

MOTIVACION PARA EL APRENDIZAJE EN AMBIENTES EDUCATIVOS FORMALES

Patricio Calderón

PRESENTACIÓN. El propósito de este trabajo es ofrecer un panorama analítico e integrador de diversas ideas, conceptos, principios, teorías de motivación, sugerencias prácticas aplicadas al campo del aprendizaje y sus implicancias en la sala de clases. El documento comienza analizando la importancia que tiene este fenómeno para los psicólogos y educadores, para luego, presentar diversas definiciones del término “motivación” y discutir si es necesario hacer la diferencia entre motivación extrínseca y motivación intrínseca. El documento continúa con el planteamiento de diversos conceptos y teorías de motivación para el aprendizaje, desde aquellas originadas tempranamente bajo las teorías conductistas hasta las teorías cognitivas y posiciones sociales humanistas que han dado pie a los modernos enfoques constructivistas. Cada una de estas posiciones se analiza para estudiar la influencia y aplicación concreta, con sugerencias prácticas, en la sala de clases.

¿ES IMPORTANTE LA MOTIVACION PARA APRENDER?

A través de múltiples conversaciones y entrevistas que hemos sostenido con profesores de educación básica y educación media, estos han manifestado que dos de los grandes desafíos con los que se enfrentan día a día, lo constituyen los conflictos de indisciplina y la desmotivación por los estudios de los alumnos. En este último aspecto, los profesores manifiestan abierta y reiteradamente su preocupación por el poco interés que presentan los alumnos por estudiar, por realizar sus deberes escolares y por estar atentos en clases. Muchos profesores repiten constantemente las mismas preguntas año tras año, ¿por qué los niños no se motivan por las actividades escolares? ¿Por qué los niños, en general, parecen no tener ganas de aprender por el placer de aprender? (Bustos et col.,1998:191-202).

Viau (1994) se hace preguntas similares, “Pourquoi, à l'école, certains élèves font-ils tout pour ne rien faire, alors que d'autres décident de s'engager à fond dans leurs études ? Pourquoi mettent-ils peu d'entrain à effectuer les activités qu'on leur propose, alors que d'autres y consacrent tout l'énergie nécessaire ? Pourquoi abandonnent-ils leurs activités à la moindre occasion, alors que d'autres persévèrent jusqu'au bout? Les

enseignants, savent que la motivation joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage. Or, si tous les enseignants le savent, beaucoup méconnaissent l'exploitation de cette dimension chez l'élève”.

Woolfolk y McCune (1980) comienzan el capítulo de su libro correspondiente a la “Motivación de los alumnos” con preguntas y afirmaciones similares, y que están en el centro de las preocupaciones mayores de los profesores, “¿Por qué los alumnos no ponen atención?”, “Al parecer a los chicos no les interesa el colegio”, “El problema con estos niños es que no se motivan con nada” (p. 318). Coincidentemente, Clifford (1982) comienza el capítulo 8, “Motivación: La causa del aprendizaje”, con comentarios muy comunes entre profesores y padres: “A Teresa le va muy mal en el colegio y tiene muy poca o ninguna motivación” o “Nunca ha estado Bárbara tan motivada, y la prueba de ello es su buen rendimiento” (p. 390).

Sin embargo, los psicólogos están de acuerdo en que no deberíamos referirnos a los así llamados “alumnos desmotivados”, pues *todo comportamiento es motivado*. Puede que los alumnos, en vez de atender al profesor, miren por la ventana, conversen entre ellos, lean una revista, revisen información en su computador, pero sí están motivados. No están dirigiéndose hacia los objetivos que tiene en mente el profesor, pero aún así aparecen motivados (Woolfolk y McCune, op.cit.; Bustos et col, op.cit.). Es más, si la psicología, como ciencia, ha sido definida como el estudio del comportamiento humano y en este comportamiento se han identificado cuatro importantes elementos constitutivos: el organismo vivo, *la motivación*, el conocimiento y la competencia (Fogiel, 1980), entonces debe ser de una importancia preponderante. Más si se asegura que “diferencias en el comportamiento se explican en términos de diferencia en uno de estos factores” (p.2).

Naturalmente, la motivación es un tema que intriga a los profesores desde el momento en que se dan cuenta – profesional e instintivamente – que aquí hay un tema que puede hacer la diferencia entre el éxito y el fracaso en la sala de clases (Travers et col., 1993:284). Por lo tanto, existe un reconocimiento creciente del papel que la motivación de los alumnos juega en el aprendizaje escolar. Es así como los intereses, actitudes y auto-concepto de los educandos influyen en sus aperturas hacia una tarea de aprendizaje, el deseo de aprenderla bien, la atención que se le presta al profesor y el tiempo dedicado activamente a la tarea. Además, existe evidencia que estas reacciones individuales están relacionadas significativamente al logro educacional (Bloom,1976 y Nichols,1979; citados por Anastasi, 1982: 352).

De allí que sea posible que sólo un reducido grupo de profesores argumente que la motivación del estudiante no presenta una influencia

importante en el aprendizaje. La motivación obviamente tiene una importancia particular para aquellos que trabajan con jóvenes adolescentes (Eccles & Midgley, 1989).

Según Philippe Mérieux, « Sans le désir de connaître et la volonté de savoir, pas de mobilisation possible de l'élève! Le petit rien qui peut bloquer toute démarche... ».

<http://stageweb.free.fr/stageweb/Motivationx.html>

Por lo tanto, los teóricos del aprendizaje y los profesores suelen estar de acuerdo en que los alumnos motivados aprenden con mayor rapidez que los alumnos no motivados. **Es probable que una diferencia importante entre un profesor notable y uno mediocre no sea tanto la capacidad para impartir conocimientos sino la capacidad para promover el deseo de los alumnos de adquirirlos** (Nickerson et col., 1987:380). Este argumento es coincidente con el de Wlodkowski (1986), quien prefiere puntualizar que es imposible que los profesores puedan motivar a sus alumnos, ya que lo único que ellos pueden hacer es presentar las condiciones de aprendizaje de la manera más atractiva y estimulante posible. Son las percepciones, valores, rasgos de personalidad y juicios que determinan la motivación. Si se integran exitosamente las tareas con la habilidad bajo condiciones significativas y agradables, en donde se incluye la actitud positiva del profesor, entonces se puede alentar la auto-motivación del alumno (Thorkildsen, 1988).

Pensamientos similares ha tenido Piaget (ver Martí, 2000: 103-104), quien considera que el alumno es un ser racional y creativo cuyo punto de vista debe ser tomado en cuenta para lo cual es necesario que se diferencie claramente del punto de vista del profesor. Cuando es posible que se logre esto, el alumno transforma la realidad para forjar su propio conocimiento con el objetivo, no siempre consciente, de adaptarse mejor a ella. Es un alumno que sólo progresa si es capaz de reelaborar, a su manera y desde sus esquemas, lo que recibe de fuera. Esta es una de las ideas de Piaget que en la actualidad se valora y se considera como uno de los postulados más relevantes del enfoque constructivista del aprendizaje.

