este término el ***integrative motive***, además llega a distinguir entre motivación integrativa y motivación instrumental; es decir, entre el deseo de aprender una lengua derivado del afecto positivo hacia una comunidad de hablantes y el deseo de aprender una lengua para acceder a una carrera, trabajo o aumentar el salario...

Crooks and Schmidt (1991) piensan que la motivación es algo más complicado que lo que señala la dicotomía de Gardner, especialmente a la luz del gran número de gente que está aprendiendo inglés, entendido como idioma internacional, algunas veces sin tener ninguna

## referencia hacia la cultura inglesa o la comunidad de ingleses.

En todos estos años, la Psicología se ha dedicado, en su mayor parte del tiempo, a estudiar la motivación no aprendida sobre el aprendizaje en tareas de tipo apetitivo o de necesidad; sin embargo, a partir de los años 40-50, la Psicología del aprendizaje (motivación adquirida, impulso adquirido o estados emocionales aprendidos) se rige por la idea que los estados motivacionales pueden aprenderse y a su vez influir o modular subsecuentes aprendizajes.

En las últimas décadas, los investigadores (tanto psicólogos como educadores) se han interesado más por el contexto que por las características peculiares de la motivación (Andermann &Andermann 2000). Así pues, desde una perspectiva socio-cognitiva se ha tendido a considerar el contexto como un factor que influye en la construcción de la motivación. Hablamos de contexto cuando tenemos en cuenta: la escuela, la familia, el aula, la comunidad, los compañeros, la etnia, la cultura, el país... en que se educan los alumnos (Ames 1992a) y por lo tanto, teoriza sobre el contexto y su influencia en la motivación. Por el contrario, la perspectiva socio-cultural trata la motivación como un impulsor de participación activa y compromiso en las actividades de aprendizaje y

resaltan la importancia de estudiar al aprendiz en su contexto ( Turner & Mayer 2000). Tanto desde una perspectiva como desde la otra, lo que nos queda claro es que los métodos clásicos para estudiar la motivación son inservibles para aproximarnos a las nuevas formas de enseñanza que se desarrollan por todo el mundo.

En resumen, de acuerdo a lo que hemos dicho la definición más ajustada hasta el momento es la que sigue:

***Motivación es el impulso que provoca que tomemos decisiones acerca de los objetivos a conseguir y acerca del esfuerzo que debemos poner para conseguirlos.*** Desde una perspectiva conductista (Skinner, Watson...), las recompensas o castigos harán su función como motivadores de la acción reforzando el comportamiento y la conducta a persistir en el intento de conseguir los objetivos. Desde la perspectiva cognitiva (Ausubel, Maslow, Hunt...), las fuentes de motivación serán otras totalmente distintas: el poder de decisión de cada uno, las necesidades humanas, innatas en el ser humano...

## 2.3 Tipos de motivación

- ***Motivación instrumental/ integrativa***

Gardner (1972) fue el primero en hablar de *motivo integrador*, cosa que no es de extrañar dado que vive y trabaja en un entorno bilingüe en el que un idioma como el inglés acapara todo el terreno académico y profesional por encima del francés. La motivación integradora se da en situaciones en que el aprendiz ve como necesario aprender un idioma o lengua para sentirse parte de una comunidad de hablantes de una misma lengua, por ejemplo, en un caso de inmigración.

Es una motivación integradora de carácter instrumental, radica en el hecho de que hablar esa lengua le permite comunicarse con otras personas y entender otra cultura, otra religión, etc. Por ejemplo, la lengua

inglesa domina el mundo de los negocios y una persona muy capacitada profesionalmente en el mundo de la empresa no podría desarrollar todo su potencial si no posee un buen conocimiento de esa lengua; se trataría de un motivo instrumental.

- *Motivación intrínseca/ extrínseca*

Una vez definida la motivación desde las diferentes perspectivas de las varias corrientes humanistas a lo largo de la historia, creo necesario definir motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Edward Deci (1975) definió muy acertadamente el término ***motivación intrínseca como el impulso que hace que la gente haga actividades por ellas mismas (autonomía que da el realizarlas, satisfacción por competencia, prueba de nuestra habilidad...) sin esperar ninguna recompensa o regalo por completarlas.*** Así pues, la motivación intrínseca vendría dada por el propio estudiante o aprendiz y poco podríamos hacer los profesores para cambiarla. La educación que reciben los alumnos en las escuelas no puede ser muy intrínseca cuando el gobierno impone un currículum, los padres tienen sus valores y creencias respecto a la lengua, la sociedad tiene unos deseos y valores que impone en el sistema educativo español al igual que en otros países. Por ejemplo, una clase de inglés que no utilizase nunca el libro de

texto o manual, frecuentemente estaría mal visto por la dirección del colegio y por los padres de los alumnos, aunque seguramente podría ser más efectiva una clase de juegos, intercambios comunicativos relacionados con temas de actualidad que interesaran a los alumnos, pero gran parte de la sociedad española del momento no está todavía preparada para ello. Creemos que los profesores e investigadores, a su vez, tenemos un arduo trabajo que es conseguir cambiar el sistema de aprendizaje de lenguas en nuestro país; y, aunque nos vamos a basar principalmente al área de lenguas extranjeras en la ESO, por las noticias que vemos con frecuencia y por lo que ocurre en centros del entorno, no descarto que esta problemática se pueda aplicar a otras áreas de conocimiento o a otros niveles educativos.

Se puede definir la ***motivación extrínseca la relacionada con las recompensas, los regalos, las notas, los viajes... con los que se premia el esfuerzo, la constancia y el aprendizaje adquirido.*** Este tipo de motivación puede ser tanto a largo plazo (Ej. Aprobar todo un curso académico) como a corto plazo (Ej. Comprar una moto a un estudiante porque ha aprobado un examen parcial).

Al estudiar los comportamientos de nuestros alumnos en la clase, salta a la vista que no todos persiguen las mismas *metas*<sup>6</sup> u

---

<sup>6</sup> K.D. Madsen introduce este término por primera vez en 1960 intercambiándolo indistintamente por los términos necesidades, intereses, extroversión, búsqueda de sensaciones... Otros psicólogos como Herzberg,

objetivos. Pueden clasificarse en distintas categorías. En unos casos, la atención se centra en el dominio de la tarea y en el disfrute que supone su realización. Otras veces, lo que interesa es no quedar mal ante los demás.<sup>7</sup> Otros alumnos piensan en los premios o recompensas que tendrán al aprobar una asignatura; en esos casos, se trata de conseguir algo externo: es tan sólo un medio para un fin. Llegados a este punto hay que distinguir dos situaciones diferentes:

- Preocupación por la nota: extrínseco al hecho de aprender y adquirir competencias.
- Preocupación por la funcionalidad intrínseca de lo que se aprende.

Mientras en el primer caso el alumno se pregunta porqué le obligan a estudiar, en el segundo caso, el alumno se interesará tanto por la tarea a realizar que buscará ampliar y documentar con otras fuentes de información su trabajo.<sup>8</sup>

En todos los casos, hay tres factores que influirán en el comportamiento de los alumnos en el aula de manera más importante si hablamos de adolescentes:

- Deseo de actuar con autonomía.
- Obtención de recompensas.

---

Macalland o Maslow llegaran más lejos separando entre metas primarias o fisiológicas y secundarias o aprendidas. Véase el apartado *Teorías Psicológicas sobre Motivación* de este trabajo.

<sup>7</sup> En todos los casos, lo que cuenta es preservar la propia imagen ante uno mismo y ante los demás, y el no ser capaz de conseguirlo tiene consecuencias emocionales negativas para la motivación.

<sup>8</sup> Según Bereiter y Scardamalia (1989), los casos en que los alumnos afrontan las tareas con la intención de aprender son aquellos en quienes lo prioritario es comprender lo que se estudia, adquirir nuevas competencias y disfrutar ejercitando las que se poseen.

- Necesidad de obtener la atención y aceptación de sus profesores, padres, compañeros...

El conjunto de metas reflejadas en el cuadro 1 de la página 100 está presente, de algún modo, en todos los alumnos cuando asisten a clase o realizan sus actividades escolares. No obstante, la intensidad con que afrontan el trabajo escolar varía.

Las consecuencias de tales comportamientos serán examinadas con detenimiento en ese apartado. Así pues, hay que destacar que la forma de motivación con efectos más positivos sobre el aprendizaje se da cuando el alumno se adentra en las tareas escolares deseoso principalmente de incrementar la propia competencia e interesado en el descubrimiento, comprensión y dominio de los conocimientos o destrezas cuyo aprendizaje está en juego, porque implica sentirse atraído por la naturaleza de la tarea y los efectos intrínsecamente ligados a su realización. (Csikzentmihalyi, 1975; Deci y Ryan, 1985; Alonso, 1992a; Jagacinski, 1992)

En esta situación, tendremos que analizar a aquellos alumnos que desean que lo que se aprenda sea útil. Existen muchos aprendices que desde muy pronto se preguntan para qué sirve lo que se les enseña, tendencia que se incrementa cuando tiene que elegir entre



materias optativas. No saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia resulta desmotivador, incluso para el alumnado que comienza pretendiendo aprender o adquirir competencias, pues se considera mejor ser competente en algo que resulta útil, que en algo que no se sabe para qué sirve.

También es cierto que ofrecer y dar recompensas<sup>9</sup> resulta efectivo para que los alumnos hagan su trabajo<sup>10</sup>. Incluso facilita que los aprendices se interesen por la tarea misma (motivación intrínseca), y no por la recompensa, cuando el nivel de interés es muy bajo, si el atractivo de la tarea se puede comprobar a largo plazo o cuando es necesario alcanzar cierto nivel de destreza para disfrutar de su realización. (Leeper, Greene y Nisbet 1973). Sin embargo, en algunas situaciones, las recompensas o premios tiene efectos negativos o contrarios a los deseados; ya que si se espera de antemano una recompensa al finalizar la tarea, es probable que los alumnos trabajen sólo por conseguirla. El elogio sistemático, además, puede llegar a ser una forma de control sobre el aprendizaje lo que producirá efectos negativos sobre su aprendizaje. Finalmente, si se recibe una recompensa externa cuando se realiza una actividad por el placer de realizarla, existe el peligro de destruir el atractivo

---

<sup>9</sup> Recompensa puede ser algo material o tangible, o bien, puede ser un elogio verbal.

<sup>10</sup> Así lo han demostrado los *programas de economía de fichas* (O'Leary y Drabman, 1971).

intrínseco que su ejecución puede tener (Konh, 1993; Leeper y otros,1996)

Otros alumnos se sienten realmente motivados por el simple hecho de tener que aprobar las materias escolares. Pero, en este caso, importan más que el aprendizaje en sí (motivación intrínseca) los resultados visibles de aprobar para obtener una recompensa o un incentivo o para no obtener un castigo serían ejemplos de motivación extrínseca al aprendizaje. La preocupación por los resultados de las evaluaciones no fomenta el interés de aprender y desarrollar las capacidades y competencias que constituyen los objetivos del currículum escolar. Así pues, deberíamos formularnos la siguiente pregunta, ya formulada en mayo del presente año 2001 por el orientador escolar Escaño y la psicóloga Gil de la Serna en su artículo ***Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse: ¿ cómo podemos modificar los modos de evaluar para que faciliten la motivación hacia el aprendizaje?***

Todo docente sabe lo importante que es para un alumno el sentirse igual a los demás en competencias, capacidades y rendimiento. No obstante, la preocupación por mantener su autoestima, es decir no parecer incompetentes, ignorantes, etc, ante los demás, tiene efectos negativos sobre el aprendizaje. Por ejemplo, la participación

de los alumnos en clase se verá afectada por el miedo al ridículo, la vergüenza a quedar mal, etc. La situación no es mejor si el docente pide a un estudiante que salga a la pizarra o le pregunta algo directamente; los alumnos en esta situación suelen estar tensos y más preocupados por la valoración del profesor y compañeros que por la tarea a realizar.

Por otro lado, debemos tener en cuenta la obligatoriedad o no de los estudiantes específicamente a estudiar segundas lenguas. La necesidad de autonomía y control de la propia conducta llevará a que muchos estudiantes se encuentren a gusto o a disgusto según acepten la situación de buena gana o, por el contrario, se vean obligados a hacer algo que rechazan (De Charms 1976, 1984). Para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal, y su influjo positivo en la motivación y el aprendizaje es necesario:

- Percibir que poseer las competencias cuya adquisición es el objetivo del trabajo escolar facilita la posibilidad de elegir.
- Percibir que el trabajo escolar lleva de hecho a la adquisición, ejercicio y experiencia de las competencias señaladas.

Luego, el profesorado de Educación Secundaria que trabaja con adolescentes deberá hacer ver a sus estudiantes más desmotivados estas ventajas para su autonomía personal para, con ello, producir un cambio en su actitud en clase.