Además, es éste un pensamiento que ha sido ampliamente tratado a lo largo del tiempo. Comenius (1592-1670) ya lo explicaba en su *Didáctica Magna*, a través del segundo de los “Principios para Facilitar la Enseñanza y el Estudio”, donde expresaba: “La naturaleza predispone a la materia para que se convierta deseosa de forma”. Del punto de vista educacional, esto quiere decir que el conocimiento funcionalmente adquirido (‘en cualquier circunstancia, los alumnos deben ser imbuidos con el ardiente deseo de saber y aprender’) tiende espontáneamente a organizarse...” (Piaget, 1957: 20). Idea que también es enfatizada por Meirieu (1992): “Si el rol del maestro es en verdad el de hacer surgir el deseo de aprender, su

tarea reside en ‘crear el enigma’, o más exactamente en *hacer saber un enigma*: decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento” (p. 100-1001).

Una vez analizados los argumentos previamente presentados acerca de la importancia de la motivación para el aprendizaje escolar, creemos estar mejor preparados para enfrentarnos a la manera en que este concepto ha sido definido.

¿CÓMO DEFINIR MOTIVACION?

La motivación, así como varios otros constructos hipotéticos pertenecientes a la psicología, entre ellos “personalidad” y “aprendizaje”, no son sencillos de definir, pues las definiciones parten de diversos supuestos teóricos que naturalmente delimitan su visión.

Así, desde una perspectiva conductista la motivación es entendida como la causa inmediata del comportamiento; por lo tanto, para entender el comportamiento, se debe examinar sus soportes motivacionales. Algunos psicólogos la definen como las fuerzas inmediatas que actúan para energizar, dirigir, mantener y detener el comportamiento (Fogiel, 1980: 2). La motivación, bajo este prisma, no sólo es uno de los factores preponderantes del comportamiento humano, sino también elemento básico del aprendizaje, junto a los refuerzos y a la asociación (p.55).

Es más, las motivaciones pueden manejarse (administrarse) por medio de contingencias. Una contingencia puede entenderse como una relación entre una conducta y sus consecuencias. La administración de contingencias, por lo tanto, significa cambiar el comportamiento a través de la regulación de esta relación, métodos generalmente derivados del condicionamiento operante (Berman, 1971; Valentine, 1971). Se concluye que los motivadores del aprendizaje corresponden a los reforzadores (Lysaught, 1971: 189).

Mednick (1964: 8) consideraba tres aspectos de la motivación: primero, un “energizador” del comportamiento (una rata hambrienta corre rápidamente para encontrar una caja que contiene comida); segundo, una sensación interna a la cual la persona o animal puede aprender selectivamente a comportarse (comemos cuando tenemos hambre, por ejemplo) y tercero, un estado de desequilibrio que puede rectificarse, dando como resultado una condición denominada recompensa o refuerzo (si el estado de desequilibrio es de hambre, el rectificador apropiado sería el alimento).

Las definiciones, a partir del movimiento cognoscitivo, cuestionaron que las personas aprendieran de manera similar a los animales. De allí en adelante, es posible notar la integración de varios elementos constitutivos del término en donde se destaca el aspecto de la persona humana.

Como una forma de contrastar las definiciones entregadas hace cuatro décadas, recurrimos a internet donde se lee: “entendemos por motivación el conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo..., es lo que mueve a *la persona* en una dirección y con una finalidad determinada; es la disposición al esfuerzo mantenido por conseguir una meta (www.cnice.mecd.es/recursos2/e_padres/html/motivacion.htm).

De manera similar, aquellas “variables intermedias”, a las que hace referencia la definición previamente presentada, también son identificadas como “condiciones” que inician, guían y mantienen comportamientos – generalmente hasta que algún objetivo se logre (Wittig, 1977: 105).

Consecuentemente con lo anterior, una de las definiciones más comunes identifica a la motivación como una fuerza interna o externa que impulsa a *la persona* a realizar una actividad determinada. Esta fuerza no es observable directamente, sino que se infiere del comportamiento de *la persona*. Como tal, es un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo (Good y Brophy, 1996:295).

Sin embargo, Skinner (citado por Travers, 1993: 294) no concebía componentes motivacionales internos o intrínsecos en el proceso, pues, de acuerdo a su teoría, el comportamiento motivado resulta de las *consecuencias* de comportamientos similares previos.

Según el psicólogo alemán Kurt Lewin (1936, citado por Clifford, 1982: 392) las necesidades psicológicas se originan cuando existe “tensión” o desequilibrio entre las metas de una persona y el medio ambiente. Este estado de necesidad psicológica impulsa a *la persona* a actuar para restablecer el equilibrio y reducir la tensión. Dicho de otro modo, Lewin, también conocido por crear esta llamada corriente “interaccionista”, pensaba que la motivación nace del encuentro entre “el sujeto y el objeto, en donde ambos muestran sus características que los hacen interactuar”.

“Pour approfondir le point de vue des interactionnistes, on peut se référer à la théorie de Joseph Nuttin, sur laquelle semble s'être appuyée en partie la réflexion d'Alex Mucchielli, énonçant que la motivation est l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde. La motivation ne peut être réduite à une simple quantité d'énergie, ni à des impulsions aveugles. Elle est une structure **dynamique** qui dirige l'action vers un but concret. C'est une activité consciente et volontaire”.
<http://stageweb.free.fr/stageweb/Motivationx.html>

Encontramos ideas similares en La Garanderie (1991:100), quien manifiesta: “La motivation est le point de rencontre entre ce qui appartient à l'individu et ce qui appartient à son environnement culturel et social. C'est le résultat d'une synergie interne ...”

Es posible notar un punto común de la mayoría de las definiciones de este concepto, cual es que se refiere a un estado de actividad del sujeto caracterizado por la energía que se despliega y que presenta una cierta dirección.

Aunque “no hay ninguna definición de motivación que sea reconocida como la mejor” (Travers et col, op.cit.: 284), prevalecen actualmente aquellas definiciones operacionales que enfatizan, actualmente, la llamada “motivación intrínseca”. No obstante, creemos necesario plantearse la interrogante que constituye el encabezamiento de la siguiente sección.

¿VALE LA PENA DISTINGUIR ENTRE MOTIVACION INTRINSECA Y MOTIVACION EXTRINSECA?

“Les relations préférentielles que, dans son comportement, l'être humain établit avec son monde servent de point de départ à une théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Les besoins de croissance, d'autodéveloppement, d'interaction, de changement et de progrès y trouvent leur place fonctionnelle, à côté d'autres tels que l'altruisme, le plaisir et la motivation au travail, dans le contexte des relations biologiques, psychosociales et cognitives que l'individu entretient avec le monde”.(Nuttin, 1991; citado en <http://stageweb.free.fr/stageweb/Motivationx.html>).

Así como la cita de Nuttin, la mayoría de los textos de psicología educacional actuales trata el tema de la motivación diferenciando claramente entre motivación intrínseca y motivación extrínseca, conceptos que son asociados con las dos grandes escuelas de pensamiento del comportamiento reflejadas en las teorías conductistas y cognitivas (Travers

et col, 1993; Deci y Ryan, 1985; Lepper & Hodell, 1989; Good y Brophy, 1996; Sprinthall et col., 1996).

La motivación extrínseca significa que la fuerza (reconocimientos, notas, estímulos) viene desde afuera. “Se recomienda siempre intentar que los estudiantes transfieran estos recursos externos momentáneos hacia motivos intrínsecos. La motivación intrínseca significa que los propios alumnos quieren aprender con el fin de lograr algún objetivo determinado (Travers et col, 1993: 286).

Estos mismos autores aseguran que las estrategias motivacionales extrínsecas pueden ser efectivas en ciertas circunstancias, pero los profesores no deben basarse en ellas demasiado. Si los estudiantes están preocupados por las recompensas o la competencia, pueden no poner tanta atención como deberían a lo que se supone que están aprendiendo e incluso no apreciar su valor. La calidad del involucramiento en la tarea y, al final de cuentas, del aprovechamiento, son mayores cuando los estudiantes se perciben a sí mismos como involucrados en tareas por sus propias razones (motivación intrínseca) que cuando se perciben involucrados para complacer a una figura de autoridad, obtener una recompensa, escapar a un castigo o como respuesta a alguna otra presión extrínseca (Deci & Ryan, 1985). De manera más específica, si los estudiantes se perciben como ejecutando las tareas sólo para obtener una recompensa, tienden a adoptar una actitud de cumplir con las mínimas normas de desempeño en lugar de hacer un trabajo de alta calidad.

La motivación intrínseca es la motivación resultante de los reforzadores e intereses personales que son inherentes a la actividad en sí. Este enfoque exige que los profesores seleccionen o diseñen actividades académicas en la que los estudiantes participen con disposición ya sea porque las disfrutan o porque su contenido incorpore algo en que los estudiantes ya están interesados, aunque los alumnos difieran entre sí en los temas que pueden encontrar interesantes y en las actividades que consideren agradables. Aún así, los profesores pueden en ocasiones sacar ventaja de la motivación intrínseca existente en ellos, seleccionando o diseñando actividades para la sala de clases que incorporen elementos que la mayoría de los alumnos, si no es que todos, encuentren recompensantes.

Cuando los alumnos no comparten los mismos intereses, es decir el interés de un estudiante puede ser el desinterés de otro, como cuando uno de ellos encuentra un texto “interesante”, no necesariamente este medio conduce al aprendizaje, sino que éste llevará al alumno a aprender como resultado de la manera en que él mismo plantea los desafíos de ese texto para sí (Renninger, Hidi y Krapp, 1992: 391, en Good y Brophy, 1995: 349).

Muchos educadores sienten que la única motivación que vale la pena es la así llamada “intrínseca” y que el énfasis en el fin (un incentivo) antes que en el medio (el aprendizaje) de lograr el fin, no es, ni debiera ser, deseable (Ryan’s, 1942).

No obstante, la corriente conductista en la psicología ha seguido insistiendo en la preponderancia que tienen los refuerzos externos para motivar a los alumnos. “Mientras más valor le asignemos a una recompensa, más probable será que nos comprometamos en cualquier acción que producirá tal recompensa” (Calhoun et col, 1978: 73).

Bruner (1973: 77), considerado por muchos psicólogos y educadores como el seguidor y exponente de las ideas de Piaget en Estados Unidos, es claro al enfatizar el concepto de refuerzo en la tarea misma y lo que es intrínseco a ésta. Por eso manifiesta que si el profesor utiliza experiencias de aprendizaje con sus alumnos a través del método de descubrimiento, los educandos se considerarán activos y la *recompensa que alcanzarán estará en la actividad misma*: usar nuevas formas de pensamiento, descubrir regularidades, extrapolar, en fin, todo aquello que es intrínseco a la actividad. Probablemente, entonces, el alumno vaya mucho más allá de querer satisfacer la curiosidad. Por el contrario, piensa Bruner, las recompensas externas pueden enmascarar este placer. Cuando los niños esperan una recompensa, tienden a distanciarse o distraerse del comportamiento que les entrega recompensas intrínsecas.

La zona de desarrollo próximo, uno de los principios de la teoría de aprendizaje de Vygotsky, y que actualmente se considera como uno de los pilares del movimiento constructivista, genera la estructura necesaria para que se consiga una motivación intrínseca, pues el profesor no debe ni puede hacer el trabajo por el alumno. Por el contrario, tiene que presentarle problemas para que los resuelva y luego permitir que se discuta sobre la solución de los mismos. Los problemas seleccionados deben estar ligeramente por encima del nivel de competencia del niño, lo que originará un nuevo procedimiento de resolución (Sprinthall et col., 1996: 92).

Stipek (1993) piensa que las distinciones entre los enfoques conductista y cognoscitivo de la motivación se han ido borrando de manera gradual conforme los conductistas han expandido la lista de impulsos secundarios potenciales (por ejemplo, curiosidad, competencia) y reforzadores (por ejemplo, la conducta simbólica en la forma de afirmaciones internas tales como “¡Tenía razón! ¡Funciona!”).

En el modelo de motivación presentado bajo un enfoque sociocognitivo basado en las ideas de Viau (1994) se establece que no vale la pena implicarse en el debate que consiste en determinar si la motivación

intrínseca es más importante que la motivación extrínseca en el aprendizaje (Lepper et Hodell, 1989), pues el concepto de determinismo recíproco permite, en verdad, evitar este debate, ya que Viau (op.cit.) inscribe la motivación del alumno en la interacción constante y recíproca entre sus características individuales, sus comportamientos y su ambiente.

De acuerdo con la posición anterior, Travers et col (1993:290) coinciden en que “los alumnos siempre tendrán motivos entremezclados para aprender. Ellos quieren complacer a sus padres, impresionar a sus pares y adquirir dominio. Sin embargo, ¿de qué manera se les puede ayudar a valorar el mundo de las ideas para su propio bien?”