En muchos casos, el hecho de que el profesor atienda a los alumnos más capaces e ignore al resto (idea que, fundada o no, está en las mentes de los aprendices) puede tener consecuencias negativas para la motivación con que los estudiantes asistirán a sus clases. Así pues, muchos alumnos llegan a creer que se les tiene manía y afrontan con incomodidad y tensión la actividad escolar. Además, esta sensación de verse rechazado hace que se sientan tensos y obligados a asistir a la escuela, lo que afecta de forma negativa a la motivación por la tarea. Aunque los profesores intenten ayudar a sus alumnos, éstos pueden atribuir la actuación de los profesores a intenciones que nada tienen que ver con la ayuda. Por otra parte, a menudo, la necesidad de aceptación da lugar a que los alumnos, para conseguirla, pongan en marcha mecanismos que implican, sobre todo, actuar de modos valorados positivamente por las personas cuya aprobación se busca. Esto puede ser positivo o negativo según el modo de actuar valorado positivamente por las personas cuya aprobación se busca; por ejemplo, si son los padres que hablan a menudo de las notas y de

su importancia, para llegar a ser algo en la vida, puede ser positiva, pero si son sus amigos que hablan de lo bien que les va trabajando, puede llegar a ser una influencia negativa.

- Motivación global/ motivación situacional/ motivación de tarea

Brown (1987) ha distinguido el término motivación en lo que sería "global, situational and task motivations". La primera motivación global sería la orientación general del aprendiz para el aprendizaje del idioma extranjero. La segunda tiene que ver con el contexto de aprendizaje ( aula, clase, barrio, sociedad...). La tercera dependería de la manera de actuar del alumno para afrontar la tarea o *task* que tiene entre manos. En este sentido asume que, excepto la situacional, los otros dos tipos de motivación pueden ser influenciadas por el profesor. Es el profesor el que debe presentar las tareas a realizar por sus alumnos de la manera más atractiva posible para motivarlos.

## **2.4 Teorías psicológicas de la motivación**

Para analizar las teorías de la motivación vamos a hacer una clasificación basándonos en los problemas que surgen en el tratamiento sistemático de la motivación y, también, en las formas en la que estos

problemas han sido tratados por los especialistas. De esta manera, podremos hablar de:

- Teorías homeostáticas.
- Teorías del incentivo.
- Teorías cognitivas.
- Teorías fisiológicas.
- Teorías humanistas.

Así pues vamos a tratar cada una de las corrientes por separado, en busca de datos fiables sobre la motivación.

*-Teoría homeostática de la motivación:*

Este tipo de teorías explica las conductas que se originan por desequilibrios fisiológicos como pueden ser el hambre, la sed... Pero también sirven para explicar las conductas originadas en desequilibrios psicológicos o mentales producidos por emociones o por enfermedades mentales que también suponen la reducción de una tensión que reequilibra el organismo.

La homeostasis es un mecanismo orgánico y psicológico de control destinado a mantener el equilibrio dentro de las condiciones fisiológicas internas del organismo y de la psiquis. Consiste en un proceso regulador de una serie de elementos que han de mantenerse dentro de unos límites

determinados; de lo contrario, peligraría la vida del organismo. Cada vez que surge una alteración en un elemento y funcione, el organismo regula y equilibra la situación poniendo en marcha una serie de recursos aptos para ello. Entre los autores más representativos de esta corriente, podemos señalar a Hull, a Freud y a Lewin entre otros.

*-Teoría de la reducción del impulso:*

**Impulso** es tendencia a la actividad generada por una necesidad. Esa necesidad, que es el estado de desequilibrio o malestar interno, es a su vez provocada por una carencia, por una falta de algo, en el organismo vivo.

La raíz de la conducta motivada emerge, en esta clase de explicaciones, de algún tipo de desequilibrio que perturba la estabilidad o constancia del medio interior del sujeto. El desequilibrio interior puede estar provocado por un déficit de lo que el organismo precisa para su existencia. Averiguar cómo provoca el desequilibrio esa exigencia de reequilibración es lo que pretenden las teorías motivacionales basadas en la homeostasis.

Dentro de esta perspectiva explicativa de la motivación podemos destacar a representantes como: Hull, Lewin...

La necesidad actúa, pues, como variable independiente, suscitando el impulso. Éste, integrado a su vez con otras variables intervinientes,

contribuye a formar el potencial evocador de respuesta del que la conducta es función:

$$\text{Conducta} = f(sEr) = f(D * K * sHr).$$

sEr---- potencial evocador de respuesta.

D----- drive o impulso.

K----- motivación de incentivo o cantidad y calidad de la recompensa.

sHr---- fuerza del hábito.

#### *-Teoría de la motivación por emociones:*

Las emociones cumplen una función biológica preparando al individuo para su defensa a través de importantes cambios de la fisiología del organismo y desencadenando los comportamientos adecuados que sirven para restablecer el equilibrio del organismo. Cuando los estados emocionales son desagradables, el organismo intenta reducirlos con un mecanismo más o menos equivalente al de la reducción del impulso. Por eso autores, como Spence, consideran a las emociones como factores motivantes.

#### *-Teoría psicoanalítica de la motivación:*

Esta teoría está basada principalmente en los motivos inconscientes y sus derivaciones. Además, según la teoría psicoanalítica las tendencias primarias son el sexo y la agresión. El punto de partida de Freud, máximo representante y fundador del psicoanálisis, es claramente



homeostático. La tarea básica del sistema nervioso es preservar al organismo de una inundación estimular desequilibradora, y a la vez facilitar la consecución del placer y la evitación del dolor. La función de la pulsión (variable instintiva básica que guía y moviliza la conducta del hombre) es facilitar al organismo la satisfacción psíquica que se produce al anular la condición estimular somática negativa.

El modelo de motivación adoptado por Freud es un modelo hedonístico de tensión-reducción que implica que la meta principal de todo individuo es la obtención del placer por medio de la reducción o extinción de la tensión que producen las necesidades corporales innatas. La interpretación que Freud hace de la motivación, se conoce con el nombre de psicodinámica, puesto que da una explicación de los motivos humanos en términos de hipotéticos conflictos activos subyacentes.

*-Teorías del incentivo :*

La explicación de la motivación por incentivos se debe a autores como Young, Thorndike, Olds, Mc Clelland, Skinner (1990), Ritcher.

Para empezar, hay que reseñar que hay una relación profunda entre la psicología de la afectividad y el concepto de incentivo que se da al existir una conexión, más o menos total, entre los principios hedonistas y el tema de los incentivos.

Un **incentivo** es un elemento importante en el comportamiento motivado. Básicamente consiste en premiar y reforzar el motivo mediante una recompensa al mismo. Los incentivos más importantes o comunes son el dinero, el reconocimiento social, la alabanza, el aplauso...

Un incentivo es un incitador a la acción, es un motivo visto desde fuera, es lo que vale para un sujeto, es lo que le atrae. Aunque la atracción puede estar fundada en operaciones distintas de la experiencia afectiva, no cabe duda que el placer y el dolor que experimentan los individuos en su interacción con las cosas forman una parte singularmente profunda de su conducta tanto apetitiva como evitativa. De la verdad indiscutible de que los organismos tienden en líneas generales a conseguir placer y evitar el dolor, han partido las interpretaciones hedonistas del incentivo.

*-Teorías cognoscitivas:*

Las teorías cognoscitivas están, fundamentalmente, basadas en la forma en qué el individuo percibe o se representa la situación que tiene ante sí. Las teorías cognoscitivas incluyen el nivel de aspiración (relacionado con la fijación de una meta individual), la disonancia (encargada de los impulsos al cambio asociados con las disarmonías que persisten frecuentemente después de que se ha hecho una elección), y las

teorías de esperanza-valor (que tratan de la realización de una decisión cuando son tenidos en cuenta: las probabilidades y el coste o los riesgos).

Las teorías cognitivas de la motivación acentúan como determinantes de la conducta motivada, la percepción de la fuerza de las necesidades psicológicas, las expectativas sobre la consecución de una meta y el grado en el que se valora un resultado correcto. Como autores más representativos de esta teoría, podríamos citar a Festinger, Tolman, Weiner, Heider...

*-Teoría de la disonancia cognoscitiva:*

Festinger describe ciertas clases de comprensiones desequilibradas como disonantes que suponen que el sujeto se encuentre en tensión para evitar dicha disonancia. La clase de desacuerdo o falta de armonía que preocupa principalmente a Festinger es la consiguiente a tomar una decisión. Bajo dichas circunstancias se origina frecuentemente una falta de armonía entre lo que se hace y lo que se cree, y por tanto existe una presión para cambiar ya sea la propia conducta o la creencia. Un concepto disonante de otro no es sino aquel, psicológicamente hablando, que para un sujeto resulta incompatible con otro, de tal forma que la aceptación de uno implica el rechazo del otro o, lo que es más

frecuente, le lleva a un intento de justificar una eventual "reconciliación" de ambos.

*-Teorías de esperanza-valor:*

Hay varias teorías diferentes respecto a la motivación que no siempre son consideradas como psicológicas. Entre ellas se encuentran cierto tipo de "teorías de decisión" que han tenido principalmente su origen en la economía. En sus términos más simples, estas teorías económicas suponen que el individuo puede asignar valor o utilidad a posibles incentivos, y que hace su decisión de acuerdo con el riesgo supuesto. Está dispuesto a correr mayor riesgo por algo que valora más. Así se podría presentar en términos matemáticos:

$$\text{Elección} = f(\text{Valor}, \text{Probabilidad de consecución}).$$

*-Teoría de las expectativas:*

Esta teoría considera que hay una serie de determinantes mentales, a los que Tolman llama expectativas, que operan como estructuras orientadoras de la acción. El sujeto anticipa, en cierto modo, los acontecimientos por procesos de pensamiento y la esperanza de alcanzar la meta es la que le mueve a la acción. La meta funcionaría, pues, como un incentivo.

*-Teorías fisiológicas :*

En la obra de Paulov no hay una doctrina emocional explícita, ni tampoco era fácil que la hubiera, porque el sistema reticular activador aún estaba por descubrir de una manera efectiva. Sin embargo, hay dos aspectos en la obra de Paulov que manifiestan una relación bastante directa con el problema de la motivación:

- Relativo a la excitación, que es el concepto central de la doctrina pavloviana.
- Se refiere al estímulo incondicionado y a las condiciones en que debe administrarse para que ejerza su función de refuerzo.

Aparte del uso de recompensas y castigos, Paulov señaló la importancia del reflejo de orientación para el condicionamiento, tema que llegaba hasta donde era posible en su tiempo el problema de la activación y de motivos como el de la curiosidad.

El descubrimiento por Moruzzi y Magoun (1949) del sistema reticular activador, fue decisivo para dar una base fisiológica tangible a las teorías de la motivación.

*-Teorías humanistas :*

En el caso de las doctrinas humanísticas, más que de teorías científicas, se trata de descripciones e interpretaciones de los motivos humanos, vinculadas de muy diferentes maneras a supuestos filosóficos, fenomenológicos, y existencialistas. El representante más destacado en este tipo de psicología de la motivación es G.W. Allport (1937-1961). Allport cree que las motivaciones adultas se desarrollan a partir de sistemas motivacionales antecedentes, pero mantienen una independencia o autonomía funcional respecto a los mismos. La ley de la autonomía funcional de los motivos deja por tanto bien sentado que una cosa es el origen histórico de los motivos y otra, su valor actual. Al principio, puede no haber interés en realizar una tarea, pero la ley del placer funcional señala que el mero hecho de realizar la función produce placer y satisface al sujeto.

Maslow, otro representante de este grupo de teorías, organiza las motivaciones dentro de una escala jerárquica. Cuando una motivación esta satisfecha, ocupa el lugar que, en adelante será la encargada de controlar la conducta del sujeto.

## **2.5 Nuevos estudios sobre motivación en el contexto educativo actual**

Después de transcurridos varios años con falta de acuerdos por parte de los psicólogos para definir la motivación, algunos pedagogos empezaron a ver la importancia de considerar la motivación en el contexto educativo e investigaron sobre un mayor número de hechos que ayudan a definirla. Así pues, la doctora Sanna Järvelä, profesora de la universidad de Oulu (Finlandia) perteneciente al departamento de Ciencias de la Educación, defiende encarecidamente en el año 2001 que ***el aprendizaje humano es un fenómeno complejo y la motivación es en realidad una parte esencial e inherente a éste.***

Años antes, en 1986, Sorentino & Higgins, al igual que otros estudiosos, investigaron el campo de la motivación y la cognición: sus límites, sus diferencias, la preponderancia de una sobre la otra... hasta el año 1990 en que un psicólogo especialista en educación Weiner<sup>11</sup> focalizó las influencias específicas y las acciones que resultarían en un cambio de comportamiento; es decir, comenzaron a darle mayor importancia al contexto educativo y social de los alumnos de lenguas porque antes se había estudiado la motivación desde una perspectiva teórica y psicológica imposible de aplicar en la educación. Podemos decir que en este momento

---

<sup>11</sup> Weiner 90: “Motivation must be considered within the context of social values and superordinate culture”.

se abrió el camino hacia un nuevo reto social, educativo, humanitario para los profesores de educación formal.

Asimismo, en la década de los 80 las investigaciones se basaban en la relación entre la motivación y las competencias del aprendiz que venían determinadas por lo que se quería conseguir y las ganas o deseos de conseguir los objetivos propuestos (Ames&Ames, 1989). Bandura fue más allá y pudo confirmar con sus estudios del año 1986 que, las actividades más motivadoras y un autoconcepto general de habilidad para conseguir objetivos, influenciaban las emociones como el orgullo, la culpa, la vergüenza...