Antes de intentar dar variadas respuestas a esta interrogante, que pueden encontrarse a través de diversas sugerencias en las últimas partes de este trabajo, revisaremos algunas líneas teóricas, diferentes en algunos aspectos, pero similares en otros. Una vez que se analice esta serie de estudios que respaldan las diversas corrientes psicológicas de la motivación, se hará más fácil no sólo comprender de manera más completa el fenómeno de la motivación, sino encontrar respuestas apropiadas para las interrogantes que se hubiesen ido generando en las secciones anteriores.

¿DE DONDE SE ORIGINAN ESTAS VISIONES Y QUE RESULTADOS PODEMOS OBTENER?

Encontramos necesario en este momento hacer un breve recuento de algunos de los principios e ideas fuerzas más importantes de algunas teorías de la motivación, que indudablemente influyen en las visiones de muchos psicólogos y educadores modernos.

Corriente Conductista

Tal vez sea Skinner el psicólogo más reconocido dentro de esta línea de pensamiento, quien en 1938, expresaba: “Cuando la manifestación de un comportamiento operativo es seguida de un estímulo reforzador, entonces su intensidad aumenta.” De esta manera, estaba formulando la ley del condicionamiento, la cual, es muy posible, sea la continuación del desarrollo lógico del pensamiento de Thorndike, quien recomendaba que se debería asociar los elementos que se quisieran tener juntos, premiando las buenas actuaciones en el estudio y separando lo que no debería permanecer unido. Asimismo, recomendaba disponer las cosas de manera que las actuaciones no deseadas en el estudio produjeran disgusto al alumno (Fuchs, 1973: 181).

Consecuentemente, Skinner considera el aprender como apropiación, por parte del alumno, de nuevas formas de comportamiento. La probabilidad de que, en un momento dado, se manifieste un comportamiento determinado se relaciona con la motivación. Por lo tanto, para adquirir “operacionalmente el manejo de una motivación”, hay que recurrir de nuevo al refuerzo: la motivación del que aprende es resultado de su refuerzo, con la subsiguiente suspensión del reforzador.

Lo mismo que Skinner, y a diferencia de Guthrie, Hull considera la recompensa como el “motor del aprendizaje”: pero allí donde Skinner habla de “refuerzo”, al que da un *significado* operacional, o sea, meramente *dependiente del procedimiento*, la teoría del aprendizaje de Hull habla de una *reducción hipotética del “impulso”*. En la teoría de Hull es indiferente que el motivo que constituye el impulso (drive) sea hambre, curiosidad, aprendizaje, etc.: todos los impulsos refuerzan la fuerza del hábito por igual. Por lo tanto, cuando el niño ha encontrado la solución a un problema y termina su tarea, naturalmente, la correspondiente fuerza del impulso, se reduce; en otras palabras, su tensión de necesidad disminuye (Fuchs, op.cit.).

El pensamiento central de la teoría del aprendizaje de Hull es que la recompensa a un comportamiento disminuye, “reduce” la fuerza del impulso. El éxito, ha rebajado, por decirlo así, la “tensión de necesidad” de la persona objeto del experimento; es decir, la ha conducido a un “estado de satisfacción”. Así pues, resulta que, en el sistema de Hull, la recompensa es la “reducción” del impulso correspondiente. (<http://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism>)

Por el contrario, Skinner pensaba que el comportamiento motivado se generaba de las consecuencias de previos comportamientos similares. Si los alumnos recibían refuerzo por cierto comportamiento, tendían a repetirlo con más esfuerzo. Y si no fuese así, ellos tenderían a perder el interés y su rendimiento declinaría (Skinner, 1971, citado por Travers et col., 1993).

No obstante, es posible deducir de los párrafos anteriores, el énfasis que se pone en los conceptos de “impulsos”, “refuerzos” y “recompensas” que, como hemos visto anteriormente, son los que priman en la así llamada motivación extrínseca.

Es importante en este punto recordar los estudios de Nelson y Kagan (1972) quienes recompensaron en tareas competitivas a alumnos pequeños con juguetes atractivos cuando cooperaban trabajando en una tarea de solución de problemas. Encontraron que los niños se sintieron motivados a cooperar cuando todos recibieron una recompensa; sin embargo, cuando el número de recompensas fue menor que el de los jugadores, los estudiantes

se enojaron. En algunos niños, el enfado fue superior y terminaron saboteando el juego.

Del mismo modo, Covington (1992) argumentó que las recompensas inadecuadas crean competencia, hecho que a su vez desalienta la cooperación. De manera interesante, el aprendizaje no competitivo no es superior en todas las situaciones. En efecto, cuando las tareas son simples y muy repetitivas, la competencia y el desempeño individual pueden conducir a un mejor aprendizaje, sólo que este tipo de tareas no son componentes importantes de la buena enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se concluye que la cooperación puede ser mejor que la competencia para la mayor parte de las situaciones de aprendizaje. Si los estudiantes compiten mientras solucionan problemas complejos están menos dispuestos a compartir información e incluso pueden intentar socavar el desempeño de los demás. En contraste, cuando se persigue un objetivo común, a todos interesa corregir los errores y razonamientos equivocados.

Sin embargo, a pesar del resultado de la investigación que muestra los peligros del empleo de recompensas, hay evidencia de que la mayoría de los profesores y padres creen que ofrecerlas o negarlas es una estrategia que produce buenos resultados. No obstante, se concluye que en la actualidad, el ofrecimiento de recompensas ha resultado ser sólo útil para incrementar la disposición de los estudiantes a participar en tareas relativamente simples y tediosas (Boggiano y cols., 1987).

Corriente Cognitiva

En oposición a la visión anterior, quisiéramos comenzar por los estudios de White (1959), quien refuta la teoría de la motivación basada en instintos animales (impulsos), introduciendo el término “effectance” para describir los aspectos motivacionales de la competencia (p.321). A través de un profundo análisis, White propone que una persona puede ser motivada a actuar porque ésta percibe que es competente en efectuar un cambio deseado en el ambiente. A medida que se repite la acción, la persona domina una nueva habilidad y adquiere confianza en ésta para interactuar exitosamente con el ambiente.

La motivación por « effectance » o competencia resume la satisfacción intrínseca total con un resultado como un todo y se conceptualiza como un « sentimiento de eficacia » (White, 1959).

Similar punto de vista se puede encontrar en los trabajos de Bandura (1997, citado por Kear, 2000), que se focalizan en la auto-eficacia

percibida, definida como una creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar el curso de acción requerido para alcanzar una meta. Dentro del constructo de la auto-eficacia percibida (« perceived self-efficacy »), el predictor causal (la motivación) del comportamiento es la creencia de uno en la capacidad de realizar un acto.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1989) puede ser considerada conductista en el sentido que enfatiza las consecuencias de la conducta específica, pero cognoscitiva debido a que también considera cómo interpretan los estudiantes acontecimientos pasados y establecen objetivos para sí mismos. Según este reconocido psicólogo social, hay dos fuentes importantes de motivación. Una fuente implica *predecir los resultados* de la conducta: “Si estudio con mucho esmero, ¿aprobaré?”, “¿Mi participación será bien recibida?” Con base en las consecuencias de acciones pasadas, la persona intenta predecir las consecuencias de las acciones contempladas. Una segunda fuente de motivación es *establecer objetivos* de manera activa, que luego, se convierten en normas personales para evaluar el desempeño. Mientras se trabaja hacia un objetivo, se imaginan las cosas positivas que ocurrirán si se tiene éxito y las cosas negativas que ocurrirán si se falla. Se tiende a continuar con los esfuerzos hasta que se cumplen las normas que se han establecido. Al alcanzar un objetivo, se está satisfecho por un tiempo pero entonces se comienza a identificar objetivos nuevos o a establecer normas nuevas (más altas) para uno mismo.

Algunas investigaciones demuestran que lograr que los alumnos establezcan objetivos y establezcan un compromiso para intentar alcanzar esos resultados de aprendizaje, incrementa su desempeño. Se ha determinado que el establecimiento de objetivos es efectivo cuando estos son 1. *próximos* más que distantes (se refieren al desempeño en una tarea que se va a intentar aquí y ahora en vez de la consecución de algún objetivo fundamental en el futuro distante), 2. *específicos* (completar una página de problemas de matemáticas sin más de un error) en lugar de *globales* (hacer un buen trabajo) y 3. *desafiantes* (difíciles pero alcanzables) en lugar de demasiado fáciles o demasiado difíciles. Es posible que los alumnos requieran ayuda para formular objetivos desafiantes pero alcanzables, y que representen lo que esperan lograr si ponen un esfuerzo razonable de manera consistente (Bandura y Schunk, 1981; Zimmerman y Schunk, 1989).

Precisamente Bruner (1960) cree que objetivos desafiantes son aquellos que consideran instancias para que el alumno aprenda por medio del descubrimiento. Afirma que cualquier intento para mejorar la educación inevitablemente comienza con los motivos para el aprendizaje. Bruner cree que hay un nivel ideal de estado de alerta entre la apatía y el entusiasmo

exacerbado, ya que la pasividad provoca aburrimiento mientras la actividad intensa deja escaso tiempo para la reflexión. La solución que él entrega es la noción de aprendizaje por descubrimiento, que consiste en reordenar o reorganizar o transformar la evidencia con el fin de uno vaya más allá de la evidencia para formar nuevos insights. Instar a los alumnos hacia el descubrimiento no sólo les permite organizar el material para determinar relaciones sino también evitar la pasividad que los anula o engeuece para usar la información aprendida. En síntesis, a los alumnos se les permite ver significado en el conocimiento, en las habilidades y actitudes cuando ellos mismos lo descubren. Para Bruner (1973) la información es más valiosa cuando está al nivel de comprensión del alumno y cuando anima a la propia actividad y a la motivación intrínseca.

Es este otro de los momentos oportunos para recordar como las ideas de Bruner (1960,1973) pueden estar influidas por las de Piaget, ya que es posible observar varias coincidencias entre ambas teorías. Las ideas expresadas por Meirieu en “Sciences Humaines”, de reciente data, refuerzan las posiciones anteriores. Precisamente, Meirieu (2002) nos recuerda a Emile de Rousseau, perdido en el bosque quien se va a encontrar repentinamente motivado por la geografía que hasta ahora detestaba. Es esta misma inspiración que presidirá a los métodos activos, aplicados tanto en el transcurso de la nueva educación como en el de la pedagogía de proyecto: el alumno va a descubrir, con motivo de un proyecto que lo moviliza, conocimientos para los cuales no estaba motivado. Es lo que encontramos también, más recientemente, en la noción de situación-problema elaborada en los trabajos de Piaget y de la psicología constructivista: es confrontando al alumno con un obstáculo que lo compromete a modificar sus representaciones y por lo tanto, a progresar en sus aprendizajes (p.43).

Otros psicólogos que se han dedicado a estudiar el tema de la motivación para ser considerada en las planificaciones y aplicaciones en la sala de clases, son Ausubel y Gagné.

Las ideas de Ausubel (1968) y Gagné (1974) aunque difieren en cómo concebir algunos principios de motivación cuando se diseña la instrucción, encuentran algunas coincidencias sobre todo en los elementos de la motivación de logro.

Gagné (1974, 1977) considera la motivación como una *precondición* para el aprendizaje, es decir una condición que precede al evento de aprendizaje en sí y que funciona precisamente para determinar la probabilidad de su ocurrencia. Por el contrario, Ausubel (op.cit.) sostiene que la motivación no constituye una precondición indispensable para el aprendizaje, pues ella se va convirtiendo progresivamente en un factor de menor importancia para el aprendizaje a medida que los alumnos van creciendo, puesto que el aprendizaje se torna más sencillo y requiere menor esfuerzo debido al

desarrollo de la capacidad cognitiva, de la duración de la atención y de la habilidad para concentrarse. De acuerdo a Ausubel (op.cit.), el aprendizaje significativo puede producirse sin motivación, por lo tanto, la mejor manera de enseñar a un alumno desmotivado será ignorar su estado motivacional inicial concentrando los esfuerzos en enseñarle los contenidos de la manera más efectiva posible. Nuevamente, no podemos dejar de recordar a Comenio en este punto quien decía: “Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos” (citado por Litwin, 1997: 35). Algún grado de aprendizaje se asegurará en todo caso, a pesar de la falta de motivación, y desde esta satisfacción inicial de aprendizaje, el alumno desarrollará la motivación para aprender más. Por lo tanto, en algunas circunstancias, la manera más apropiada de despertar la motivación es focalizarse en lo cognitivo antes que en los aspectos motivacionales del aprendizaje y confiar en la motivación que se desarrolla a partir del logro educacional para energizar el posterior aprendizaje (Ausubel, op.cit.: 365-366)

Para Gagné (op.cit.) existen dos clases de motivos que son especialmente trascendentes en el aprendizaje. El primero es de tipo social, a través del cual el alumno puede desarrollar la disposición para el aprendizaje. Este incluye necesidades *afiliativas, de aprobación social y de estima*. Por ejemplo, el hecho que un alumno trabaje con sus compañeros y se relacione apropiadamente con el profesor constituye un elemento esencial de un aprendizaje eficaz. El estudiante llega a motivarse por un deseo de ganarse la aprobación de los demás, evitar su desaprobación y establecer una posición de estimación social entre sus compañeros. Ausubel (op.cit.) también se refiere a este mismo motivo bajo el nombre de afiliativo, el cual, según su teoría, sería un componente de *la motivación para el logro*. Precisamente, y coincidiendo con Ausubel en este aspecto, Gagné designa a la segunda categoría de la motivación como motivación para la tarea y para el logro. Ambos psicólogos consideran a este factor como el más sobresaliente en los alumnos. Para Ausubel la gran ventaja que presenta la motivación para el logro yace en el hecho que tales motivos son intrínsecos a la tarea misma, es decir, esta energía es orientada a la tarea simplemente por la necesidad de saber, y de aquí que la recompensa – el logro real del nuevo conocimiento o habilidad – sea capaz de satisfacer totalmente el motivo fundamental. Esto es lo que se conoce por energía cognoscitiva. En otras palabras, la energía cognoscitiva sería el deseo de saber y comprender, dominar el conocimiento, formular y resolver problemas como fines en si mismos. Para Ausubel así como para Gagné, por lo tanto, este es el tipo de motivación más importante que poseen las personas. Como debemos recordar, con Bruner (1960, 1973) hemos revisado posiciones similares.