En definitiva, muchas discusiones y debates se ha llevado a cabo sobre el papel de la motivación en la enseñanza o aprendizaje humano durante las pasadas décadas en diferentes países del mundo dependiendo de si el mayor factor de importancia se lo daban a la cognición o a la motivación (McGilly, 1994; Pintrich & Schrauben, 1992; De Corte, 2000; Anderson et altri,2000; Sanna Jävelä, 2000). De esta forma, a través de teorías humanistas del conocimiento se ha demostrado que la motivación del individuo está influenciada por valores sociales y por el contexto en el que se da el aprendizaje. Ya nunca más la motivación será explicada en términos de variable aislada de la situación social y cultural a la que pertenece. Así pues, de estudiarse por separado la motivación y el



conocimiento en los últimos años se pasa a un estudio integrado bajo la perspectiva del contexto (Anderman & Anderman, 2000)<sup>12</sup>.

Ha habido dos grandes ramas de investigación desde que se ha contextualizado la motivación: un grupo de investigadores han intentado hacer más comprensible la teoría de la motivación como Freud y Maslow mientras que otros han deseado e intentado informar de manera práctica del valor de ésta en la educación como Cameron & Pierce, Chance, etc... . Cosa que creemos absolutamente necesaria para crear nuevos modelos efectivos de práctica educativa. Se han realizado estudios desde tres perspectivas diferentes:

- Conductista/ empírica
- Cognitiva/ racionalista
- Situacional / sociocultural

### **Teoría conductista/empírica**

Desde la perspectiva empírica, la mente sería una hoja en blanco que debemos ir llenando a lo largo de nuestra vida con una asociación de conocimientos que a través del aprendizaje se formarían, se reforzarían y

---

<sup>12</sup> Anderman & Anderman 2000: “ In recent years, researchers have focused less on stable personality characteristics and more on contextual factors, a trend consistent across all psychology and education research.”

se ajustarían las asociaciones. Por lo tanto, el contexto es el determinante del aprendizaje. Los incentivos vienen dados por el contexto. La constancia y compromiso en el aprendizaje son extrínsecos.

Desde la perspectiva conductista, la actividad está intrínsecamente motivada aunque no sepamos lo que la produce Cameron & Pierce (1994). La recompensa como refuerzo viene dada por el contexto y la relación entre recompensa y aprendizaje es vista como algo directo y automático. En un contexto educativo informal, esta recompensa intrínseca es problemática Chance (1992); ya que la recompensa (una buena nota en el contexto educativo formal) no se obtiene a corto plazo sino a largo plazo. Muy bien afirma Freedick et altri (2000) que el único contexto que dominamos los profesores es el educativo formal dentro de un aula: "teachers do not control the environments students come from, the knowledge they bring with them, whether they had breakfast before class or whether they will go home to an empty house. However, they control the learning environment in the classroom." Lo que deberían hacer los investigadores que siguen esta perspectiva sería designar contextos que motiven y estudien las consecuencias de los diferentes contextos en el compromiso en el aprendizaje.

### **Teoría cognitiva/Racionalista**

Desde esta perspectiva, el contexto es visto como una fuente de nueva información y asociaciones que inician procesos intrínsecos por ellos mismos que ocurren para aprender. Sigue existiendo una gran duda sobre qué impulsa a estudiar o aprender algo pero ven en el contexto algo de incertidumbre o desequilibrio que provoca este impulso para aprender y por lo tanto, a través de los diferentes niveles de contexto al igual que los empiricistas, estudian la orientación en el aprendizaje y en su realización en clase (modelos individualizados de motivación) junto con aspectos más generales como el contexto de la clase, el contexto de la escuela o el contexto de la comunidad educativa. Sí se conoce y se ha comprobado, desde esta visión de la motivación, que las expectativas puestas en una tarea y el valor que tiene para el aprendiz pueden favorecer o desfavorecer la labor educativa (Corno & Randy 1999; Covington & Pope, 1994).

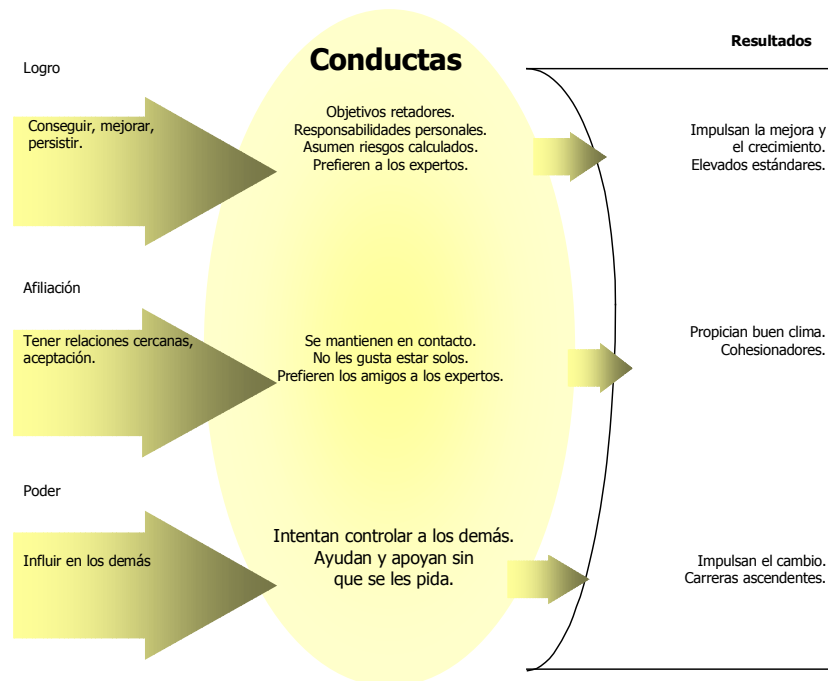
### **Teoría humanista/sociocultural**

Desde esta perspectiva, los investigadores, psicólogos, etc... seguidores de Freud y de sus teorías sobre evolución emocional del ser humano, implican la globalidad de la persona en el aprendizaje y tienen una estrecha relación con el constructivismo, pues se preocupan de la búsqueda del sentido personal, por parte del individuo. Cada persona es única e irrepetible y debe encontrar una finalidad, es decir, una significación a lo que estudia, para que esté motivada por algo

(Hamachek, 1997). Destacaremos a Rogers (1969) afirma que "el aprendizaje significativo sólo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por los alumnos como algo que tiene relevancia personal y cuando implica la participación activa del alumnado, es decir, cuando sea un aprendizaje basado en la experiencia." Aquí se está hablando de Total Physical Response y demás innovaciones que se llevaron a cabo en años posteriores en el campo educativo, pero yo iría más lejos afirmando que cuando el alumno en cuestión es ya un pre-adulto (adolescente), si no percibe como algo importante para su futuro tanto profesional como académico la materia en cuestión, es muy difícil que aprenda algo. Sin un mínimo de motivación intrínseca por parte del estudiante es poco probable que haya un aprendizaje de la materia. Sí creo capaz al profesorado de, a través de métodos y estrategias que motiven, ayudarles en su vocación hacia la asignatura, pero siempre será un desafío ante la gran diversidad de alumnos de la clase.

También cabe destacar a Maslow (1968, 1970) que con su jerarquía de necesidades consigue ejemplificar lo que los seres humanos necesitamos en cada momento de nuestra corta vida. En un primer lugar, estarían las necesidades fisiológicas básicas de una persona: comer, hablar, andar, vestirse...

McClelland y el logro, la afiliación y el poder



## **Pirámide Maslow (1970)**

### **Secundarias**

-De autorrealización

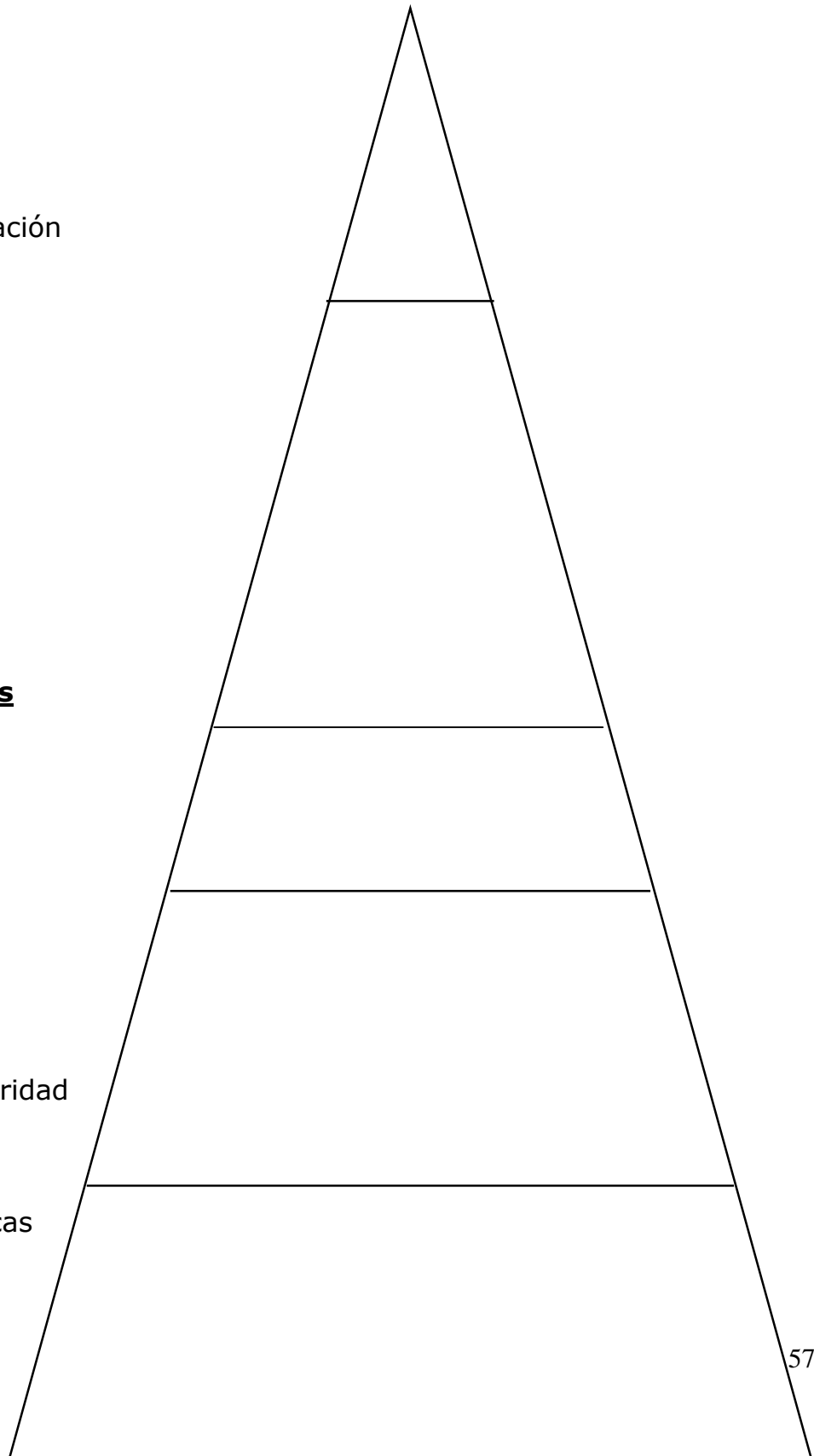
-De autoestima

### **Primarias**

-Sociales

- De seguridad

-Fisiológicas



## **2.6 La teoría de la inteligencia emocional y la motivación en el contexto educativo actual**

En nuestra vida como profesoras de secundaria hemos podido comprobar que no es suficiente con dominar una materia para transmitirla a los demás de manera eficiente. Cualquier profesor, de cualquier nivel educativo, tenga la titulación que tenga, debe, necesita, ser formado en la práctica docente. Cuánto más pequeños son nuestros alumnos, más debemos atender a los aspectos psicopedagógicos además de los aspectos teóricos de la disciplina que impartimos. La práctica de los docentes ha de ser reflexiva; una práctica que parta de la propia realidad del entorno y de los alumnos y alumnas, lo cual cuestiona nuestros principios constantemente y nos obliga a reflexionar para encontrar nuevas vías de actuación en el aula. Es precisamente en la investigación acción/reacción que debemos ir con cuidado, porque si nos equivocamos, estamos perjudicando a personas, no a máquinas.

Debemos adaptarnos a las nuevas tecnologías y utilizarlas en clase; hoy en día un profesor dando una clase magistral con una tiza en la mano sería una aberración y estaría fuera de contexto. También creo que los profesores deberían recibir una formación permanente que les ayude a preparar actividades multimedia especiales para cada ocasión, es decir, no será nunca lo mismo utilizar un material creado por alguien que no conozca a nuestros alumnos y nuestro contexto que nosotros mismos. La necesidad de innovar nos viene obligada por la Sociedad de la Información y del Conocimiento en que vivimos. Ya no tenemos el simple rol de informadores sino que debemos adoptar otros muchos roles mucho más afectivos respecto a los alumnos porque tienen muchas fuentes de aprendizaje. Se ha llegado a la idea de que dar mucha información no significa un mayor aprendizaje de los alumnos.<sup>13</sup> Una prueba de ello es el alto índice de fracaso escolar en la ESO.