Como discípulo de los psicólogos Bruner, Ausubel y Gagné, Keller (1983), igualmente preocupado de aplicar los principios de motivación en el diseño instruccional, argumenta que la motivación personal aumenta cuando los individuos perciben que una tarea de enseñanza satisfará necesidades básicas como las de *logro, poder o afiliación*. Algunas de las estrategias que Keller propone para incrementar la motivación personal exigen que se aumente el aprovechamiento luchando por proporcionar oportunidades para lograr normas de excelencia en condiciones de riesgo moderado. También que se responsabilice de la instrucción al alumno proporcionándole oportunidades para la elección, responsabilidad e influencia interpersonal y que se satisfaga la necesidad de afiliación estableciendo confianza y proporcionando oportunidades para la interacción cooperativa sin riesgo (ver Good y Brophy, op.cit.: 344-345).

Las motivaciones de los alumnos de tipo afiliativas, de aprobación social y de estima, interpretadas como las ideas de pertenecer a un grupo, ganarse la aprobación de los demás y por lo tanto, evitar su desaprobación y establecer una posición de estimación social entre sus compañeros, serán mejor comprendidas una vez que analicemos las posiciones humanistas.

Corrientes humanistas

A principios de los años treinta el vocablo *necesidad* se convirtió en un término muy utilizado en el estudio de la motivación. Para muchos psicólogos remplazaba a la palabra *impulso* y tenía connotaciones psicológicas, así como también, fisiológicas. Se consideró la necesidad como una fuerza que podía “activarse desde el interior, por medio de procesos viscerales internos, o desde el exterior, por el efecto de la situación inmediata sobre la persona” (Atkinson, 1964: 222, citado por Clifford, 1982).

Algunos psicólogos que se han dedicado a estudiar la tendencia actualizante del hombre (Maslow, 1954; Rogers, 1963) la presentan como una motivación entendida como el deseo de convertirse cada vez más en lo que uno es capaz de llegar a ser; es decir, hacer uso total de las habilidades y talentos potenciales con el fin de adquirir un desarrollo total. Este puede ser entendido como un individuo que siempre estará renovándose y nunca sentirá que “ha llegado”. Sabrá que las tareas realmente importantes no se acaban (Gardner, 1964).

La base de la teoría humanista de la motivación es una jerarquía de necesidades, entregada por Maslow (1954), quien las ordena de la siguiente manera: 1. necesidades fisiológicas (motivos de sobrevivencia), 2. necesidades de seguridad, 3. necesidades de pertenencia y amor (motivos

de aceptación y afiliación), 4. necesidades de estima (motivos de logro y status), 5. necesidades de autorrealización (motivos de ser capaz de convertirse en lo que uno desea).

Cada nivel de necesidades debe satisfacerse por lo menos parcialmente antes de que el próximo se torne en importante para el alumno. Maslow teorizó que a menos que sean satisfechas las necesidades inferiores, las necesidades superiores pueden no ser apreciadas siquiera, ya no se diga motivar la conducta. El estudiante bien descansado, psicológicamente seguro, puede buscar dominar habilidades académicas e incluso generar preguntas para buscarlas de manera independiente, pero el estudiante exhausto tiene poca energía para dicha actividad. Las necesidades fisiológicas son básicas para la supervivencia, pero una vez que son satisfechas, pueden sustituir las necesidades superiores. Si son satisfechas tanto las necesidades fisiológicas como las de seguridad, las personas pueden apreciar las relaciones interpersonales amables y las necesidades de amor y pertenencia comienzan a motivar su conducta. De manera subsecuente, buscan una evaluación estable y por lo general alta de sí mismos y quizá comiencen a perseguir las necesidades de autorrealización (ver Good y Brophy, op.cit.).

Puede haber excepciones temporales al orden en el que las necesidades son satisfechas. Los alumnos en ocasiones se privan a sí mismos de una necesidad preponderante como el sueño, por ejemplo, a fin de prepararse para un examen, con la esperanza de dominar el material (una necesidad de estimación) Además, es probable que los individuos persigan varios objetivos al mismo tiempo (Covington, 1992). Sin embargo, Maslow creía que las personas por lo general responden primero a la más básica de las necesidades.

Muchas implicaciones de esta teoría son bastante obvias en educación. Es muy difícil que un alumno pueda aprender si no ha satisfecho sus necesidades fisiológicas básicas. Del mismo modo, los alumnos que han experimentado fracasos humillantes no se convertirán en aprendices autónomos hasta que el profesor los convenza que sus esfuerzos serán reconocidos y apoyados así como sus errores, los cuales podrán ser aceptados como hipótesis. Asimismo, difícilmente los alumnos menores podrán llegar a un funcionamiento autónomo completo.

Maslow(1954) afirmó que la autoestima más estable y saludable se basa en el respeto merecido en vez de encontrar un fundamento en la adulación injustificable. Para permitir la maduración, los estudiantes necesitan experimentar el dominio; es decir, cuando están a un paso de llegar a las necesidades de autorrealización.

Esta teoría ha servido de base a otras teorías de la motivación, tal cual es la teoría de motivación del logro, que tratamos a continuación.

Los psicólogos Atkinson (1964) y McClelland (1965) son los precursores de la teoría de motivación del logro. Ellos creen que gran parte de la conducta se puede explicar en términos de esta sola necesidad: la necesidad de logro, que se podría definir como un deseo de tener éxito en actividades que impliquen un nivel de prestigio o en actividades en las que se puedan definir claramente el éxito y el fracaso (ver Clifford, 1982).

El motivo de logro es un modelo de planificación, acciones y sentimientos asociados con esforzarse hacia algún tipo de excelencia, en oposición, por ejemplo, a la búsqueda del poder o de la amistad (Alschuler, 1973: 21). Otros factores relacionados con las tareas de logro son esforzarse por superar obstáculos, la probabilidad de tener éxito y el valor del éxito en una tarea. En un estudio se descubrió que el rendimiento de los niños en la lectura se relacionaba con la necesidad de logro. Los niños que tenían una alta necesidad de logro leían mejor que los que tenían una necesidad baja (Kestenbaum, 1970, citado por Clifford, op.cit. 398). Esta y otras investigaciones llevaron a McClelland a tratar de encontrar métodos para desarrollar la motivación de éxito.

Para motivar a los alumnos hacia el logro es necesario tener alguna idea de lo que ellos necesitan alcanzar y lo que desean evitar por temor al fracaso. Estos alumnos, una vez que adquieren este tipo de motivación, presentan características muy determinadas, entre ellas, se interesan en la excelencia en sí, más que por las recompensas que ésta puede traer; prefieren actuar en situaciones en que tengan que tomar responsabilidades personales, logrando resultados en base a sus esfuerzos; se proponen metas en forma cuidadosa, después de haber considerado las probabilidades de éxito, dentro de una variedad de alternativas y, muestran más interés por resultados a mediano y largo plazo, que aquellas personas con un nivel de motivación de logro bajo (Alschuler, 1973).

Con respecto a estos alumnos de motivación baja, McClelland (1965) entrega algunos consejos para los profesores, tales como que controlen la dificultad de la tarea para ir aumentándola poco a poco, a medida que los alumnos vayan perdiendo el miedo al fracaso. Se debe reducir, asimismo, los aspectos desagradables del fracaso, dando oportunidades a los alumnos para corregir sus errores y regular las puntuaciones del rendimiento. También se les debe dar la oportunidad de elegir tareas con distintos niveles de dificultad y reforzarlos en la elección de niveles moderadamente altos. Para finalizar, se debe no dar demasiada importancia al trabajo perfecto o a los exámenes sin ningún tipo de error.

La teoría recién expuesta dio origen a la llamada teoría de la atribución, que se presenta a continuación.

La teoría de la atribución surgió de la investigación sobre la motivación de logro (Atkinson, 1964; Stipek, 1993) y se refiere al análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro, tales como capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o falla en usar la estrategia correcta para solucionar el problema. Las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia educacional generalmente influyen en su motivación más que la realidad actual, y objetiva de estas experiencias.

Weiner (1985), señaló que las creencias de los alumnos sobre las razones de sus éxitos va a determinar si esta suposición es cierta. Las atribuciones que ellos le dan al fracaso, son también influencias importantes en la motivación. Cuando los alumnos tienen una historia de fracasos en la escuela, es particularmente difícil para ellos sostener la motivación de seguir intentando. Los estudiantes que creen que su bajo desempeño es debido a factores que están fuera de su control, no pueden ver ninguna razón para desear mejorar. En contraste, si los estudiantes atribuyen su desempeño bajo a la falta de una habilidad importante o a hábitos de estudio pobres, estarán más propensos a persistir en el futuro. Las implicaciones para los profesores giran alrededor de la importancia de comprender lo que los alumnos *creen* acerca de las razones de su desempeño académico. Los profesores pueden comunicar, sin estar seguros, una serie de actitudes acerca de si la habilidad se puede arreglar o modificar y sus expectativas sobre cada estudiante a través de sus prácticas de enseñanza (Graham, 1990).

Según Weiner (1992) los alumnos con una motivación de logro alta se caracterizan por preferir situaciones en la que los resultados del desempeño pueden ser atribuidos a sus propias acciones. Ellos han aprendido a atribuir el resultado al esfuerzo y además, notan y reaccionan ante los indicios que señalan la importancia de invertir en esfuerzo. Weiner cree que una teoría de la motivación del estudiante que refleje con precisión la complejidad de la vida en la sala de clases debe incluir tres principios generales: primero, debe incorporar la gama completa de *procesos cognitivos*, incluyendo la búsqueda y recuperación de información, atención, memoria, categorización, juicio y toma de decisiones. La teoría debe enfatizar los pensamientos conscientes que acompañan a los eventos mentales y a la conducta, en particular la preocupación de los estudiantes con el yo. Segundo, la teoría debe incluir la gama completa de *emociones*. Según este autor, las teorías anteriores han tendido sólo a involucrar el principio placer-dolor amplio y no distinguen entre las emociones dentro de estas dos categorías. Tercero, la teoría debe usar los mismos conceptos para explicar tanto las *acciones*

racionales (tales como cuando los estudiantes usan estrategias para enfrentar a la ansiedad) como las *acciones irracionales* (tales como cuando los estudiantes atribuyen el fracaso a la mala suerte cuando un esfuerzo deficiente fue la causa real).

Weiner afirmó que el principio básico de la teoría de la atribución es que las personas tratan de entender por qué ocurren los acontecimientos, primero; para luego, buscar objetivamente las causas (ver Travers et col, op.cit.: 291-292).

CONCLUSIONES

A través de este estudio, se ha pretendido entregar una visión del papel que la motivación juega en el aprendizaje según psicólogos y educadores de diferentes corrientes de pensamiento y de las variadas formas en que los profesores pueden ayudar a sus alumnos para encontrar juntos los mecanismos motivacionales que les ayuden a estos últimos a ser los propios artífices de su aprendizaje. Para este efecto, se ha tratado de integrar variadas ideas de diversos psicólogos de tendencias similares y de contrastarlas con otras, de tendencias diferentes, para facilitar la comprensión de cómo aprovecharlas en su aplicación en la sala de clases.

Sólo cada profesor, que conoce a cada uno de sus alumnos, podrá llegar a integrar principios de las corrientes psicológicas que mejor se adapten a su realidad. No obstante, es posible que se logren mejores resultados si llegamos a conocer algunos de los aspectos de la historia de los alumnos, de sus emociones, sentimientos y necesidades; si podemos alentarlos a la toma de decisiones conjunta en el aula; si comunicamos expectativas y atribuciones deseables; si presentamos tareas asequibles a sus posibilidades; si les ofrecemos opciones de tareas alternativas en donde se les invite a expresar opiniones, respuestas personales al contenido o reacciones de clases; si les entregamos las ayudas que requieren en momentos determinados y autonomía cuando sea necesario; si valoramos positivamente los logros en el estudio o las aproximaciones a los objetivos haciendo ver las causas del éxito o analizando las limitaciones que se han encontrado; si reconocemos los avances que se producen hacia las metas propuestas; si les damos posibilidades de explorar y de descubrir por sí mismos algunos contenidos y fomentar el trabajo cooperativo frente al competitivo, son algunas de las estrategias motivacionales tratadas en este documento y que pueden ser adaptadas a las realidades de los alumnos y cursos de aquellos profesores que aún no han encontrado respuesta para la “desmotivación” de algunos de sus alumnos.