Son muchas las versiones que se han dado, sobre todo por parte de los psicólogos, de lo que se considera la inteligencia; desde un conjunto

---

<sup>13</sup> En este sentido, el artículo de **Francesc Xavier Villasevil Marco** ( Director grup R+D ESDIM, Departament d'Enginyeria Electrònica de la Universitat Politècnica de Catalunya Formador de la Unitat de Formació de Formadors de la U.P.C) afirma: “ La quantitat, i sobre tot la qualitat de treball que es fa amb aquesta informació és el que dóna la seva vessant educativa, i és aquí on intervenim amb força. Cal alliberar al professor del rol de simple informador. Aquest canvi en el nostre rol, a més de necessari, jo el trobo engrescador; ja que ens dóna la oportunitat d'aprendre amb els nostres alumnes i a més ens allibera d'una tasca feixuga i desagradada. A més això és una font de motivació per als nostres alumnes (ho he contrastat a l'aula); ja que la motivació depèn, en un grau molt elevat, del nivell de participació que tinguin els estudiants en el seu procés d'aprenentatge; i és per això que: cal fer més partícip al alumne del procés ensenyament/aprenentatge. cal concebre el procés d'ensenyament/aprenentatge com una tasca comuna i integradora “.



de aptitudes (factor numérico, verbal, espacial, razonamiento abstracto...) hasta la tendencia a considerar la inteligencia como un factor general, no cultural. El libro de Daniel Goleman "Inteligencia emocional" ha servido para dar una nueva visión de este tema, rompiendo la dicotomía entre factores intelectuales y afectivos, e incluyendo éstos como un componente fundamental de la inteligencia. La misión de la escuela no sólo es la de transmisora de conocimientos, su función es **educadora**, lo que implica también el tratamiento de los sentimientos, ya que las emociones tienen una gran influencia en el comportamiento de los estudiantes, por tanto, en el rendimiento académico.

Hay que motivar a los estudiantes, porque nadie aprende si no quiere y, para ello debemos seducirlos con temas sugerentes y necesarios y hacerles ver su utilidad a través de metodologías y materiales más motivadores, que estén de acuerdo a los diferentes niveles de nuestros alumnos y de sus ritmos de aprendizaje. De esta necesidad de cambio continuado en la vida social, nace la permanente adaptación e innovación educativa que influye en el nacimiento de una nueva corriente o preocupación que son las **competencias básicas**<sup>14</sup> (competencias clave, *core*, currículum, etc.) en educación. La generalización del uso de este término de competencia básica no ha ayudado a aclarar el concepto. La competencia es la capacidad general formada por conocimiento,

---

<sup>14</sup> Los ámbitos de competencias básicas que apunta J. F. Pret son: aprender, investigar, pensar, comunicar, cooperar, emprender y adaptarse.

experiencia, valores y disposiciones que alguien ha adquirido por el hecho de estar integrado en las prácticas educativas. Se trata de priorizar lo que es indispensable para que lo hayan adquirido al final de una etapa, nivel o ciclo educativo, con el objeto de prepararlos para poder entrar a formar parte de una sociedad siendo capaces de afrontar las diversas situaciones. Esto realmente resulta muy idílico, pues como he mencionado antes el currículo vigente LOGSE<sup>15</sup> provoca un alto fracaso escolar en la Eso.<sup>16</sup>

Debemos matizar aquí la definición de capacidad general que Noam Chomsky aporta: "Capacidad es sinónimo de la infinidad de frases que los humanos son capaces de formular a partir de un número limitado de elementos lingüísticos." Por lo tanto, cada persona podría usar su competencia para descubrir el procedimiento adecuado a un problema determinado en una situación concreta. Una persona es competente si es capaz de aplicar un saber. Así pues, debemos formar a personas competentes en este sentido, que sepan aplicar lo que se les enseña, es decir, ser capaces de tomar decisiones delante de lo que se encuentren en la vida. Todo esto, teniendo en cuenta, como he mencionado antes, que estamos en una sociedad cambiante; a nivel social, profesional y

---

<sup>15</sup> Para más información sobre las competencias básicas en la educación secundaria catalana consultar la página web : [www.gencat.es/cne](http://www.gencat.es/cne).

<sup>16</sup> Una investigación de la UNESCO de 1995 evidenció que las disparidades en la adquisición de los objetivos didácticos en materias fundamentales como la lengua o las matemáticas podían llegar a ser del 70% entre los alumnos y podían ser debidas a sus condiciones sociofamiliares, la situación urbana o rural de la escuela o el ambiente comunitario.

educativo. Se valora más a las personas competentes capaces de adaptarse y de desarrollarse en situaciones diferentes y cambiantes de contexto.

El origen del término *competencia* se debe a David Mc.Clelland, profesor de psicología de la Universidad de Harvard, que con sus estudios desde los años 60 pretendía determinar en qué radicaba el éxito de una persona. Después de abundantes investigaciones su mejor aportación fue señalar que las calificaciones escolares y el coeficiente intelectual (CI) no predicen el buen ejercicio en un trabajo, sino que los buenos resultados dependen de una serie de competencias o características personales muy diversas que la persona pone en juego y que se reflejan en pensamientos, emociones y comportamientos que se pueden observar y se pueden, a su vez, desarrollar. Con esto afirma que las competencias no son únicamente innatas sino que se pueden fomentar desde una educación adecuada.

Este enfoque fue recogido por Daniel Goleman que, en sus libros, ya best-seller en todo el mundo, *Inteligencia Emocional* (1995) i *La práctica de la inteligencia emocional* (1998), afirma que el éxito profesional no depende tanto del coeficiente intelectual y de las calificaciones académicas como de las características personales que se pueden aprender. La inteligencia emocional es definida como "la capacidad de conocer las propias emociones, de motivarse y organizarse

uno mismo, de comprender las emociones de los otros y de organizar las relaciones con los otros.” Goleman aplica los resultados de las investigaciones de Howard Gardner (1985) que constatan la existencia, no de una inteligencia monolítica, sino de inteligencias múltiples, como también las investigaciones de Joseph Le Doux (1999) sobre el cerebro emocional.

A partir del test de inteligencia y de coeficiente intelectual creado en 1900 por el psicólogo llamado Binet, parecía posible clasificar a todo el mundo pero, como se descubrió años después, lo único que se medía era la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística, las dos muy apreciadas por nuestra sociedad. Prueba de ello, los diferentes resultados académicos que obtiene la misma persona cuando se le cambia de contexto. En el año 1993, Howard Gardner desarrolló su teoría de las inteligencias múltiples que incluye la inteligencia emocional sólo que con diferente nombre y bipartita dentro de su clasificación de las siete inteligencias que posee cada persona:

- Inteligencia lingüística
- Inteligencia lógico-matemática
- Inteligencia espacial
- Inteligencia corporal y cinética
- Inteligencia musical

- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia intrapersonal

La inteligencia lingüística es el tipo de capacidad exhibida en su forma más completa, tal vez, por los poetas. La inteligencia lógico-matemática consiste en la capacidad científica, la cuál Jean Piaget, el gran psicólogo evolutivo, pensaba que estaba estudiando toda la inteligencia de la persona cuando estudiaba la misma. La inteligencia espacial es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo. Los marineros, los ingenieros, los cirujanos, escultores y pintores tienen todos ellos una inteligencia espacial altamente desarrollada. La inteligencia corporal y cinética es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo. Bailarines, atletas y artesanos muestran esta inteligencia muy desarrollada. La inteligencia musical es la capacidad para la comprensión y producción acústica. Destacamos a Mozart y Bernstein, que la tenían en gran proporción.

De una forma más exhaustiva vinculada al análisis que nos ocupa, las dos últimas inteligencias son las propuestas como inteligencia personal o emocional. La inteligencia interpersonal es la capacidad para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. Los buenos vendedores, los políticos, los

profesores y maestros, los médicos y los líderes religiosos son gente que suelen tener altas dosis de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal, el séptimo tipo de inteligencia, es una capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.

Así pues, Howard Gardner apuntaba como objetivo básico de la escuela el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones según su particular espectro de inteligencias. Se basaba en dos hipótesis: 1. No todo el mundo aprende de la misma manera, ni tiene los mismos intereses y capacidades. 2. En nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender. Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino también con formas particulares de impartir estas materias. La escuela intentaría también emparejar individuos con los diversos modelos de vida y opciones de trabajo que están disponibles en su medio cultural. Si podemos movilizar toda la gama de las habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismo, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad en la consecución del bien general.

A partir de estas investigaciones de Gardner nace el nuevo enfoque de las competencias, propio de los años 90, que incorpora la aportación cognoscitiva al pretender el desarrollo de competencias como capacidades. Capacidades que son generales y personales, y que como tales, se pueden expresar en situaciones muy diversas, pero que requieren el entrenamiento en situaciones concretas. Ahora bien, se considera que este entrenamiento no da lugar a una capacidad si no va orientado por una motivación personal, afectiva, sentida por el propio sujeto del aprendizaje. Existe una coincidencia entre las diferentes teorías del aprendizaje (Piaget, Vigotsky, Bruner, etc...) en que la adquisición de las competencias reposa sobre la experiencia, sobre la acción del aprendiz, por tanto, está unida a las situaciones de aprendizaje y de trabajo de los alumnos. *Para aprender a hacer es necesario hacer.* Así pues, el currículum real, como conjunto de aprendizajes que resultan de la experiencia de los alumnos en su trabajo cotidiano en la escuela, en relación con los profesores, compañeros y conocimientos. Es diferente del currículum formal.

**En conclusión, la experiencia académica necesita tener sentido para el alumno, de manera que despierte su motivación. Las competencias no vienen gratuitamente sino que es necesario movilizar la actividad del alumno y a la vez mantener la**

**flexibilidad en la organización de la enseñanza atendiendo a la diversidad de nuestro alumnado.<sup>17</sup>**

## **2.7 Motivación de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria**

La gran mayoría de los estudiantes de ESO tiene un nivel muy bajo comparándolo con la antigua Educación General Básica EGB y el primer y segundo curso de BUP. El intento del gobierno español ha servido, en gran medida para no dejar el vacío de los adolescentes de catorce a diecisiete años que no podían trabajar y no querían estudiar más. Actualmente los padres saben que los pueden tener “colocados” hasta los diecisiete sin ningún problema porque así lo ampara la ley (LOGSE). Pero, ¿quién ha pensado en los pobres alumnos que quieren estudiar y no pueden a causa del mal comportamiento de sus compañeros?

¿Alguien se ha parado a pensar en la desmotivación general que está creando esta situación (niños que pasan de curso sin aprobar ni una asignatura)? ¿Qué aliciente pueden tener estos niños, digamos

---

<sup>17</sup> Añadimos en el anexo un test/cuestionario de inteligencia emocional para pasar a profesores.



menos involucrados en el proceso educativo? Parece que el gobierno se está dando cuenta de todo esto y intenta que el Parlamento vote a favor de una ley que permita, a partir del que sería el antiguo octavo de EGB y actual segundo de ESO, hacer grupos flexibles según si los alumnos piensan ir a Garantía Social o Bachillerato o Ciclo Formativo. De esta manera, quedaría marcada una separación flexiva dependiendo del nivel de adquisición de los aprendices en las diferentes asignaturas, cosa que al fin y al cabo, sería una atención a la diversidad con medios reales y materiales ofrecidos por el departamento de Educación (ley aprobada por el Parlamento a día 18/12/02).

Pero ahora el problema vendría dado por el hecho que no todos somos buenos en todas las materias, ¿dónde colocaremos a aquel estudiante que destaca en matemáticas y no lo hace en el resto de las asignaturas? ¿La separación será en cada materia diferente o bien habrá una repartición atendiendo al currículum general del alumno? ¿Dejaremos que se aburran en matemáticas sabiendo que pueden estar en un nivel superior? Llegados a este punto sólo puedo decir una cosa: ¡qué difícil es ser profesor!

Realmente el rol de los maestros en nuestra sociedad ha cambiado mucho a lo largo de los años. Recuerdo la película de Fernando

Fernán Gómez *La lengua de las mariposas* en la que tenían al profesor idealizado al principio de la película. Todo el pueblo le regalaba alguna cosa porque le estaban agradecidos por enseñar a sus hijos. El maestro de escuela era una parte muy importante de la sociedad. Sí que es verdad el dicho popular: "¡pasas más hambre que un maestro de escuela!", porque en aquella época cobraban poco, pero tenían la alegría de la gente que los apoyaba en su ardua labor. En cambio, en nuestros días la situación que más se da es que la sociedad nos tiene *marginados*. Parece que no nos merecemos las vacaciones que tenemos ya que los padres no dejan de pedir que alarguemos los horarios escolares: menos vacaciones, más horas diarias de clase, más días a la semana de clase si puede ser... Es decir, nos tienen para "aguantar a sus hijos", cosa que ellos no hacen.

El rol de las familias, hoy en día, también hay que tenerlo en consideración para conseguir entender todo lo que pasa en nuestra sociedad. Mientras que antes la madre estaba en casa muchas horas cuidando a los niños pequeños, ayudando a hacer deberes a los mayores...; con la entrada de la mujer al mundo laboral, el papel que jugaba cada miembro familiar ha tenido que ser modificado en gran medida. El pater patriarcal de años atrás ha perdido su omnipotencia y ahora ha de ayudar en los trabajos de casa como

pueden ser llevar los niños a la escuela o ayudar a hacer los deberes. Aún así, todavía los investigadores sociales aseguran que las madres están más atentas al aprendizaje de sus hijos que los padres (Kellaghan, Sloane, Alvarez y Bloom 2001). Parece ser que, determinadas conductas del ámbito familiar pueden ayudar a mejorar la motivación de los alumnos y, por lo tanto, mejorar los resultados escolares. Durante mucho tiempo se pensó que las familias con un alto status socioeconómico, con una determinada etnia o con una cierta composición por edad-sexo conseguían el éxito mientras que otros no. Pero se ha demostrado que todo eso no es tan importante como el ambiente y la dinámica de interacción dentro de la familia.

Las variables familiares que más influyen en el aprendizaje escolar según los investigadores sociales Kelleghan y Bloom son los hábitos de trabajo, las ayudas al estudio, el deseo de descubrir y analizar como desarrollo personal, riqueza lingüística del medio familiar, y finalmente, aspiraciones y expectativas de los padres hacia el hijo o hija. También se han relacionado con la personalidad y las características no-cognoscitivas de los niños la motivación por el éxito, el concepto de sí mismo, las actitudes hacia la escuela y la salud mental. **Un hogar intelectualmente estimulante y emocionalmente cálido, que supervise al mismo tiempo que permite autonomía y**

**responsabilidad, puede equipar a los niños con las destrezas necesarias para afrontar su vida adulta.**

## **2.8 Motivación de los estudiantes de lenguas**

La didáctica de las lenguas hoy en día ha cambiado mucho de lo que había sido años atrás. Mientras que antes se enseñaba la gramática y el vocabulario para poder leer y escribir perfectamente (considerada la parte más culta de una lengua) y se daba por hecho que la parte auditiva y oral de la lengua (considerada la parte más coloquial) se iría adquiriendo por medio del tiempo de exposición a

la lengua tanto en clase<sup>18</sup> como en contextos menos formales; a partir de la entrada de España en la comunidad europea el año 1982 esta noción habría de cambiar radicalmente.

Hoy en día, la enseñanza de lenguas es una disciplina radicalmente diferente de lo que era. Desde aquellos libros mayoritariamente aburridos que utilizaban nuestros antepasados, con el estudio de una frase o de una oración hasta que te aprendías una determinada forma verbal de memoria (método audiolingual) hasta los actuales libros, en que aparecen actividades tan motivadoras como los juegos, actividades con cassette o con vídeo; podemos afirmar que la adquisición de lenguas, tanto primeras como segundas, se ha visto afectado a fin de bien. De la misma manera, se ha visto afectada la forma de hacer de los profesores; mientras que antes sólo tenían que seguir el único libro de texto que existía y les imponía el gobierno, actualmente, existe una gran variedad de libros a escoger y que cada profesor o profesora puede elegir a voluntad propia o del centro.(Gaies, 1977)<sup>19</sup>

En el año 1882, Sweet distinguió cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar, entender) para desarrollar en el aula. Antes,

---

<sup>18</sup> El método audiolingual se basaba en el papel principal del profesor, la evitación de los errores, memorización de estructuras practicadas en clase y la evitación de la interferencia de la lengua primera sobre las lenguas segundas.

<sup>19</sup> El trabajo de Gaies de 1977 intenta estudiar como los profesores adaptan la lengua objeto de estudio al nivel de sus aprendices.

los profesores de lenguas hacían caso a las dos primeras y dejaban de lado las dos segundas habilidades. Por lo tanto, hoy en día hay que tener en cuenta al menos dos habilidades más: la interacción escrita a través de forums y chats de Internet y la interacción oral por medio de la conversación con vídeo cámara (Hotmail messenger) también a través de Internet. Quizás podríamos pensar en dos habilidades (habilidades interlingüísticas escrita y oral) que provienen de la mediación entre lenguas en contacto, por ejemplo el castellano y el catalán en una comunidad autónoma bilingüe.

Otro aspecto que hemos de considerar, es que las lenguas nunca se estudian solas porque siempre van acompañadas de una cultura. Evidentemente, la cultura y la historia que podía poseer una lengua catalana durante la época del franquismo no es la misma que posee ahora y así queda muy latente tanto en su gramática como en su vocabulario. La lengua catalana ha evolucionado igual que la historia del *país* catalán.

Así pues, creo lógico comenzar dando una definición de lo que significa actualmente la Didáctica de la Lengua vista como una interdisciplina que tratará de los conocimientos sobre las diferentes lenguas, las creencias de los profesores y de los alumnos y la práctica pedagógica. Afirmo que es una interdisciplina porque toma datos de otras disciplinas como pueden ser la sociología, la

lingüística, la psicología, la pedagogía, la fonética, la fonología... y sus derivadas, como por ejemplo, la sociolingüística, psicolingüística...

Hemos de justificar lo que representa el concepto de lengua para continuar nuestras explicaciones: lengua será tratada desde el punto de vista del método elegido por el Consell d'Europa como un instrumento para comunicar, como muy bien han afirmado muchos lingüistas, solamente se aprende comunicando. Es decir, saber usar la lengua en diferentes contextos será primordial a partir de los años 60-70 cuando se incorporan nuevas relaciones entre gramática y comunicación. A partir de aquellos años, se mirará más el proceso de aprendizaje de la lengua que el producto en sí. Los errores dejarán de ser negativos para pasar a ser un paso más en el largo camino del aprendiz hacia la adquisición de la lengua en cuestión. En este apartado, pienso que es necesario hablar de interlengua vista como estadio interno de un aprendiz de una lengua objeto, bien sea extranjera o segunda<sup>20</sup>. Selinker, primer lingüista americano que hace servir este término, asegura según Ellis (1997):

---

<sup>20</sup> Interlanguage: Término americano que describe el sistema aproximativo interno de un aprendiz de una lengua segunda. (Larry Selinker 1972)

“A learner’s interlanguage is, therefore, a unique linguistic system.

The concept of interlanguage involves the following premises:

1. The learner constructs a system of abstract rules which underlies comprehension and production of L2, viewed as a mental grammar.
2. The learner’s grammar is permeable. ...Inside (overgeneralization, simplification, omission, transfer errors) and outside (input) influences interlanguage.
3. The learner’s grammar is transitional. (**Interlanguage continuum**) Learners construct a series of mental grammars or interlanguages as they gradually increase their knowledge of their L2.
4. Interlanguage is variable. Each learner has got their own rules that may change at any stage of acquisition.
5. Learners employ various learning strategies to develop their interlanguages.
6. The learner’s grammar is likely to fossilize. This is unique to L2 grammars, fossilization does not occur to L1.<sup>21</sup>”

Por lo tanto, llegado a este punto creo necesario explicar las teorías cognoscitiva (Skinner) y innatista (Chomsky). Hacia los años 50 Chomsky y Skinner presentaron una teoría orientada al *behaviorism*

---

<sup>21</sup> Selinker asegura que sólo un 5% de los aprendices de una lengua extranjera llegan a desarrollar las mismas gramáticas mentales que tiene un nativo de aquella lengua.



/ *constructivism*. Mientras la teoría conductivista de Skinner el año 1957 explica la adquisición del lenguaje del niño a partir de la imitación de un modelo y su consolidación a través de la repetición (hábito) y del esfuerzo; Chomsky presenta la teoría innatista el año 1959 en la que asegura que existe dentro de la *black box* del niño un *Language Acquisition Device*, que vendría a ser un mecanismo interno del ser humano, el cual es necesario para, a partir de un *input* ( stimuli), extraer unas reglas de competencia lingüística para producir cualquier enunciado sea escrito u oral. Así pues, el método audiolingual proviene de esta teoría behaviorista o conductista.

De la necesidad inmediata de aprender nuevos modelos para integrar a la gran variedad de realidades sociales de las clases de lengua surgirán, desde ese momento, gran cantidad de trabajos de investigación en el campo de la investigación llevada a término desde el aula (Bailey, Allwright, Van Lier, Arnaus y Contreras, Watson Gegeo, Nunan, Duranti, Cambra, Wallace, Soulé-Susbièlles...) y sobretodo sobre la adquisición de segundas lenguas más que de primeras, (Corder, Selinker, Ellis, Torras, Long, Van Patten, Larsen Freeman, Lightbown, Spada...) Trabajos que se centrarán en la búsqueda de evidencias de cual es el proceso que siguen los alumnos para adquirir, casi como nativo, una lengua

extranjera <sup>22</sup> o los aspectos que influyen inherentemente una clase sin que nadie se dé cuenta (clima, relaciones interpersonales, motivación...).

De las distintas creencias profesionales tanto personales como colectivas de los profesores han surgido también diferentes campos de investigación en las universidades de todo el mundo. Y es que la situación que se vive en las aulas hoy en día no se había vivido nunca. De noticias sobre alumnos, que agreden física y psicológicamente a sus profesores, los diarios están llenos cada día! Como antes ya he dicho la lengua avanza con la cultura; por lo tanto, es normal aceptar que si nuestra sociedad no funciona, las aulas son un claro reflejo de lo que pasa fuera. La poca motivación de los alumnos que dejan la escuela, que buscan trabajo y no lo encuentran también se ve reforzada por el hecho de que los alumnos *borderline* que estudian y se esfuerzan, nunca aprueban un examen. Esto provoca una desmotivación y consecuentemente un bajo rendimiento escolar generalizado. ¿Qué es lo que pasa en la educación, actualmente? ¿Cuál es el problema real? Debe de existir un problema cuando no conseguimos que todos encuentren su lugar en la sociedad.

---

<sup>22</sup> Según Selinker, sólo el 5% de los aprendices de una lengua extranjera llegan a un conocimiento casi absoluto de esta. Mientras que el otro 95% activa la estructura psicológica latente que se realiza en un sistema con reglas diferentes de las que tienen la lengua objeto y la lengua primera.

Pero de todo lo que he ido explicando antes, la práctica pedagógica ha presentado diversos cambios a lo largo de los años; cambios producidos en gran medida gracias a la investigación etnográfica en el aula y en su entorno. Y lo digo muy bien investigación etnográfica y *su entorno*, ya que antes se investigaban las cosas desde fuera del aula (Cambra 1998, p.228)<sup>23</sup>, unos años después se empieza a investigar las clases desde dentro (Allwright,1983,p191)<sup>24</sup> y finalmente hemos conseguido analizar las clases como un microcosmos<sup>25</sup> que tiene una interrelación muy notoria con el medio que las rodea. (Tusón, 1995)

El discurso en el aula de lengua ha sido estudiado desde diferentes perspectivas durante estos años. Entre los años 60-80 aparecen estudios sobre la interacción de profesores y alumnos en clase (Bellack 1966) o (Flanders 1965 y 1970) Mientras que en el ámbito de lengua extranjera se centraron en el funcionamiento de la comunicación en la clase (Soulé-Susbielles (1984) debido al nuevo proyecto de enseñanza de la competencia comunicativa promovido por el Consell d'Europa los años 80. Aún hoy en día se buscan

---

<sup>23</sup> Cambra: “Desde los paradigmas etnográficos y desde el análisis de las conversaciones (una forma particular de análisis del discurso) se rechazan tales “sistemas armados” (Soulé-Susbielles 1984) por ser descontextualizados y por ofrecer una visión estática, y se prefiere describir el flujo complejo y dinámico de la interacción por medio de grabaciones en vídeo...”

<sup>24</sup> Allwright define así la investigación en el aula: “Classroom-centered research tries to investigate what happens inside the classroom when learners and teachers come together. [...] it treats the language classroom not just as a setting of investigation but, more importantly, as the object of investigation. Classroom processes become the central focus. We want to understand why it is that things happen as they do in the classroom...”

<sup>25</sup> Allwright “Researchers with more of a sociological outlook on education have tended to look at the language lesson as a *socially constructed event*, as something that is the product of the interactive work of all the people present.”

rastros de los procesos de aprendizaje en los procesos de interacción de los participantes ( profesores y alumnos).

Tendremos que ir con cuidado con el contexto en que se da una clase. El discurso de una clase de lengua tiene unas características propias: es el único lugar donde todo posee una fuerte finalidad didáctica (Coste, 1984), se va para aprender o enseñar, es un lugar institucionalmente protegido donde no hay las dificultades que encontraríamos en una situación exolingüe<sup>26</sup>, es regida por unos horarios y para acabar, la lengua tiene una función metalingüística. Por lo tanto, los tipos de discurso que encontraríamos serían muy diversos: discurso aportado/ generado, discurso regulado/constitutivo, discurso previsto/imprevisto (Llobera, 1995).

Todo esto sin tocar el tema de candente actualidad de la realidad de las aulas. Parece ser que los profesores ya no tenemos el mismo *rol*<sup>27</sup> ante los ojos de la sociedad española del momento que en años anteriores. Hablando de todo esto, leí un artículo en el diario (El Periódico, 9 de diciembre 2001) titulado *De dignes professors a professors cremats* en qué se explicaba cómo, de sentirse agredidos

---

<sup>26</sup> Se entiende por *situación exolingüe* aquella situación en que un no nativo o al.lòglota se comunica con un nativo de la lengua en el país de este último.(Cambra,1995, p.230)

<sup>27</sup> Els professors sempre havien estat vistos com a persones privilegiades que posseïen un do especial per ensenyar als aprenents qualsevol matèria. Recordo aquelles pel·lícules en què tot el poble feia favors al mestre d'escola. Tenia una funció igual d'important que el mosén de l'esglèsia.

física y psicológicamente los alumnos por parte de los profesores en años anteriores, ahora son los alumnos los que agreden a los compañeros más débiles e, incluso a los propios profesores. Este problema que radica hoy en día, sobre todo, en la educación secundaria, recae en el hecho que hay niños totalmente desmotivados en nuestras aulas, que únicamente asisten a clase porque sus padres y la ley los obligan, no saben lo que quieren y cualquier intento que los profesores hagan para ayudar parece que no es bien recibido<sup>28</sup> por parte de los alumnos. Y es que quizás estas pobres criaturas se encuentran “solos” en la vida sin nadie que las “cuiden correctamente”. Tampoco queríamos entrar en intentar decidir lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto porque considero que lo que es bueno para uno, no es tan bueno para los otros a veces. Pero sí que puedo y quiero remarcar que, quizás, los padres de esos niños siguen el ritmo tan frenético que lleva nuestra sociedad, una vida en la que no se tienen en cuenta las necesidades de atención y motivación que son muy importantes para educar a un niño. Estamos “abandonando” a nuestros hijos ¿sin darnos cuenta?

En conclusión, desde nuestra individualidad no podemos añadir nada más que reafirmar la situación anterior. Desde hace algunos años soy profesora en un colegio de ESO y comprendo perfectamente a

---

<sup>28</sup> Alonso Tapia (1996) reconoce en su artículo “ Contexto, motivación y aprendizaje” que “aunque los profesores intenten ayudar a sus alumnos, éstos pueden atribuir la actuación de los profesores a intenciones que nada tienen que ver con la ayuda.”

todos los docentes que se sienten “quemados” (síndrome de burn-out). Encontramos que es bastante desmotivador no sólo para los alumnos sino para los propios profesores tener que dar clase a personas de una cierta edad que no quieren estudiar. Creemos, firmemente que la motivación, el interés y la actitud con la cual se va a clase es fundamental para que se dé un clima idóneo en el que se produzca el aprendizaje (Alonso Tapias 1996). Por lo tanto, estoy de acuerdo con la ley constitucional del gobierno que prohíbe trabajar a los adolescentes de menos de dieciséis años; pero no comparto, en absoluto, la idea de tenerlos cursando una ESO durante dos largos años improductivos para el estudiante desmotivado y que, por diversas razones, está deseando ir a trabajar.

## **2.9 Motivación de los estudiantes de lenguas extranjeras (inglés)**

Ya hemos comentado que la motivación se puede definir como un sentimiento producido por una causa interna o externa, que lleva a una persona a actuar o a iniciar una acción con el fin de alcanzar una meta. Ahora, nos dedicaremos a ampliar aquellos datos que inicialmente pasamos por alto, resumimos por encima o tratamos de un modo demasiado general, pasando a explicarlos basándonos en la adquisición de segundas lenguas, inglés como lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria. Empezaremos señalando los cuatro tipos de motivación que se han ido perfilando a lo largo de los años de investigación en este campo de investigación: motivación integrativa, instrumental, intrínseca y extrínseca.

La motivación integrativa contiene variables como:

- Las actitudes hacia la comunidad de hablantes

En este sentido creemos necesario puntualizar los trabajos de investigación llevados a cabo a partir de 1959 en Canadá por el honorable Dr. Robert Gardner, pionero en el estudio de la motivación de los estudiantes de lenguas extranjeras o segundas lenguas a partir de una batería de test confeccionada por él mismo AMTB, junto con otros psicólogos de renombrado prestigio en su dominio como Wallace Lambert and R. Smithe. Debo concretar que se trata de una comunidad de habla inglesa que poseen una segunda lengua francesa, no podemos olvidar que hablamos de Canadá un país lindante con un país anglófono tan grande e importante económicamente y socialmente como es Estados Unidos de América.

Ya en el año 1959 Gardner y Lambert empezaron a estudiar un grupo de estudiantes de francés como segunda lengua y llegaron a señalar cuatro puntos importantes en la persecución de la adquisición de la lengua:

- ATTITUDES (actitud hacia la comunidad, hacia la lengua en cuestión...)
- ORIENTATION (tendencia a la inclusión en la comunidad de hablantes , factor integrativo...)
- MOTIVATION (intensidad, esfuerzo en su empeño...)



- SECOND LANGUAGE ACHIEVEMENT (adquisición de la segunda lengua, capacidad de comunicación en otra lengua diferente a la propia...)

Al año siguiente 1960 Gardner condujo un estudio en Montreal con un grupo de estudiantes diferente y terminó añadiendo a la lista anterior en el apartado de motivación, el deseo de aprender francés. Consecuentemente, en 1970 Gardner y Santos encontraron un nuevo factor al llamaron **integrative motive factor** a causa de la asociación de actitudes, orientación y motivación. Fue, sobretodo, un estudio de la fluidez oral de los estudiantes y no se tuvieron en consideración las actitudes hacia la otra comunidad de hablantes.

En 1972 Gardner junto con su colega Wallace Lambert relacionaron aptitud, intensidad motivacional y el deseo de aprender con la realización de la adquisición de la segunda lengua.<sup>29</sup>

También en este año 1972, Smythe señaló que la naturaleza de un programa educativo no afectaba materialmente a la relación entre adquisición de una segunda lengua y la motivación, la actitud, la aptitud... Cosa, de la cual, discrepo totalmente, como pretendo

---

<sup>29</sup> Gardner1972 p.120: "Attitudinal/motivational variables are involved in second language acquisition even in cultural settings where the language is not an appreciable part of community language."  
p.123: "Attitudes/motivation and language aptitude are each generally related to proficiency in the second language even given differences in the nature of the community."

demostrar en mi trabajo una vez examinada la realidad socio-educativa del momento en Cataluña.

En el 1975 Gardner y Smythe trabajan juntos para crear un test que permitiera tomar buenas y fiables pruebas psicométricas y cercanas a los diferentes niveles y a los diferentes alumnos existentes, dado que todos somos únicos e irrepetibles. Desarrollan pues una lista de 22 características motivacionales y actitudinales, pasan la batería a 100 estudiantes de cada nivel; de los cuales, seleccionaron 16 test por motivos de fiabilidad a los datos obtenidos. De esa manera se pudo medir el **integrative motive factor** y evaluar los índices motivacionales conseguidos.

Ya en 1976 Gardner, Smythe, Clément and Gliskman usaron diferentes tests, tanto escritos como orales, en los que comprobaron cómo la motivación y la aptitud para el lenguaje eran buenos predictores de la capacidad en una segunda lengua: la motivación crece si el alumno quiere usar la lengua y continuar estudiándola.

Gardner quiere probar en 1979 su hipótesis de que la motivación media como relación entre actitud y adquisición. Más tarde, en 1981 Gardner y Smythe utilizaron su AMTB (Attitudinal/Motivational Test Battery), que comentaré más adelante en mi trabajo. En este

estudio, descubrieron pruebas a favor del refuerzo de los padres en casa, tal y como Feenstra en 1967 incluyó en su test medidas de la motivación obtenida de los padres. La ayuda y motivación de la familia en el hogar podría provocar un importante valor en el factor integrativo (integrative motive factor) en cada uno de los cinco niveles de concreción de la lengua francesa. Así pues, queda demostrado que, una mente abierta hacia otras culturas por parte de las familias afecta positivamente al desarrollo de la adquisición de la segunda lengua por parte de los hijos; ya que los hijos continuarán estudiando francés si creen que sus padres les apoyan.<sup>30</sup> Tal y como Desrocher en 1977 descubrió que, los estudiantes que son enviados por sus padres a estudiar una lengua extranjera a otro país, se sienten más motivados que los compañeros de su clase que no han tenido esta experiencia.

Unos años más adelante en 1984, Gardner redactó un boletín de investigación resumiendo la importancia de considerar el contexto socio-cultural de la comunidad cuando se investigan los factores que envuelven la segunda lengua extranjera.

### ***Estudios de otras lenguas y contextos***

---

<sup>30</sup> Gardner 1981 p. 142: “The provision of a warm and supportive environment which encourage within the child the development of an integrative motive toward language study will have a clear effect on second language acquisition.”

En este apartado, trataremos de enfocar de forma teórica el tema de los estudios de otras culturas diferentes y otros contextos distintos a Canadá que es el país que ha ocupado todo nuestro apartado número 1.

En 1976, Clément et altri, confeccionan una versión francesa del test AMTB de Gardner y la pasan a una comunidad francesa que estudia inglés como segunda lengua en Canadá. Sus resultados serán similares a los encontrados en los tests pasados por Gardner en Canadá con una comunidad inglesa.

Posteriormente en 1980 Clément et altri comprobaron como la motivación tenía un gran peso sobre la continuidad en los estudios, adquisición y confianza en sí mismo.

Asimismo, Laine 1977 demostró que el AMTB se podía utilizar en otros contextos y lenguas. Puesto que él lo pasó a un grupo de estudiantes finlandeses que estudiaban inglés como lengua extranjera. En 1980 Gordon usó el test en Belice (América Central) con estudiantes de inglés y Muchnick y Wolfe 1982 pasaron el test a estudiantes americanos que aprendían español como segunda lengua. En todos estos estudios se comprobó que las actitudes, la motivación y la adquisición van relacionados.

### ***Otras técnicas de análisis***

También hay constancia de otros medios de análisis de la motivación y de sus relaciones con otras variables como actitudes, aptitudes, esfuerzo, adquisición... Pero según Gardner (1980), no reúnen unos requisitos importantes de fiabilidad.

Spolsky 1969 redactó y puso a prueba un cloze test, es decir, una prueba en la que los alumnos debían completar una frase o texto con la primera idea que les viniera a la mente. Gardner descalificaría este **cloze test** en 1980 porque consideraba que los medios de medida directa no tienen en cuenta todos los aspectos del *integrative motive*. Sólo se trataban 8 características y se olvidaban de la orientación hacia el estudio del lenguaje, la actitud hacia América o las motivaciones para estudiar inglés. Además, la orientación integrativa se basa en unos resultados subjetivos dados por el propio alumno que abiertamente se evalúa a sí mismo.

Otros estudios son los de Chihara y Oller (1978), que redactan un test de aptitud hacia la lengua, la autoevaluación y la evaluación de los padres; Asakama y Oller 1977; Oller, Baca y Vigil 1977 en que se estudia el caso de 60 mujeres de habla española que forman

parte de un programa de formación ocupacional; Pierson et al. 1980 Hong Kong y Hudson y Liu 1977.

### ***Diferencias del AMTB de Gardner con los otros métodos de análisis***

Métodos distintos al de Gardner sugieren que la adquisición de una segunda lengua no está relacionada con las características de la actitud y la motivación. Los resultados de Gardner, en lo que se refiere a motivación, son más importantes, ya que se usan métodos indirectos de medida, mientras que en los otros tests, se usan métodos directos con poca fiabilidad. Existen dos diferencias básicas:

1. Los índices de actitud y motivación usados en estos estudios están basados en factores de características simples opuestas a escalas desarrolladas para evaluar actitudes específicas.

2. Las definiciones operativas de conceptos tales como orientación y motivación son considerablemente diferentes de la mayoría de estudios analíticos de factores.

Crookes y Schmidt (1991) añaden al modelo socio-educativo de Gardner, un nuevo factor: la atención, considerada como un factor

cognitivo y motivacional a la vez. Los autores citan algunos trabajos que demuestran que cuando los estudiantes tienen un estímulo, un motivo, y esperan una recompensa, su atención aumenta y, como consecuencia, su rendimiento también. Si se mide la motivación por el esfuerzo que el individuo pone en la tarea, se puede considerar que la atención dedicada a una tarea específica será el resultado de su nivel motivacional.

Crookes y Schmidt consideran como factores para tener en cuenta en el aula los siguientes:

- a) La programación.
- b) Los materiales.
- c) Las actividades.
- d) El feedback.
- e) La evaluación.

La programación y los materiales deben ser atractivos y adaptados a la edad de los estudiantes. Las actividades deben propiciar el trabajo en grupo que ayuda a la cohesión y al aprendizaje cooperativo. Por otro lado, deben despertar la curiosidad y ser variadas, lo cual ayudará a mantener la atención del alumno. Para mantener la motivación o aumentarla, es necesario que el profesor dé

*feedback* a los estudiantes mientras están llevando a cabo una tarea o un proyecto, no sólo cuando ya se ha finalizado.

Finalmente, Crookes y Schmidt proponen una evaluación constructiva que estimule y motive a los estudiantes a seguir adelante en su aprendizaje, que debe ser su objetivo final; les animará a participar en las actividades de aprendizaje y a asumir riesgos, si no tienen en cuenta únicamente la calificación obtenida en una tarea determinada. Los estudiantes deben asumir el control de su propio aprendizaje y aprender a aprender de una manera autónoma.

A raíz de la publicación de Crookes y Schmidt (1991), se revitalizan los estudios sobre motivación y aprendizaje de segundas lenguas. En el año 1994, la revista *The Modern Language Journal* publicó una serie de artículos sobre motivación que comparten inquietudes similares.

a) intentan implementar el enfoque social psicológico del modelo de Gardner,

b) intentan unir el concepto de motivación con tareas de aprendizaje y comportamientos, para examinar las causas de la motivación, y

c) hacen una llamada para llevar a cabo una investigación más ligada a una aplicación didáctica en el aula.



En esta línea de trabajo, Dörnyei (1994a) define nuevos componentes que conformarían el constructo motivacional relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera:

Los relacionados con la *lengua*:

a) **motivación integrativa**: relacionada con la actitud hacia el hablante de la lengua meta, el interés por el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, el deseo de aprenderla y el uso que hace de ella fuera del aula.

b) **motivación instrumental**: el interés y esfuerzo dedicado por una persona para alcanzar objetivos muy concretos, tales como la consecución de una tarea, la promoción a otro curso o aprobar un examen. El instrumento de medida de motivación más validado es el AMTB ( Attitudes Motivation Test Battery) de Gardner (1985) que incluye su modelo socio-educativo formado por cuatro constructos que se resumen en:

- Medio social y status social de la lengua extranjera.
- Diferencias individuales (orientación integrativa, aptitudes lingüísticas y actitud hacia la situación de aprendizaje).
- Contexto formal o informal.

- Resultados obtenidos: lingüísticos (competencias) y no lingüísticos (actitudes).

De esta forma, la orientación integrativa y las actitudes hacia la situación de aprendizaje provienen del medio social, afectan a la motivación y, a su vez, a los resultados obtenidos por el aprendiz de tipo lingüístico o actitudinal. Así pues, la relación entre el alumno y el profesor en el aula influye considerablemente en la motivación y el aprendizaje.

Los relacionados con el *aprendiz*:

- a) ansiedad en el uso de la lengua meta,
- b) percepción de su competencia en la lengua meta,
- c) eficacia en el uso de la lengua, y
- d) atribuciones causales.

Los relacionados con el *entorno de aprendizaje*:

- a) componentes relacionados con el curso (interés, relevancia, expectación, satisfacción)
- b) componentes relacionados con el profesor (motivo de afiliación por parte del alumno, relación del profesor con los alumnos, diseño del curso, presentación de las tareas y *feedback*), y

c) componentes relacionados con el grupo (objetivos del grupo, normas de funcionamiento, cohesión, trabajo competitivo, cooperativo o individual).

El modelo de Dörnyei está muy centrado en el aprendizaje de LE en el aula, tiene en cuenta las variables relacionadas con las percepciones de los alumnos sobre su aprendizaje, sus necesidades y deseos de aprender, la seguridad en sí mismo para el uso de la lengua, su autoestima y ansiedad y, sobre todo, incide en la situación de aprendizaje, teniendo en cuenta la relevancia del curso, la relación del profesor con los alumnos, el interés de las tareas de aprendizaje, la cohesión del grupo-clase y la influencia del entorno socio-cultural.

Lo más interesante de estos nuevos enfoques es el deseo de diseñar pautas o directrices para motivar a los alumnos de LE, a partir de los resultados obtenidos en diferentes estudios. Así, Dörnyei y Csizer (1998) llevaron a cabo un estudio con 200 profesores para averiguar la importancia que le daban a una serie de estrategias presentadas en un cuestionario, para motivar a los alumnos de LE. Las 10 estrategias más ponderadas fueron las siguientes:

1. Dar ejemplo con tu propio comportamiento.

2. Crear un clima agradable y relajado en el aula.
3. Presentar las tareas de una forma apropiada.
4. Crear una buena relación entre profesor y alumnos.
5. Incrementar la confianza de los alumnos en el uso de la lengua meta.
6. Intentar que las clases de lengua sean interesantes.
7. Promover la autonomía de los alumnos.
8. Personalizar el proceso de aprendizaje.
9. Promover la consolidación de objetivos concretos.
10. Familiarizar a los alumnos con la cultura de la lengua meta.

Estas estrategias deberían ser tenidas en cuenta en las aulas de ESO porque, sin duda, pueden facilitar el aprendizaje de la LE en el aula.

Siguiendo esta misma línea de investigación, en un reciente estudio llevado a cabo por Masgoret, Bernaus y Gardner (2000) se midieron las variables relacionadas con la motivación y los resultados obtenidos por los alumnos en el aprendizaje de LE, junto con *variables actitudinales de los profesores* y las *estrategias* usadas por éstos para poner en práctica las actividades de enseñanza-aprendizaje de LE. Los resultados muestran que las actitudes de los profesores influyen en las estrategias de enseñanza-aprendizaje usadas por el profesor, lo cual influye a su vez en las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje de la LE y en su motivación,

cuya correlación con los resultados obtenidos en el aprendizaje de LE es significativa. Es decir, el profesor con actitudes positivas e interés por la enseñanza de la lengua utiliza estrategias, tales como promover la interacción en el aula, fijar objetivos concretos de aprendizaje, dar orientaciones adecuadas para llevar a cabo una tarea, etc., lo cual facilita la motivación de los alumnos y, en consecuencia, los alumnos motivados obtienen buenos resultados en el aprendizaje de la LE.

Puesto que el profesor tiene un papel decisivo en la motivación de los alumnos, en el aula de lenguas extranjeras se deberían propiciar algunas condiciones que pudieran favorecer tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca, y tanto motivación instrumental como la motivación integrativa. En definitiva, organizar docencia de manera que:

- a) los alumnos se sientan aceptados por el profesor y por los compañeros
- b) su autoestima no se vea amenazada, sino que se acreciente
- c) las actividades de aprendizaje sean lo suficientemente relevantes para ellos, de tal modo que puedan llegar a motivarse de manera intrínseca por el aprendizaje de la lengua extranjera.

## **2.10 Cambios en la motivación durante la actividad escolar**

Por todo lo que hemos ido comentando en el punto anterior, creo correcto afirmar que el profesorado ha de tener en cuenta, a la hora de plantear las actividades, el papel que pueden desempeñar las distintas metas para actuar influyendo eficazmente sobre la motivación. Es preciso, además, saber cómo orquestar las estrategias de actuación a lo largo del proceso de trabajo con

alumnos de manera que todos muestren un alto nivel de motivación por aprender durante su realización.

Las intenciones del aprendiz, a medida que una actividad avanza, cambian: puede comenzar buscando una meta, y ante los problemas que surgen, cobra prioridad la consecución de otra, y se modifica la forma de actuar. ( Alonso 1996) Las experiencias emocionales de los alumnos y las formas de reaccionar ante las dificultades son de distintos tipos:

- La dificultad genera tensión, angustia, sentimientos de incompetencia y, como resultado de todo ello, desmotivación y abandono de todo esfuerzo por sacar provecho de la tarea en cuestión.
- La dificultad no produce tensión, al menos al principio, sino que los aprendices reaccionan buscando ayuda en el profesor. En este supuesto, la reacción del profesor generará emociones y formas de actuar distintas.
- La dificultad produce que busquen autónomamente nuevas estrategias de resolución de problemas y esto contribuye a que el nivel de motivación sea elevado.

Llegados aquí se nos plantean tres preguntas fundamentales:

1. ¿Son sistemáticos los cambios motivacionales?
2. ¿En qué modo afectan los distintos patrones motivacionales de los alumnos al aprendizaje?
3. ¿De qué depende que los alumnos tomen un patrón u otro de forma regular?

La respuesta a la primera pregunta es afirmativa. Se ha demostrado en los estudios de Dweck y Elliot 1983; Alonso 1992-b; Jul 1994 y Bockaerts que las diferencias en las pautas de reacción emocional ante la confrontación de las tareas suelen ser regulares. Cada alumno tiende a reaccionar más o menos del mismo modo ante las dificultades que plantean las actividades escolares. Se ha comprobado que las diferentes metas que puede poseer cada alumno juegan un papel importante en la realización de las tareas propuestas en clase. (Ver cuadros 1 y 2 en páginas 100-101-102-103-104)

Así pues, la respuesta a la segunda pregunta la tenemos también en el cuadro 1. El primer patrón emocional (ejemplo A) corresponde a un ser motivado por el estudio en sí. Entiende las actividades cómo



algo atractivo, una invitación a aprender o adquirir una nueva competencia, pregunta lo que no entiende para averiguar el origen de sus errores... El patrón motivacional (ejemplo B) presentan dudas sobre su capacidad para realizar con éxito la tarea. En cuanto encuentra una dificultad, siente tensión y angustia que interrumpen su progreso intelectual. Opinan que eso no es lo suyo o dicen "vaya rollo". (Weiner, 1986)

El tercer patrón motivacional (ejemplo C) corresponde a aquellos alumnos que después de haber experimentado durante muchos años repetidos fracasos no ven en qué puede serles útil la realización de tal tarea para su crecimiento profesional. No les importa hacerla bien o mal, lo único que quieren es sacársela de encima lo antes posible. Lo normal es que estos tres patrones se vayan combinando según las actividades, materias o profesor que de la asignatura; de la misma manera que variará la meta con que aborden cada una de estas actividades, materias o profesor que de la asignatura.

### **2.10.1 Causas de los distintos cambios motivacionales**

Alonso Tapia (1992-a) distingue entre tres tipos de causas que justifican los cambios en la motivación de los aprendices durante la actividad escolar:

- La motivación depende de características estables inherentes a cada individuo: **inteligencia y disposición al esfuerzo**. Es decir, hay estudiantes que se enteran de las cosas y entienden porqué es importante que realicen una cierta tarea o bien, mediante un fuerte esfuerzo, consiguen realizarla ( éstos son los que aprenden), mientras que otros, son incapaces por ser vagos o tener tal vacío instrumental que se sienten incapaces para realizar la tarea encomendada por el enseñante.
- La motivación depende de la **creencia del aprendiz en poder mejorar sus capacidades o destrezas**. Existen aprendices que se consideran incapaces de hacer alguna cosa por no tener suficiente habilidad o inteligencia para llevar a cabo una tarea, así pues, se desmotivan en su intento. Mientras que los alumnos que están seguros de poseerlas o llegar a ellas a través del esfuerzo, pueden aprender. Los profesores deberemos recordar a nuestros alumnos este refrán popular: "El que la sigue la consigue".
- La motivación depende de **conocer formas específicas de afrontar el trabajo**. Si un aprendiz no sabe como empezar a realizar una actividad y no pide ayuda o bien no busca

estrategias alternativas, rápidamente abandonará su intento de aprender. ( Licht, 1992)

- La motivación también depende del tipo de ayudas que reciba un individuo. Si a un aprendiz se le enseña a lo largo de su trayectoria escolar a buscar ayuda en profesores, compañeros o libros cuando no comprende algo, será mucho más fácil para el sujeto aprender. Si no se les ofrecen este tipo de ayudas, cuando sea adolescentes no sabrán pensar por si solos y esta incapacidad para llegar a soluciones puede ser interpretada por ellos como fracasos que irán desmotivándolos cada vez más.

Las teorías psicológicas de la motivación según el modelo de autovaloración de Covington (1992), demuestran que la valoración propia que un estudiante realiza se ve afectada por elementos como el **rendimiento escolar** y la **autopercepción de habilidad y de esfuerzo**.

Entre ellos, la autopercepción de habilidad es el elemento central, debido a que,

- en primer lugar, existe una tendencia en los individuos por mantener alta su imagen, estima o valor, que en el ámbito escolar significa mantener un concepto de habilidad elevado

- en segundo lugar, el valor que el propio estudiante se asigna es el principal activador del logro de la conducta, el eje de un proceso de autodefinición y el mayor ingrediente para alcanzar el éxito.

Esta autovaloración se da a partir de determinado desarrollo cognitivo. Esto es, autoperibirse como hábil o esforzado, es sinónimo para los niños; poner mucho esfuerzo es ser listo, y se asocia con el hecho de ser hábil. La razón se basa en que su capacidad de procesamiento, aún en desarrollo, no les permite manejar un control personal ni valorar las causas de éxito o fracaso, y por tanto establecer relaciones casuales.

En los niveles medio superior y superior, habilidad y esfuerzo no son sino sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al sujeto hacer una elaboración mental de las implicaciones casuales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central. En este sentido, en el contexto escolar, los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido

por su capacidad (que es importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

De lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes:

**Los orientados al dominio.** Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

**Los que aceptan el fracaso.** Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir, que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

**Los que evitan el fracaso.** Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para "proteger" su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

El juego de valores habilidad/esfuerzo empieza a ser de riesgo para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de

esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante. En este caso el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Esto significa que, en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así, el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad.

Como se había mencionado, algunas de estas estrategias pueden ser: tener una participación mínima en la clase (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que

estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, éste se atribuye a falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la calificación de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con "honor" por la ley del mínimo esfuerzo.

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano.

### **2.10.2 El contexto escolar y la motivación**

Así pues, la motivación de nuestros alumnos hacia el aprendizaje de segundas lenguas no dependerá solamente de sus metas y maneras de afrontar el trabajo, ni de las características de las tareas, sino que las pautas de actuación de profesores también jugaran un importante papel. En los tres apartados siguientes relataré en forma de síntesis lo que sucede en una clase de lengua donde existen diferentes patrones motivacionales entre los alumnos y sus posibles cambios causados por el contexto.

### **a) Comienzo de las actividades de aprendizaje**

Todo profesor debe lograr al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos, captar su atención despertando su curiosidad, mostrando la relevancia de lo que han de aprender y creando las condiciones para mantener su interés. (Hidi y Anderson 1992) De esta manera, la presentación de interrogantes y desafíos novedosos planteará retos motivadores para los alumnos. Como ya he comentado anteriormente, dependiendo de las razones para realizar una tarea que demos a nuestros alumnos, su motivación se verá afectada en mayor o menor medida a causa de la relevancia de la tarea para conseguir sus metas personales. También resulta de gran ayuda para que los aprendices no "se desconecten" que el enseñante use un ritmo de discurso cohesionado y fácil de seguir por los alumnos; que siempre muestre ilustraciones y ejemplos; que sitúe las cosas en su contexto y que una los conocimientos previos con los que presenta.

### **b) Desarrollo de las actividades de aprendizaje**



Alonso (1992-a) asegura que los comportamientos que adoptan los profesores hacia los propios alumnos y los problemas que pueden ir surgiendo a lo largo de las actividades encomendadas pueden afectar positiva o negativamente a la motivación de los alumnos. Por ejemplo, permitir que todos intervengan, preguntando o pidiendo ayuda, es reconocido como una aceptación igualitaria del profesor hacia todos sus alumnos. Otros comportamientos introducidos por Cormier y Cormier (1991) serían los siguientes: escuchar de modo activo, asentir con la cabeza, hacer eco de sus intervenciones... También sería conveniente que diésemos más posibilidades de opción y decisión a los alumnos, pues se sentirían autónomos para tomar sus propias decisiones en la vida y no podrían nunca reclamar la obligatoriedad de la enseñanza que les transmitimos.<sup>31</sup>

Sí, a pesar de tener en cuenta todo lo anteriormente citado, los alumnos no perciben que aprenden algo cuando lo intentan, seguramente acabaran desmotivados. Por lo tanto, la interacción entre profesor y alumno debe ser fluida y ayudar en todo momento a la conservación de la motivación del alumnado. Los mensajes del profesor, antes de comenzar, deben centrar la atención en las estrategias a seguir, las dificultades que se van a encontrar y la búsqueda de medios para superarlas; en cambio, durante la tarea, deben dar pistas que ayuden a pensar y dar confianza; y

---

<sup>31</sup> DeCharms (1994) desarrolló un programa de entrenamiento de profesores orientado a que éstos, a su vez, desarrollasen el suyo propio dirigido a conseguir modificar la forma de pensar de los alumnos respecto a fracaso y éxito, y “saber lo que quieren en la vida”.

finalmente, deben concentrarse en qué y cómo se ha aprendido y disfrutar del aprendizaje. Ames (1992-b).

Las tareas que los profesores diseñamos y proponemos en nuestras clases también deberían cumplir los requisitos mencionados por Ames (1992-b) para motivarles a aprender. Es decir, deben centrar la atención de los alumnos en aspectos significativos de los contenidos, plantearles desafíos novedosos, apoyar el uso de estrategias de aprendizaje efectivas y ayudarles a conseguir sus metas a corto plazo. Asimismo, los enseñantes han de tener en cuenta cuándo piden realizar una tarea en grupo o individualmente. Si en la clase se produce un clima de competición, en el que hay perdedores que suelen ser siempre los mismos, esto tendrá efectos negativos para la motivación de los alumnos. Mientras que el trabajo individual, a pesar de lo que puedan creer muchos profesores, no es la mejor manera de aprender porque no permite aceptar otras opiniones y puntos de vista distintos que ayuden a incorporar nuevas estrategias de aprendizaje a través de la interacción con los compañeros. Coll y Colomina (1989) aseguran en sus estudios que el trabajo en grupo cooperativo provoca efectos positivos tanto para la motivación como para el aprendizaje. Las tareas más adecuadas para realizar en grupo parecen ser las abiertas, las que admiten diversas soluciones y distintas maneras de buscar estrategias que lleven a su

resolución; ya que todo esto se traduce en una mayor capacidad de autonomía y mejora de la autoestima.

### **c) Evaluación de las actividades de aprendizaje**

Uno de los factores contextuales que afectan en mayor grado a la motivación de los alumnos es la evaluación y la forma en que la afrontan. El fracaso en aprobar un examen o trabajo puede ocasionar un proceso de atribución de responsabilidad que puede llevarles a pensar que no tienen capacidad. (“No valgo para esto”; “no se me da bien”) lo que afecta a su autoestima y motivación. Mientras que el éxito aumenta su motivación por continuar en el largo proceso de aprendizaje. Si nuestros alumnos saben de la relevancia del examen para este proceso, seguro que estarán más motivados porque ven que tiene sentido saber lo que se pregunta. Debemos dejar claro, antes de la evaluación, qué deben aprender y cómo; esto les ayudará a pensar en aprobar a través de su esfuerzo, lo que aumentará su autoestima y su motivación. Debemos atender al esquema presentado en forma de cuadro sinóptico de las páginas 100,101,102 y 103 dónde se demuestra que los diferentes deseos y necesidades de los alumnos en clase tienen un valor positivo o negativo que se puede probar a través de los efectos que demuestran. Además, en la página 104 hemos añadido un cuadro de ejemplo de tres alumnos que tienen metas

diferentes y demostramos así sus diferentes reacciones frente a las tareas encomendadas por el profesor o la profesora.

#### **d) El contexto familiar y la motivación**

Aunque en las sociedades modernas la influencia directa de la familia sobre la educación de los niños y jóvenes aparentemente tiende a disminuir, la investigación científica recientemente realizada por Kellaghan (1993), Sloane (1993), Álvarez (1993) y Bloom (1993) subraya su papel primordial como determinante del aprendizaje escolar.

Por mucho tiempo se creyó que los rasgos de la familia más directamente asociados con el éxito escolar eran el status socioeconómico, la extracción étnica o la composición por edad-sexo. Pero estos caracteres han demostrado no ser tan importantes como aquellos otros que definen el ambiente y la dinámica de interacción dentro del hogar. Así pues, todos los niños, independientemente de su origen social y estructura familiar, tienen la posibilidad de rendir en la escuela, si disponen de un ambiente familiar que satisfaga sus necesidades intelectuales y emocionales.

Estos hallazgos han dado pie a la multiplicación de programas de participación de los padres en todos los países. Dichos programas pueden clasificarse en dos grupos, de acuerdo con su cercanía al aprendizaje de los niños.

1. **Las actividades próximas** que se concentran en enseñar y aprender pueden describirse como el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico por medio de la conversación familiar.

2. **Las actividades intermedias** de apoyo al aprendizaje escolar pueden describirse como; por ejemplo, la comunicación entre los maestros y los padres sobre el progreso de los alumnos.

3. **Las actividades distantes** o más remotamente educativas, como la participación de los padres en el consejo de la escuela.

Las principales variables del ambiente familiar que la mayoría de los estudios recientes han identificado como importantes para explicar diferencias en el logro escolar incluyen:

- a) El ambiente familiar de aprendizaje.
- b) El apoyo de los padres al progreso académico de sus hijos.

- c) Los estilos de comunicación.
- d) Los valores y creencias de los padres.

Las variables de proceso que contribuyen más notablemente al aprendizaje escolar de los niños pueden clasificarse bajo cinco grandes categorías:

1. **Hábitos de trabajo de la familia.** Grado de regularidad y rutina en la organización de las actividades familiares, puntualidad para la realización de responsabilidades y prioridad para las actividades educativas y culturales sobre las diversiones, como la televisión.

2. **Orientación académica y apoyo al estudio.** La calidad de la ayuda proporcionada al niño para la realización de sus labores académicas y la identificación de sus intereses especiales y el apoyo a sus iniciativas.

3. **Estímulos para explorar y descubrir.** Las condiciones y actividades que permiten discutir y analizar

acontecimientos e ideas y buscar nuevas fuentes de conocimiento y desarrollo personal.

**4. Riqueza lingüística del medio familiar.**

Oportunidades para el uso efectivo del lenguaje, enriquecimiento del vocabulario y de la capacidad de comunicación.

**5. Aspiraciones y expectativas de los padres.**

Las aspiraciones paternas respecto del futuro de sus hijos, los estándares que establecen para el rendimiento académico de los niños y la motivación para el logro.

También se han identificado algunos factores del ambiente familiar relacionados con el desarrollo de la personalidad y las características no-cognoscitivas de los niños, tales como motivación para el logro, concepto de sí mismos, actitudes hacia la escuela y salud mental.

**Un hogar intelectualmente estimulante y emocionalmente cálido, que supervise al mismo tiempo que permite autonomía y responsabilidad, ayuda a los niños con las destrezas cognoscitivas**

**y el bienestar psíquico necesarios para la tarea permanente de aprender.**

Presentamos los siguientes cuadros a modo de resumen de lo mencionado anteriormente en el apartado 1.10:

***Cuadro de consecuencias de perseguir distintos tipos de metas. (Alonso Tapia 1992-a)***

<b>Metas</b>	<b>Efectos</b>	<b>V a l o r</b>
Deseo de dominio y experiencia de competencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce la inmersión en la tarea.</li> <li>• Fomenta la búsqueda de la ayuda realmente necesaria.</li> <li>• Estimula la elaboración del conocimiento.</li> <li>• Fomenta la búsqueda de información.</li> </ul>	+ + + +
Deseo de utilidad inmediata de lo aprendido	<p>La ausencia de su funcionalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elimina el interés y la motivación por aprender.</li> <li>• Incrementa la sensación de obligación.</li> </ul>	- -
Deseo de	Favorece la	



conseguir recompensas	<p>motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el interés inicial es bajo.</li> <li>• Si disfrutar requiere experimentar la tarea.</li> <li>• Si disfrutar requiere cierta destreza.</li> </ul> <p>Perjudica la motivación intrínseca en los demás casos.</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>-</p>
Necesidad de la seguridad que da el aprobado	<p>La amenaza de notas desfavorable:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace aumentar las tareas terminadas.</li> <li>• Induce a un mayor aprendizaje memorístico.</li> <li>• Dependiendo de la evaluación, las notas mejoran.</li> <li>• Llegan a perjudicar la comprensión y el aprendizaje significativo.</li> </ul>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>-</p>
Necesidad de preservar la autoestima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhibe la tendencia a preguntar o participar.</li> <li>• Tiende a inducir formas inadecuadas de estudio.</li> <li>• Si hay una segunda oportunidad, hace que el esfuerzo por aprobar aumente.</li> </ul>	<p>-</p> <p>-</p> <p>+</p>
Necesidad de autonomía y control personal	<p>El sentimiento de obligación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destruye el interés.</li> <li>• Elimina el esfuerzo.</li> <li>• Favorece conductas</li> </ul>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>

	<p>orientadas a salir de la situación.</p> <p>El sentimiento de autonomía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lleva incluso a buscar medios alternativos de aprender.</li> </ul>	+
<p>Necesidad de aceptación personal incondicional</p>	<p>El sentimiento de rechazo personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provoca un rechazo de lo escolar.</li> <li>• Aumenta el sentimiento de obligación.</li> </ul> <p>El deseo de aceptación personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Induce a aceptar los valores de los otros significativos.</li> </ul>	- - +

<p>Debemos atender al siguiente esquema: Cuadro de procesos de afrontamiento de las tareas académicas. (Alonso Tapia 1995) Imaginemos que tres alumnos tienen que hacer en la clase de lengua una redacción. En ella han de describir lo que han observado en una visita reciente a una población en la que hay un castillo. Si les observásemos, podríamos encontrarnos con que su comportamiento difiere básicamente en los aspectos que se indican.</p>	Diferencias	<p><b>Reacción frente a la incertidumbre respecto a los resultados de la tarea</b></p>	Para el alumno A la tarea plantea un desafío; para el B una amenaza; para el C una imposición.	<p><b>Interrogantes de partida y foco de la atención durante la realización.</b></p>	El alumno A se centra en el proceso que tiene que seguir; el alumno B, en el resultado; el C en terminar la tarea no importa	<p><b>Reacción frente a los errores</b></p>	El alumno A busca aclaración y valora al profesor como un recurso para aprender; por el contrario, el alumno B se muestra
	<p><b>Alumno cuya meta es evitar la tarea por desinterés -C-</b></p>		<p>Vaya rollo. ¿Para que vale hacer esto?</p>		<p>A ver si termino pronto. ¿Me dejas que vea cómo lo haces?</p>		<p>P: Has escrito mal "halla". C: Es que no me he dado cuenta. (Yendo a su sitio: "menos mal que me ha aprobado. Una cosa menos que</p>
	<p><b>Alumno cuya meta es salvar su autoestima -B-</b></p>		<p>¿Qué cuento? Menudo rollo. ¡Y es el trabajo para la evaluación!</p>		<p>Vamos a ver... El lunes hemos ido a Manzanares a ver el castillo...¿Y qué más cuento? Sólo tengo una hora...</p>		<p>P: Has escrito mal "halla". B: Es que no me he dado cuenta. (Pensando para sí mismo: "ya estamos, no deja pasar ni una, ¿Habré</p>
<p><b>Alumno cuya meta es aprender -A-</b></p>			<p>Es interesante. A ver si hago un buen trabajo.</p>	<p>Veamos...¿Cómo podría contar lo que he visto?. Voy a imantarme que lo cuento a...¿Qué podría decir? ¿Cómo lo puedo hacer para que le</p>	<p>P: Has escrito mal "halla". A: ¿Por qué?. "El haya" se escribe con "y". P: Pero cuando dices "El castillo se halla", el verbo que</p>		