Es nuestro deseo que este estudio ayude no sólo a entregar posibles respuestas al problema de motivación para el aprendizaje en ambientes educativos formales que presentan ciertos alumnos, sino también que

ayude a generar nuevas interrogantes que se dirijan a investigar este tema con los alumnos afectados y así, educadores y educandos, puedan beneficiarse en el hallazgo de nuevas respuestas, tal vez aún no experimentadas.

REFERENCIAS

Alschuler, A. (1973) *Developing Achievement Motivation in Adolescents*. New Jersey: Educational Technology Publications.

Anastasi, A. (1982) *Psychological Testing*. New York: McMillan Publishing Co., Inc.

Atkinson, J. (1964) *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Ames, C. y Ames, R. (1981) Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-18.

Ausubel, D. (1968) *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Reinehart and Winston.

Bandura, A. y Schunk, D. (1981) Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-98.

Bandura, A. (1989) Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-84.

Berman, M. (1971) Introduction. En *Motivation and Learning* (M. Berman, ed., p. 6-12). New Jersey: Educational Technology Publications

Boggiano, A., Barrett, M., Weiher, A., McClelland, G. y Lusk, C. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 866-79.

Brophy, J. (1987) Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.

Bruner, J. (1960) *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard U. Press.

- Bruner, J. (1973) *The relevance of education*. New York: Norton.
- Bustos, A. y Calderón, P. (1998) *Psicología Educacional*. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso: Dirección de Programas Especiales y Asistencia Técnica.
- Calderón, P. (2011) *Conflictos en el Aula: Del aburrimiento, desmotivación e indisciplina en la escuela (2ª edición)*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Calhoun, J. & Ross, J. (1978) *Psychology of Adjustment and Human Relationships*. Taunton, Mass.: Random House.
- Clifford, M. (1982) *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía*. Tomo 2; Barcelona: Ed. Océano.
- Covington, M. (1992) *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De La Garanderie, A. (1991) *La motivation: son éveil, son développement*. Paris: Centurion.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-48.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989) Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *RESEARCH ON MOTIVATION IN EDUCATION* (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic.
- Fiske, S and Taylor, S. (1991) *Social cognition (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Fogiel, M. (Ed) (1980) *The Psychology Problem Solver*. New York: Research and Education Association.
- Fuchs, W. (1973) *El Libro de los Nuevos Métodos de Enseñanza*. Barcelona: Ed. Omega.
- Gagné, R. (1974) *Essentials of Learning for Instruction*. New York: The Dryden Press.

Gagné, R. (1977). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Reinehart and Winston.

Gardner, J. (1964) *Self-renewal: The individual and the innovative society*. New York: Harper & Row.

Good, L. y Brophy, J. (1996) *Psicología Educativa Contemporánea*. McGraw-Hill, México.

Graham, S. (1990) Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham and V. Folkes (Eds.), *Attribution theory: applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (pp. 17-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kear, M. (2000) Concept Analysis of Self-Efficacy. <http://www.graduateresearch.com/Kear.htm>

Keller, J. (1983) Motivational design of instruction. En C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: AN overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989) Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, p.73-105). San Diego: Academic Press.

Litwin, E. (1997) *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Lysaught, J. (1971) Contingency Management and Educational Technology. En *Motivation and Learning* (M. Berman, ed., p. 189-195). New Jersey: Educational Technology Publications

Martí, E. (2000). El alumno de Piaget y el alumno de Vigotski. En S. Aznar y E. Serrat (Coord.) *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: Referentes de Actualidad*. Barcelona: Horsori.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Maslow, A. (1955) Deficiency motivation and growth motivation. En M.R. Jones (ed.) *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press, 1-30.

Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

McClelland, D. (1965) Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.

Mednick, S. (1964) *Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

Meirieu, P. (1992) *Aprender, sí. Pero ¿Cómo ?* Barcelona : Octaedro.

Meirieu, P. (2002) Transmettre, oui... mais comment? En *Sciences Humaines*, N° 36-Mars-Avril-Mai:40-43.

Merle, P. (2005) *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris :PUF.

Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1985) *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.

Nicholls, J. (1984) Achievement motivation: Concepts of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nuttin, J. (1991) *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.

Piaget, J. (1957) Introduction. In *John Amos Comenius 1592-1670. Selections*. In commemoration of the third centenary of the publication of *Opera Didactica Omnia 1657-1957*. Paris : Unesco.

Rogers, C. (1963) The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness. En M.Jones, ed. *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1-24.

Ryan's, D. (1942). *Motivation in Learning*. In *Forty-first Yearbook of The National Society for the Study of Education, Part II, Psychology in Learning*. Chicago: University of Chicago Press.

Sprinthall, N., Sprinthall, C. y Oja, S. (1996) *Psicoogía de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Stipek, D. (1993) . *Motivation to learn: Theory to practice*. Boston: Allyn y Bacon.

Thorkildsen, T. (1988) Theories of education among academically able adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.

Travers, J.; Elliot, S. And Kratochwill, T. (1993) *Educational Psychology*. WCB Brown & Benchmark.

Valentine, C.G. (1971) Learning Environments. En Motivation and Learning (M. Berman, ed., p. 180-188). New Jersey: Educational Technology Publications.

Viau, R.(1994) La motivation en contexte scolaire. Québec : Éditions ERPI.

Viau, R. (2005) "Motiver, qu'est-ce que cela veut dire? Les réponses d'un chercheur. Interview réalisée par Jean-Michel Zakhartchouk ». *Les Cahiers pédagogiques* N° 429-430, janvier-février 2005, p. 7-9.

Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Weiner, B. (1992) Human Motivation: Metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA: Sage.

White, R.W. (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-331.

Wittig, A. (1977) Introduction to Psychology. New York: McGraw-Hill.

Wlodkowski, R. (1986) Motivation and teaching. Washington, D.C.: NEA.

Woolfolk, A. & McCune, L. (1980) Educational Psychology for Teachers. New Jersey: Prentice-Hall.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (1989) (Eds.) Self-regulated learning and academic achievement. New York: Springer-Verlag.

Sitios en la Web

<http://www.ericdigests.org/2000-1/motivation.html>

Motivacion y estudiantes de secundaria (Motivation and Middle School Students). ERIC Digest. Anderman, Lynley Hicks - Midgley, Carol

<http://www.graduateresearch.com/Kear.htm>

Kear, M. (2000) Concept Analysis of Self-Efficacy.

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/viau.htm>

<http://www.protic.net/profs/menardl/reflexion/unmodle.htm> Un modèle de motivation dans un contexte scolaire. Utilisée en partie dans une communauté d'apprentissage ... (la connaissance construite en collaboration) compte rendu par Louise Ménard.

www.cnice.mecd.es/recursos2/e_padres/html/motivacion.htm - 34k - [Escuela de padres y madres](#)

... Estrategias concretas para mejorar la motivación sobre todo en el escolar pero de interés ... Eloísa Diez en "Currículum y aprendizaje". .

<http://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism>