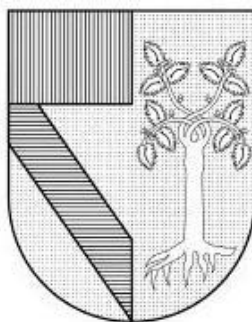


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Con reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
ante la Secretaría de Educación Pública



**"LA MOTIVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA PARA FOMENTAR EL
GUSTO POR EL APRENDIZAJE"**

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Presenta

MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ ARCE

Directora del Programa: Dra. María del Carmen Bernal González

Asesor: Mtra. María Teresa Carreras Lomelí

México, D.F.

2008

AGRADECIMIENTOS

Jorge Alberto, gracias por haber estado aquí siempre presente apoyándome en toda circunstancia.

Mamá, tu apoyo en todos sentidos fue parte importante para el logro de esta meta.

Padre **Claudio del Pero**, su amistad y apoyo han sido parte esencial para el logro de este proyecto.

Diego, gracias por tu alegría y entusiasmo que me dio tantas veces fuerzas para continuar.

Mauricio, Amanda, Mauricio y Santiago, su recuerdo siempre presente en mí, me ayudo muchas veces a proseguir el camino.

Hermanas, Amigos y Amigas, Gracias por sus reflexiones y aliento, fueron imprescindibles.

A mis compañeros de la maestría, gracias por haber hecho esta parte de mi vida tan significativa.

A mis maestros, por ayudarme a satisfacer mi sed de conocimiento, y a tratar de ser una mejor persona.

ÍNDICE

Introducción	2
---------------------	----------

CAPÍTULO I

EL JOVEN UNIVERSITARIO

I.1 El Adulto joven y su contexto físico y psicosocial	4
I.2 El Adulto joven y su contexto intelectual y moral.	12

CAPÍTULO II

LA MOTIVACIÓN EN LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO

II.1 Que es la motivación	21
II.2 Motivación en el alumno	28
II.3 Motivación en el docente	41

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE

III.1 Estrategias de enseñanza	52
III.2 Estrategias de aprendizaje	63
III.3 Educación permanente y motivación	72
III.4 Propuesta Pedagógica	82

CONSIDERACIONES FINALES	94
--------------------------------	-----------

REFERENCIAS DOCUMENTALES	97
---------------------------------	-----------

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de tesis lleva por título “La motivación en el aula Universitaria para fomentar el gusto por el aprendizaje” el cual surge a partir de la inquietud de encontrar como la motivación influye en el alumno para que éste pueda sentir gusto por el aprendizaje, y éste a su vez lo conduzca a lo largo de su vida a buscar el conocimiento por diferentes medios como el del autodidactismo, sintiendo el placer de conocer como uno de los regalos que nos hace la vida misma.

Mis motivos profesionales surgieron a partir de la observación en mi práctica docente de como algunos alumnos se encontraban motivados por aprender y otros pasaban por el aula y los diferentes semestres sin tener sed de conocimiento.

En mi propia experiencia el siempre querer aprender y conocer me llevó por un lado a realizar estudios constantemente e incluso hacerlo a una edad adulta enfrentando retos los cuales no tenía la seguridad de poder lograr, y por otro lado el preguntarme que era aquello que me motivaba a hacerlo experimentando gran placer en realizarlo, el aquí y el ahora de mi propia experiencia me dio pautas valiosas para realizar este estudio.

Este trabajo reúne mi propia experiencia, mi investigación, y mis recomendaciones, así como el estudio y la observación sistemática de varios autores, con sus propias ideas y proposiciones que han hecho otros profesionales sobre el tema. Se puede decir que es un trabajo donde la investigación acción fue fundamental y que se enriqueció con la aportación de autores que han transitado por las mismas inquietudes, es eminentemente un estudio monográfico que desea inspirar acciones de los alumnos y de los profesores en el aula.

El objetivo general de esta tesis es la descripción y análisis de cómo la motivación es eje medular en el aprendizaje siendo a su vez móvil que genera el gusto por el mismo, plasmando la importancia de la motivación en el hecho educativo implicando tanto al educando como al educador en una población específica del adulto joven en el aula universitaria, cabe señalar que si motivamos a nuestra juventud el gusto por aprender,

seguramente tendremos en un futuro una sociedad educada, eficiente y amante del conocimiento.

La etapa universitaria es sin duda una de las etapas más trascendentales del ser humano en la que se toman decisiones importantes así como en la que se dan pautas y se cimientan el gusto por el aprendizaje al abrirse al mundo adulto con toda su riqueza y obstáculos que éste conlleva.

Este trabajo está constituido de tres capítulos, en el primero se describen las características del adulto joven tocando su contexto físico, psicosocial, así como el intelectual y moral ya que la población universitaria en general está conformada por este tipo de personas.

En el segundo capítulo se analiza el término de motivación y su significado así como la forma en que se presenta tanto en el alumno como en el docente analizando su importancia en ambos casos.

En el tercer capítulo se desarrolla la relación de la motivación con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como su importancia para lograr una educación permanente a lo largo de la vida que desemboque en un gusto por aprender.

Posteriormente y dentro del tercer capítulo, se realiza una propuesta pedagógica tanto para el alumno como para el profesor así como para la realización de estrategias, esta propuesta incluye tres esquemas donde se proponen acciones, se realizan descripciones que llevan a objetivos concretos, y por último se desarrollan las reflexiones finales.

CAPÍTULO I

EL ADULTO JOVEN

I.1 El Adulto joven y su contexto físico y psicosocial.

En este capítulo estudiaremos al adulto joven en sus diferentes manifestaciones en cuanto a su estructura física, mental y psicológica a partir de diferentes estudios realizados por diversos autores así como fuentes consultadas sobre este tema.

La juventud o el adulto joven se sitúa en la etapa considerada de los 18 años a los 25 años donde se va conformando precisamente en dicho periodo la meta del desarrollo adulto que será completada en su totalidad de los 25 a los 30 años .

El adulto joven goza de su plena capacidad física; en esta edad presenta la fuerza, la energía, y la resistencia en su punto máximo generalmente a los 25 años es la edad en que ya tienen terminados sus estudios universitarios así como también la mayor parte de las funciones corporales están completamente desarrolladas, los hombres alcanzan su máxima estatura aproximadamente a los 21 años y las mujeres a los 18 años, sin embargo se ha visto en la actualidad que los jóvenes de 20 años son mas altos que sus padres a causa de la tendencia secular al crecimiento.

Asimismo, alrededor de los 25 años se alcanza la máxima fuerza muscular y a los 20 años la mayor agudeza sensorial, en el adulto joven son poco frecuentes las enfermedades siendo el grupo de la población con menor tasa de prevalencia de enfermar predominado los padecimientos agudos sobre los crónicos .El adulto joven se resfría o contrae infecciones respiratorias con menos facilidad que los niños e incluso que los adolescentes y cuando esto sucede lo superan rápidamente, igualmente con la edad llegan a superar las alergias de la infancia y sufren menos accidentes que los niños y adolescentes, siendo la mayor causa de muerte, tres de cada cuatro casos, son

consecuencia de hechos o acciones violentas, es decir accidentes, homicidios o suicidios,.

Por otro lado los adultos jóvenes toman decisiones de varios tipos, como el probar ciertas drogas o bien tener relaciones sexuales o muchas veces practicar el aborto que afectan su salud; otro tipo de decisiones es aquél en el que está implicado su futuro profesional y laboral como el escoger su carrera, así como sus relaciones interpersonales en las que deciden vivir en pareja cuando apenas están madurando en muchos aspectos importantes.

Según Griffa (2005: 116), en la sociedad contemporánea a la juventud se le suele denominar “segunda adolescencia”, “adolescencia superior” o período de “maduración adolescente”, debido a la moratoria o prolongación de este período, quien según la autora, es una etapa de artificial transitoriedad hasta llegar a la autonomía y la responsabilidad plenas.

Durante este período culmina el desarrollo tanto de las estructuras intelectuales y morales como el propio de los cambios fisiológicos alcanzando así la cúspide física e intelectual, asimismo los jóvenes tienden a lograr la estabilidad afectiva pues sus vínculos son más permanentes y con un mayor compromiso emocional.

De igual manera ingresan a una vida social plena y suelen iniciar en general los estudios superiores y/o el trabajo, también es frecuente el inicio de noviazgos estables así como en algunos casos la vida matrimonial y la paternidad, aunque esto se observa más frecuentemente en las clases de bajos recursos.

En nuestra sociedad mexicana en especial las exigencias y pautas culturales contemporáneas prolongan la dependencia familiar favoreciendo más en los jóvenes las fluctuaciones afectivas, la falta de experiencias vitales comprometidas, y la tendencia a idealizar.

Contradictoriamente la sociedad mantiene la vigencia de las metas para este periodo como son terminar una carrera, empezar a insertarse en el campo laboral, ser económicamente independientes, como también madurez en su afectividad, pero a su vez no crea las condiciones para lograrlas.

Por lo tanto el adulto joven se encuentra entre dos polos, por una parte el hecho de seguir un proceso de estudios donde depende económicamente de la familia en la mayoría de los casos, por lo cual la estancia en ésta se ha prolongado mucho en éstos últimos años, aunado a que al terminar su carrera continúa estudios de postgrado, de tal manera que aunque ya tenga algún tipo de trabajo permanecen en muchos casos viviendo bajo el techo paterno.

En el ámbito del pensamiento en el adulto joven podemos remitirnos a Piaget quien sostuvo que el progreso cognoscitivo de la infancia hasta la adolescencia es el resultado de una combinación de madurez y experiencia , de tal manera que en la edad adulta la experiencia desempeña un rol muy importante en el funcionamiento intelectual, de este modo las experiencias en el adulto joven son diferentes y mucho más amplias que las del niño o las del adolescente cuyo mundo se reduce en gran parte al hogar y a la escuela .

Una cuestión crucial que enfrenta la psicología evolutiva consiste en responder como es la personalidad madura, según algunas definiciones se remite a maduración como: "la evolución natural de las capacidades del individuo, que desemboca en la adquisición de nuevas estructuras que facilitan los aprendizajes correspondientes". (Sánchez, S., 2003: 894).

Por otro lado, Griffa (2005: 125), hace referencia al concepto de "madurez" como la evolución del fruto que llega al fin previsto, ya que madurar supone un progresar paulatino hacia una meta, de esta manera semánticamente nos remite a la sazón que alcanzan los frutos en determinada ocasión, es decir un tiempo oportuno, asimismo dicho término alude al buen juicio, a la prudencia, o a la sensatez propios de una persona que ha alcanzado su plenitud vital.

En este sentido, el adulto joven que como se ha señalado anteriormente, ha llegado a su madurez y plenitud física, al cual se le pide también una madurez en su pensamiento y en su actuar dejando atrás la adolescencia como puntualiza Griffa “donde se acentúan las modalidades relacionales como “discriminar”, “separar”, o “polarizar” la realidad para poder elegir, de modo diferente el adulto acentúa “unir” respetando la diversidad, “armonizar”, e “integrar” (Griffa, C.,2005: 126).

Sin embargo, se debe estar conscientes que al estar frente a los educandos universitarios no se debe suponer que ya se encuentran en una etapa de desarrollo y madurez, esto se logra paulatinamente y no bruscamente como subir de un escalón a otro, sino más bien como una rampa que irán escalando poco a poco donde se les guiará para poder hacerlo eficientemente.

En esta línea bien lo señalaba Erikson (1997: 71) en el Ciclo Vital Completado, donde puntualiza que los dos estadios de juventud y adultez no están destinados a absorber todos los posibles subestadios del periodo que va de la adolescencia a la vejez, de esta manera Erikson pondera que “a medida que retrocedemos al estadio precedente éste debe haber resultado sobretodo evolutivamente indispensable para los estadios posteriores que hemos descritos” (Erikson, E., 1997: 71), asimismo señala que:

(...)“una cualidad evolutiva puede cobrar relativo predominio y producir una crisis significativa, y por el último momento en que en bien del desarrollo general debe ceder ese predominio crítico a la cualidad siguiente .En esta sucesión son posibles rangos bastante amplios, pero la secuencia de los estadios sigue estando predeterminada” (Erikson, E., 1997: 72).

Algunas veces la idea de madurez se incorpora a términos como “bienestar psicológico”, “calidad de vida”, y “resiliencia” en donde se hace referencia a como las personas experimentan afectivamente su propia vida a lo largo de un continuo que va desde lo más positivo a lo más negativo y el cual supone un componente cognitivo y uno afectivo.

La calidad de vida presupone un autoconcepto positivo y un alto nivel de satisfacción vital que están mutuamente relacionados y constituyen un aspecto de bienestar general, por otro lado el término resiliencia proviene del latín “resilio”, que quiere decir “saltar hacia arriba”, aunque este término es extraído del ámbito de la física que designa “la propiedad de la materia que se opone a la rotura por el choque o percusión”, y que en el ámbito psicológico en los estudios dedicados a ese tema viene a significar la resistencia al sufrimiento así como la capacidad de resistir las magulladuras de la herida psicológica, es decir como el impulso de reparación psíquica que nace de la resistencia.

Igualmente es relevante señalar que este concepto de resiliencia en la educación del adulto joven es preponderante, por lo que es necesario guiarlos a poder enfrentarse a la capacidad de sobrevivir y de superar condiciones de vida familiares y/o sociales así como enfermedades y lesiones que tendrán a lo largo de su vida, y así de esta manera lograr una madurez que interactuando con el aprendizaje dará lugar al desarrollo integral.

En nuestra sociedad actual el joven tiende a tener poca tolerancia tanto individual como social, de tal manera se podría considerar a la resiliencia como un proceso de enseñanza–aprendizaje el cual puede ser promovido y desarrollado permitiendo al individuo salir fortalecido y transformado por las experiencias de choque en la adversidad, logrando un despliegue de sus capacidades emocionales, cognitivas y sociales entre otras; dicho proceso implica por un lado resistencia ante la destrucción como por otro la flexibilidad para la reconstrucción aún en un medio adverso, poniendo en juego el estado alerta y no cayendo el sujeto en la rigidez que impide la acción.

Dado que los autores dedicados a este tema puntualizan que la resiliencia implica una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo, es aquí donde el docente puede incidir al generar y fortalecer relaciones con el educando para guiarlo a producir una reconstrucción de sí mismo y no caer en el aislamiento, sino llegar a la intimidad propuesta por Erikson en sus estadios.

Erikson sitúa la etapa de juventud o adulto joven a la que nos referimos en este estudio, en el sexto estadio proponiendo estas características:

- a) Estadios y modos psicosexuales: Genitalidad.
- b) Crisis sociales: Intimidad versus aislamiento.
- c) Radio de relaciones significativas: Participación en amistad, sexo, competición y cooperación.
- d) Fuerzas básicas: Amor
- e) Patología básica Antipatías: Exclusividad.
- f) Principios relacionados de orden social: Pautas de cooperación y competición.
- g) Ritualizaciones vinculantes: Afiliativas.
- h) Ritualismo: Elitismo.

De esta manera Erikson consideró que en el adulto joven la problemática central es el logro de la intimidad, si ésta fracasa el sujeto cae en el aislamiento, es decir que el adulto joven posee ya una identidad personal definida y preparada para el vínculo de intimidad con los otros.

Para Erikson la intimidad supone siempre una capacidad de entregarse a afiliaciones y a asociaciones concretas, así como desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos aun a sabiendas para los jóvenes que éstos pueden exigir sacrificios significativos; en este nivel de intimidad ya no se tiene como tarea principal el sistema de normas en el encuentro con el otro, sino más bien la apertura personal al conocimiento mutuo en profundidad, de esta manera la construcción de la relación descansa en la creatividad de ambos sujetos.

En la relación de intimidad permanente el adulto joven discute y modifica las normas que regulan el vínculo, así por ejemplo aquello que en un comienzo era prohibido y evitado puede ser luego admitido o incluso ser habitual, por lo tanto la intimidad presente en este estadio supone tanto un permanente pensar y reedificar el vínculo entre ambos así como grados mayores de compromiso personal y de responsabilidad en el mismo.

Se puede puntualizar que una verdadera intimidad con el otro sólo es posible cuando el sujeto ha constituido ese núcleo de interioridad desde el cual actúa y al cual todo está referido, realizándose esto cuando la identidad está suficientemente consolidada.

Se da por hecho algunas veces que la identidad debe aparecer o construirse en el estadio de la adolescencia, sin embargo no es algo tan drástico, sino que ésta es una plataforma de despegue para continuar desarrollándose en la juventud ya en su plenitud, y de esta manera la capacidad de intimidad podría desarrollarse en la medida en que el sujeto haya alcanzado cierto grado de seguridad y valoración de sí mismo.

En el ámbito psicosocial la intimidad supone cierto grado de interpretación con el otro sin que haya disolución de las respectivas identidades, pero aquellas que no han desarrollado su personalidad normalmente les puede resultar la intimidad angustiosa o peligrosa; de esta manera la intimidad surge cuando la persona ha logrado una afectividad que supera las posiciones egocéntricas y narcisistas, en donde predomina la preocupación por el otro y se está atento a las necesidades de la otra persona.

A la luz de las revisiones realizadas, el adulto joven está capacitado para enfrentar los temores a la pérdida yoica propia de situaciones que exigen el autoabandono como movimiento extático (estado psíquico de admiración y de apertura al otro) y de entrega, como por ejemplo la solidaridad entre amigos que se percibe claramente como expresión de los universitarios reuniéndose en fraternidades en las universidades de algunos países, o bien en asociaciones o afiliaciones a alguna causa, incluso se percibe en el aula universitaria la solidaridad del grupo a favor o muchas veces en contra de ciertos profesores o de normas estipuladas y con las cuales no están de acuerdo, uniéndose para llegar a enfrentarlas en alguna otra situación específica.

Por otro lado los temores extremos a la pérdida yoica conducen al joven al asilamiento del que nos habla Erikson (1997: 76) y al distanciamiento interpersonal, siendo aquí donde nos encontramos a jóvenes que no se relacionan con el grupo o que toman una posición de distanciamiento.

La búsqueda de la singularidad que es un retorno a lo propio pero teniendo en cuenta al otro, a la sociedad y a la trascendencia , ya comenzó en la adolescencia pero la encontramos ya de forma más desarrollada en el adulto joven la cual se manifiesta en la construcción de un proyecto de vida, en esta construcción el puede contribuir con sus propias cualidades a la elevación de la comunidad, pero para que esto sea posible es necesario que valore la singularidad superándose y apartándose del individualismo, del egoísmo y del narcisismo, así como también y de manera muy particular a no subestimar sus propias cualidades.

Éste es uno de los grandes retos del educador, guiar al adulto joven a un sincretismo donde pueda combinar esta aportación a la comunidad trascendiendo el individualismo que muchos centros educativos fomentan, para que al construir su proyecto de vida quede aglutinado el servicio a los demás que en nuestra sociedad aparece muchas veces desdibujado y sin sentido, aunado al continuo bombardeo de la publicidad hacia un egocentrismo donde lo importante es que el individuo sea “el rey del universo” sin tomar en cuenta a los demás.

Por otro lado, es relevante ponderar en el adulto joven sus cualidades propias , motivándolo a hacer uso de ellas pues las está descubriendo, o bien en algunos casos por su ambiente escolar o familiar nunca llega a develarlas preguntándose más adelante ¿por qué nadie me lo dijo?, ¿porqué no supe que tenía estas habilidades?

De tal manera que como adulto significativo el docente debe ser facilitador en este descubrimiento de las cualidades del joven guiándolo para hacerlas patentes y para que las pueda potencializar ejercitándolas, un comentario puede no solo ser significativo sino crucial en esta construcción de su proyecto de vida.

Asimismo es relevante fortalecer las relaciones interpersonales con los educandos ya que de cara a mi experiencia personal de varios años he percibido que el hacer patentes las fortalezas, habilidades y cualidades de los jóvenes se realiza una gran diferencia en su desarrollo intelectual , psicosocial y afectivo entre otros, como por ejemplo comentarios como “tú eres muy bueno en tu composición y redacción”,o “ tu

expresión no verbal es excelente en tus exposiciones” o bien “tus reflexiones escritas son de gran profundidad”, “tu dedicación y esfuerzo son excelentes”, etcétera.

En esta línea la motivación puede ser pilar para la construcción de proyectos sustanciales de vida que pueden trascender en una proyección social importante para ellos como para la comunidad, en donde su desarrollo intelectual y moral serán plataforma para el surgimiento de un adulto integrado holísticamente intentando llegar al fin último de la educación: el perfeccionamiento y la felicidad humana.

I.2 El Adulto joven y su contexto intelectual y moral.

Dentro de las etapas del modelo de desarrollo cognoscitivo K.Warner Schaie citado por Papalia (1997: 445), señala la etapa de logros que serían los últimos años de la adolescencia o desde los 20 años hasta los treinta en la que se sitúan los adultos jóvenes, en esta etapa señala Schaie citado por Papalia (1998: 445) se adquieren conocimientos no sólo para su propio beneficio sino para utilizarlo en alcanzar competencias e independencia, en donde se desempeñan mejores tareas que tengan importancia para las metas que se han fijado en la vida.

Según Robert Sternberg citado por Papalia (1998: 456), la manera de pensar de los adultos donde entra la categoría de adultos jóvenes, también se puede estudiar en términos de las clases de pensamiento que se tornan más importantes y complejas en la vida de éstos y dentro de la cual existen tres elementos de la inteligencia que son:

- a) El elemento componente: que es el aspecto central de la inteligencia y sirve para indicar como deben abordarse los problemas y con que eficiencia analizan y procesan las personas la información.
- b) El elemento de experiencia : es decir como se aproximan las personas a las tareas que les son familiares y a las nuevas, este aspecto representa la perspicacia de la inteligencia que permite comparar la nueva información con la que ya se posee y proponer nuevas maneras de integrar los datos, es decir pensar con originalidad.

- c) El elemento contextual: el cual apunta como se relacionan las personas con su entorno es el aspecto práctico del “mundo real” de la inteligencia (astucia), éste representa un elemento de creciente importancia en la vida del adulto que le sirve como por ejemplo donde vivir o escoger su campo de trabajo, en este elemento se sopesa una situación y se decide si adaptarse, cambiarla o encontrar una nueva y más cómoda. Un elemento importante de la inteligencia contextual o práctica es el conocimiento tácito “información interna” o “sentido común”, que no se aprende en la educación formal ni se expresa de manera abierta.

Así pues, en el adulto joven salir adelante en una carrera depende con frecuencia del conocimiento tácito que incluye autoadministración o automanejo, que significaría como distribuir el tiempo y las fuerzas así como elaborar una propuesta, siendo también importante saber cuando recompensar a los subordinados.

En esta línea Piaget consideró que uno de los elementos más importantes en el pensamiento eran las operaciones lógicas sin embargo estudios posteriores señalan que “El pensamiento del adulto es flexible, abierto y puede adaptarse más allá de la lógica abstracta, lo cual se remite, en ocasiones, al pensamiento postformal”. (Papalia,D., 1998: 457).

De esta manera la madurez del pensamiento se refleja en la capacidad de combinar el objetivo (los elementos lógicos o racionales) con lo subjetivo (los elementos concretos o elementos basados en la experiencia personal), por lo tanto éste último ayuda a que las personas tengan en cuenta sus propias experiencias y sentimientos, así pues en la etapa universitaria esto es relevante para que los educandos puedan ir construyendo un pensamiento holístico e integral apuntalado con la riqueza de las diferentes disciplinas pertinentes dentro de su carrera.¹

¹ Orientar al universitario hacia un proceso metacognitivo lo ayudará a lograr esta madurez.

Por lo tanto de este modo puede aflorar la sabiduría que capacita a las personas a aceptar la inconsistencia, la contradicción, y la imperfección en una palabra como mencionábamos anteriormente ser resilientes.

A la luz de lo mencionado anteriormente se puede inferir que la madurez de pensamiento o pensamiento postformal se basa en la subjetividad y la intuición así como en la lógica, característica del pensamiento en las operaciones formales, de tal manera es relevante guiar al universitario a lograr este pensamiento postformal o pensamiento maduro donde se personaliza su razonamiento y se emplea la experiencia cuando tiene que enfrentarse a situaciones ambiguas, desconocidas, o donde se presenta algún tipo de jerarquización de valores.

La experiencia es una herramienta de los adultos para resolver problemas prácticos, y es frecuentemente en la universidad donde se da el desplazamiento postformal en la polarización de lo correcto en oposición a lo incorrecto, de la lógica en oposición a la emoción, y de la mente en oposición al cuerpo, es por esta causa que esta etapa es crucial en el educando cimentándose las bases para llegar a una madurez integral.

Por otro lado en el campo del desarrollo moral del adulto Piaget y Kohlberg señalan que éste depende del desarrollo cognoscitivo siendo una especie de superación del pensamiento egocéntrico y una capacidad creciente para pensar de manera abstracta, así pues para Kohlberg citado por Papalia (1998: 458), puntualiza que el desarrollo moral es en esencia una función de la experiencia donde las personas sólo alcanzan este nivel, si es que lo alcanzan, cuando llegan a los 20 años.

En esta línea, el desarrollo moral del adulto se puede mencionar como vive y aprende ya que:

”La experiencia conduce a que las personas revalúen los criterios para juzgar lo que es correcto y justo. Las experiencias que producen tal cambio con frecuencia están fuertemente impregnadas de emoción; esto desencadena un volver a pensar, lo cual no lo logran las conversaciones hipotéticas e impersonales. Las personas que

experimentan estas situaciones quizá vean los puntos de vista de los demás en los conflictos morales y sociales” (Papalia, D., 1998: 458).

De tal manera que las personas que experimentan una situación determinada quizá sean capaces de ver los puntos de vista de los demás en los conflictos morales y sociales, de ahí que en el aula universitaria sea ponderante no solo fortalecer relaciones verticales entre docente y alumno sino generar relaciones transversales entre los educandos para que en mesas redondas de diálogo puedan los universitarios referirse en forma espontánea a experiencias personales así como respuestas a las preguntas de los dilemas morales.

Según Kohlberg citado por Papalia (1998: 458), existen dos experiencias que facilitan el desarrollo moral por un lado confrontar valores en conflicto fuera del hogar como sucede en la universidad y responder por el bienestar de otra persona que podría darse en el servicio al otro, o bien en la paternidad.

Kohlberg señala que la conciencia cognoscitiva se desarrolla en la adolescencia pero la mayoría de las personas se comprometen a actuar según estos principios en la edad adulta comenzando en el adulto joven, aunque es relevante señalar que no basta alcanzar la etapa de las operaciones formales para lograr el pensamiento moral a menos que la experiencia se conjugue con la cognición, de tal manera que el desarrollo moral en la edad adulta descansa en primer lugar en la experiencia pero no puede rebasar los límites que le señala el desarrollo cognoscitivo.

El adulto joven en la universidad se encuentra en posibilidad de la búsqueda intelectual y de crecimiento personal, esta situación ofrece la posibilidad a los estudiantes tradicionales y a los que están en transición de la adolescencia a la edad adulta de cuestionarse supuestos mantenidos en la niñez y así moldear una nueva identidad como adulto y no sólo quedarse con la introyección de los primeros estadios de la vida, sino conflictuándose cognitivamente, aunque este cuestionamiento conduzca algunas veces a una crisis de identidad que generalmente fomenta un desarrollo saludable.

Los adultos jóvenes en la universidad generalmente mejoran la calidad de su razonamiento diario demostrando que la capacidad para razonar puede aprenderse y que este aprendizaje² ayuda a que las personas cambien de manera de pensar frente a la incertidumbre de la vida diaria, ponderando que la capacidad y estilo de pensamiento se puede enriquecer sin importar la edad o etapa en que el ser humano se encuentre.

Las diferentes áreas y disciplinas que se estudian en la universidad enseñan distintos tipos de habilidades para continuar enriqueciendo el desarrollo del pensamiento, llevando a los universitarios a retos sociales y académicos que conducen a un crecimiento intelectual y moral, pasando de un pensamiento rígido a uno flexible, así como también a compromisos entablados con libertad.

El estudiante universitario se enfrenta con una variedad de ideas en sus relaciones interpersonales, por ejemplo en las relaciones sexuales prematrimoniales que la mayoría experimentan y en la que escuchan diferentes opiniones al respecto tanto de sus padres como de maestros y amigos, así como también con las diferentes disciplinas y maestros aceptando la coexistencia de diferentes puntos de vista y conociendo su incertidumbre ante la posición que deben tomar en la vida, es decir todo este ámbito de ideas y de nuevas posiciones que enfrentan en la universidad les da una serie de escenarios que les ayudan a la vez que los conflictúan, aunque piensen que esto es transitorio sabiendo que llegarán a aprender una respuesta eventualmente correcta.

De igual manera el universitario aprende que el conocimiento y los valores son relativos en cada sociedad y cada cultura posee su propio sistema de valores, desarrollando a su vez la autoestima percatándose de que sus opiniones son tan válidas como las de los demás, aunque las otra personas representen alguna autoridad, y a su vez afianzan su identidad basada en los valores y compromisos que escogen para si.

La etapa universitaria en el adulto joven es de gran valor, es entonces cuando cuestionan las posiciones y los valores defendidos hasta entonces, de tal manera que

² En este momento el educando universitario puede al ser orientado, analizar igualmente sus motivaciones en el aprendizaje.

se puede observar como esta etapa es relevante afectando en gran medida el desarrollo intelectual y moral del estudiante, de aquí la gran responsabilidad del docente en guiar y facilitar esta etapa que creará pilares y será plataforma para el desarrollo de la personalidad en la edad adulta temprana.

Dentro del desarrollo de la personalidad se presenta el modelo de crisis normativa que describe el desarrollo humano en términos de una secuencia definida de cambios sociales y emocionales relacionados con la edad, donde teóricos de este enfoque como Erikson creen que el desarrollo de cada persona sigue un plan básico reestructurado.

Dentro de la crisis normativa existen tres puntos de vista entre otros que son:

- a) Erikson: Intimidad versus Aislamiento, de los 20 a los 40 años
- b) Vaillant: Edad de establecimiento, de 20 a 30 años.
- c) Levinson: Etapa de Aprendizaje en la edad adulta temprana, de 17 a 33 años.

En relación con el primer enfoque de Erikson intimidad versus aislamiento, los jóvenes necesitan y desean la intimidad requiriendo establecer compromisos profundos con los demás, y si no pueden lograrlo permanecen aislados y abstraídos.

En esta línea la capacidad para establecer una relación íntima que demande sacrificios y compromiso depende del sentido de identidad el cual es el aspecto fundamental en la adolescencia, Erikson lo señala al puntualizar que:

(...) “Los jóvenes que surgen de la búsqueda adolescente de un sentimiento de identidad pueden estar ansiosos y dispuestos a fusionar sus identidades en la intimidad mutua y compartirlas con individuos que en el trabajo, la sexualidad, y la amistad permiten resultar complementarios.” (Erikson, E., 1997: 75).

Erikson sugiere que el joven puede a menudo “estar enamorado” o entablar una relación íntima, pero la intimidad que ahora está en juego es más bien la capacidad de comprometerse con afiliaciones concretas que pueden requerir sacrificios y compromisos significativos.

De esta manera Erikson puntualiza que la antítesis psicosocial de la intimidad es el aislamiento, es decir el temor de permanecer separado y “no reconocido”, dándose entonces el sentimiento de aislamiento que es la patología básica potencial de la juventud, de aquí que de la resolución de la antítesis entre intimidad y aislamiento surge el amor el cual nos señala es “esa mutualidad de devoción madura que promete resolver los antagonismos inherentes a la función dividida” (Erikson, E., 1997: 76).

La contrafuerza antipática de la intimidad y el amor señala Erikson es la exclusividad que en su forma y función se relaciona estrechamente con el rechazo que surge en la adultez, aunque pondera el autor que alguna exclusividad es tan esencial para la intimidad en el adulto joven como el rechazo es para la generatividad en la edad adulta, por consiguiente es necesario estar alertas de que tanto la exclusividad como el rechazo no se vuelvan destructivos y autodestructivos pues puede llevar al autorechazo y a la autoexclusión.

La intimidad debe proveer como mencionábamos anteriormente un tipo afiliativo de ritualización que cultiva, señala Erikson, estilos de vida centrados en el endogrupo cuya cohesión se mantiene a menudo por obra de modos de comportamiento y comunicación verbal de fuerte idiosincrasia que serían normas tácitas o implícitas pero que garantizan una cierta identidad individual aunque en unida intimidad, y que vincula a su vez una solidaridad de un compromiso que conduce a una forma de vida.

De aquí que muchas veces los adultos jóvenes presenten un lenguaje que para el adulto sea incomprensible o algunas veces altanero o sin sentido, pero que en referencia al endogrupo los hace sentirse cobijados y que de cierta manera les da una identidad individual pero vinculada al grupo, dando por resultado llevar a compromisos que de otra manera no hubieran aceptado, como el estar en la asociación de alumnos por ejemplo, pero que ya apuntan a una solidaridad que la utilizarán posteriormente en muchos aspectos de su vida adulta.

A esto es precisamente a lo que se tiende en un desarrollo óptimo, sin embargo Erikson (1997: 76) señala que muchas veces el ritualismo lleva a los jóvenes al elitismo

donde se encuentran pandillas y clanes que se caracterizan más por el esnobismo que por un franco estilo de vida.

Por consiguiente se puede señalar a la luz de lo anteriormente mencionado, que los jóvenes necesitan y desean la intimidad y requieren establecer compromisos profundos para con los demás para un sano desarrollo de una personalidad madura, si esto no llegan a lograrlo o temen hacerlo permanecen aislados y abstraídos y se dificulta este desarrollo normal.

Esta capacidad para establecer una relación íntima que demanda sacrificio y compromiso depende en gran medida del sentido de identidad el cual surge como aspecto fundamental de la adolescencia, de aquí que un adulto cuyo sentido de identidad sea bastante fuerte estará listo para relacionarse con otra persona, sin embargo la identidad puede desarrollarse durante la edad adulta y no con la rigidez manejada por Erikson en una sola etapa.

En este sentido Vaillant citado por Papalia (1998: 474), presenta el hecho de que el ser humano cambia y se desarrolla durante toda la vida y en la que ésta se encuentra constituida por la calidad de las relaciones sostenidas con personas importantes, siendo que los mecanismos que emplea el joven para adaptarse a las circunstancias están relacionados con el nivel de salud mental que tenga.

En esta línea Levinson citado por Papalia (1998: 475), señala que la fase de aprendizaje donde se sitúa el joven universitario o adulto joven está manejado por sueños futuros que se traducen por lo general en términos de su carrera como pensar en ganar el premio Nobel, o en realizar negocios multimillonarios, y al darse cuenta más adelante que esto no se cumplirá puede desencadenar una crisis, pero la manera como sustituye sus metas por otras más alcanzables determina que tan bien se enfrenta a la vida.

A partir de lo antes expuesto es claro observar como se forma la parte física, social, intelectual y moral del adulto joven así como la importancia de un sano desarrollo para

que éste incida en el proceso integral de una personalidad madura que dará como resultado un individuo sano, integrado a su sociedad, así como motivado a continuar una educación que dure toda la vida.

Es importante conocer y analizar el contexto del adulto joven para poder entender en que etapa de su vida se encuentra orientándolo en la reflexión sobre su motivación para que pueda enfocarse correctamente hacia sus metas.

CAPÍTULO II

LA MOTIVACIÓN EN LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO

II.1 Que es la motivación

El término motivación ha sido estudiado por varios expertos en la materia, éste viene del verbo latino *movere* que significa “moverse” “ponerse en movimiento”, según Woolffolk citado por Díaz Barriga (1998: 35), puntualiza que la motivación es algo que energiza y dirige la conducta, y por otro lado se señala que “la motivación es el conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo”. (Sánchez, S., (dir.) ,2003: 975).

En el estudio de la motivación se distinguen clásicamente y a nivel hipotético dos componentes: **a)** el componente energético, y **b)** el componente direccional o estructural, así pues el primero se refiere a las características de intensidad y persistencia de la conducta en la que los conceptos relativos a esta dimensión son: el de necesidad, y el impulso o drive.

Por otro lado el componente direccional hace referencia a las variables reguladoras de la conducta que podría decirse son los medios de que dispone esta “energía” para concretarse en una conducta determinada, de esta manera entre las variables reguladoras también llamadas disposiciones se pueden distinguir los instintos, los hábitos, y en general cualquier conducta propositiva o intencional, es decir cognoscitivamente dirigida.

Un concepto que posee conotaciones energéticas y direccionales es el incentivo el cuál es muy importante para diferenciar los distintos enfoques en el estudio de la motivación, así un incentivo puede definirse como un conjunto de variables ambientales que en un determinado momento poseen valor para un sujeto, de esta manera el

incentivo posee valor en la medida en que el sujeto se lo representa, y en este sentido posee una doble función, activadora y orientadora de la conducta.

Para Hamachek.(1970: 5), el modo en que cada uno de nosotros aprende o se motiva, depende en parte de fuerzas exteriores (extrínsecas) con las que el individuo interactúa constantemente, y en parte de sus propias características psicológicas y funcionales (intrínsecas).

La psicología moderna sustenta que el aprendizaje es un problema de descubrimiento del significado personal, es decir que significado tiene para el individuo ese aprendizaje específico, por lo tanto cabe decir que la motivación y el aprendizaje se promueven mediante la presentación en relación con el yo.

En esta línea el aprendizaje es la adquisición de nuevos conocimientos, significados, y orientaciones personales incluidas en éstas las actitudes de evitación y de no hacer lo que ya se hizo una vez y de esta manera superar los errores, así el hecho de aprender algo generalmente va seguido de un cambio de la conducta, del pensamiento, o del sentimiento.

La motivación es un proceso que se llega a desarrollar en el contacto con el medio y con factores como clase social, género y raza entre los cuales son elementos a considerar en el desarrollo de ésta., la motivación puede conducir a los alumnos a experiencias en las que puede haber aprendizaje, también ésta, dinamiza y activa a los alumnos y los mantiene en actitud razonablemente alerta así como también mantiene su atención concentrada en una determinada dirección.

“La motivación por lo tanto es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje escolar ya que se da una relación muy estrecha entre la eficacia de los métodos de enseñanza aprendizaje y los aspectos motivacionales del comportamiento humano”. (Carretero, M., 1993: 73).

De tal manera, no hay una fórmula o estrategia única ni un conjunto de recursos que motivan del mismo modo o en la misma medida a todos los alumnos, (lo que motiva a Luís puede desalentar a Roberto), la motivación para aprender es una compleja combinación de diversos medios, actitudes, aspiraciones, y conceptos del yo.

Sin embargo nunca carecemos de motivación, todos nosotros al margen de lo que somos, de lo que hacemos, estamos motivados por un constante esfuerzo dirigido a mantener y aumentar la aptitud personal, por lo tanto los alumnos no permanecerán mucho tiempo motivados por las cosas en las que experimenta más fracasos que éxitos.

Un número cada vez mayor de datos indica que los fracasos de los alumnos o su falta de interés en el aprender pueden responder a percepciones defectuosas del yo y del mundo, por lo tanto si se consideran incapaces de realizar alguna labor escolar, como individuos, se sentirán incapaces de aprender lo que se enseña.

Así pues los sentimientos del alumno acerca de sí mismo y de su capacidad para realizar tareas escolares está relacionado con lo que según cree otros esperan de él, así los resultados del aprendizaje y la motivación pueden estar relacionados con la percepción que tiene el alumno de las expectativas³ acerca de su persona.

La motivación es una intención que mira hacia el futuro, es lo que mueve a actuar, mientras que por otro lado la atribución causal hace referencia a las explicaciones de las causas de acciones ya realizadas, es decir la atribución causal es decisiva para las expectativas y éstas a su vez son la raíz y la savia de la motivación, se suele decir que la atribución causal es la explicación de las causas de los hechos ya pasados, mientras que el Lugar de Control (L.C.) se refiere a las expectativas de los resultados futuros de la conducta.

De esta manera podemos señalar que cada individuo tiene un estilo cognitivo que se refleja lo mismo al explicar el pasado que al prever el futuro, quien ve el pasado lleno

³ Algunas veces se subestima a los educandos, sin embargo con motivación casi siempre superan las expectativas del docente.

de sombras tiñe también de oscuro la visión de la realidad futura posible, así pues el estudio de la atribución causal trata de entender el proceso que sigue al individuo para hallar una explicación o el por qué de lo que observa en sí mismo o en el mundo exterior.

Como señala Carretero (1993: 74) por el contrario de la psicología conductista según la cual las recompensas externas producían siempre un cambio en el comportamiento del individuo, los avances en la psicología cognitiva nos muestran posiciones más complejas sobre la motivación humana, basada no sólo en distintos tipos de motivos sino también como los humanos procesamos la información que tiene que ver con nuestro sistema motivacional.

En la década de los 1950 se estudió cómo logramos entender los móviles o causas de la conducta de los demás que es precisamente lo que estudia la atribución, en contra de lo que nos diría el conductismo no reaccionamos ante la conducta desnuda de los demás sino al significado que le damos a la causa móvil que vemos (deducimos) detrás de la acción, al atribuir causas observamos lo exterior, la conducta, y deducimos lo invisible (las causas, los móviles), el proceso de deducir las causas es lo que la psicología llama atribución causal, tratamos de entender porque así sabemos como actuar y entendiendo nos sentimos seguros, entender es una forma de adquirir seguridad.

En la línea de Shaver citado por Burón (1994: 151), el proceso de la atribución causal sigue estos pasos:

- a) Observación del hecho.
- b) Juicio de la intencionalidad.
- c) Atribución de disposiciones.

En general se puede señalar que cuanto más escasa o mas indirecta es nuestra información sobre un hecho más fácil es que nos equivoquemos en el juicio y en la deducción de las causas del mismo, esto se puede ver al estudiar el rumor o la memoria, de esta manera el proceso de dar respuesta a estas preguntas de hallar las

causas, es precisamente los que se estudia bajo el nombre de atribución causal y que el docente realiza al querer dar explicación a la actuación de sus educandos en el aula. En esta línea la cadena de proceso de deducir las causas parece ser esta: a) observamos una acción, b) nos preguntamos si es voluntaria o intencionada, c) si es intencionada tratamos de conocer la disposición que ha movido a su autor.

Al profundizar en la comprensión de la atribución descubrimos que muchos de los problemas de la sociedad y por supuesto en el ámbito educativo, tienen su raíz en el modo de atribuir las causas de la conducta ajena, por ejemplo a los negros algunas veces se les considera intelectualmente inferiores a los blancos, a los judíos se les consideraba raza espuria, o que el obrero es peón por naturaleza y así morirá, en México al indígena se le consideraba como falto de capacidad para algunas cosas o inferior.

En esta línea cuando el docente se pregunta porque un educando hizo algo la primera distinción es hacer referencia a una causa interna o externa, internas son los que están dentro del individuo y pueden ser entre otras su inteligencia , la habilidad, el carácter, su personalidad, y se incluyen bajo el nombre de disposiciones, y las externas que se refieren a las fuerzas del mundo exterior que pueden ser presión ambiental, fuerzas físicas, dificultad de la tarea, suerte, etcétera, las causas a su vez pueden ser estables o inestables es decir duraderas o transitorias.

Así se podría afirmar que el mayor problema, el más humillante, el que más desgasta la motivación es generalmente el que se deriva de atribuir el fracaso a una causa interna estable, como es la falta de capacidad, cuando un alumno atribuye su fracaso a falta de capacidad intelectual será muy difícil que pueda estar motivado para esforzarse y trabajar, a las dos dimensiones ya mencionadas podemos añadir una más que es la controlabilidad, las causas anteriormente mencionadas pueden ser controlables o incontrolables.

Weiner citado por Burón (1994: 157) esquematiza lo anteriormente expuesto a través de este cuadro ilustrativo para poder ejemplificarlo:

CAUSAS	INTERNAS	EXTERNAS
ESTABLES	Capacidad	Dificultad de la tarea
INESTABLES	Esfuerzo	suerte

Controlable: esfuerzo normal, esfuerzo extra, tendencia del profesor, o ayuda inesperada

Incontrolable: capacidad, humor, dificultad de la tarea, o suerte

De esta manera podemos señalar, que cuanto más estable e incontrolable es la causa que se percibe como responsable del fracaso, menor esperanza hay de solucionarlo, y más se paraliza la motivación para seguir esforzándose, cuanto mayor control se percibe sobre las causas mayores son las expectativas y mayor es la motivación para seguir esforzándose, de esta manera podemos señalar que las causas internas controlables del fracaso producen humillación y vergüenza, mientras que las causas externas provocan en cambio rebeldía y enfado.

Asimismo podemos mencionar que el control puede ser directo o indirecto, es decir puede solucionarse con el esfuerzo propio o pagando para que otro lo solucione, la controlabilidad sea como sea es posiblemente la dimensión más importante de la causalidad, las demás variables lo son en la medida en que reflejan mayor o menor posibilidad de control.

De tal manera en la eficacia del entrenamiento atribucional estudios como los de Andrew & Debus y Chapin & Dyck , citados por Burón(1994: 162), han confirmado que las consecuencias negativas del fracaso escolar dependen del modo como lo interpreten tanto los alumnos como los profesores y así la frustración del fracaso académico se puede alterar cambiando las atribuciones de los alumnos .

Los aspectos cognitivos del comportamiento nos señala Carretero (1993: 63) no se producen al margen de los afectivos, sociales y motivacionales, de tal suerte que algunos educandos prefieren refuerzos materiales y otros prefieren aprobación social, algunos necesitan refuerzos externos y a otros les bastan refuerzos internos, de ahí la individualidad de la motivación.

Sobre este horizonte se puede señalar que la tentación del hombre de juzgar dogmáticamente a los demás y nuestra necesidad profunda de proteger la propia autoestima es el elemento para no verse amenazado, sin embargo para que el alumno crea en su propia habilidad debe creer primero en la de sus educadores.

Muchas veces se subestima a los alumnos y se piensa que no son capaces de realizar tal o cual carga de trabajo, pero si el docente se pone metas altas para que sus alumnos las logren seguramente éstos las alcanzarán, sin embargo hay que ser cautelosos pues los alumnos de escaso rendimiento incurrir en grave subestimación de sí mismos; el docente puede ayudarlos a experimentar sensaciones de éxito que les enseñen que son personas meritorias, el docente debe comprender que un sentimiento positivo del yo puede enseñarse y que los jóvenes aprenden acerca de si mismos en el aula.

Por otra parte el educador debe estar consciente que enseñamos lo que somos, no simplemente lo que decimos, damos parte de nuestras vidas y nuestras experiencias, y que no sabemos en que momento lo que decimos o hacemos puede modificar significativamente la actitud de un alumno acerca de si mismo para bien o para mal, de tal manera el aprendizaje se desarrolla de acuerdo con el modo en que se le percibe.

El enseñar simplemente la materia sin considerar lo que ésta significa para los diferentes alumnos es algo sin sentido, ya que los alumnos no tendrán un aprendizaje que puedan aplicar en su futura vida laboral y en la cotidianeidad; la utilización de la interacción social como estrategia educativa supone aprovechar una fuerza que no es externa en absoluto al acto educativo, sin embargo no podemos olvidar que “el aprendizaje escolar es un aspecto más del comportamiento humano y que por lo tanto necesita de una fuerza motivacional para mantenerse en el tiempo” (Carretero, M.,1993: 61).

II.2 Motivación en el alumno.

En el mundo de hoy encontramos estudiantes que se sienten fatigados, aburridos, inseguros, ansiosos, deprimidos e irritables por causa de los estudios, a estos estudiantes Burón (1994: 69), los llama “*burnout*” o sea quemados, y se pregunta si los estudios hoy por hoy son menos atractivos que antes, pues según las estadísticas este síndrome invade entre el 10 y el 25% de los estudiantes.

El conductismo hizo pensar a muchos que el refuerzo tenía un poder casi mágico, y así se pensaba que si una acción era premiada (reforzada) aumentaba la probabilidad que se volviera a repetir, y si una acción era castigada se esperaba que no se repitiera, de tal manera aprender y reforzar casi se han identificado por mucho tiempo.

En esta línea los principios del condicionamiento nos dice que el aprendizaje ocurre por la asociación que se establece entre una conducta y los resultados, si estos son positivos el sujeto aprende que para volver a obtenerlos tiene que volver a repetir la acción, y así ha aprendido la relación entre dos variables, causa y efecto sin embargo el condicionamiento se olvida de un detalle, en el cual el sujeto puede aprender la independencia entre esas variables y puede no ver la relación entre su acción y los efectos que se siguen de ella, o puede pensar que su acción no conduce a los efectos deseados.

Se ha observado que algunas veces un estudiante piensa que estudia mucho (según su criterio) y no aprueba, si vive repetidamente esta experiencia negativa de “estudiar” y no “aprobar” o de sacar bajas notas llegará a la conclusión que no hay relación de causa y efecto entre las dos variables, por consecuencia perderá la fe en su propia acción como medio de conseguir los resultados deseados y por supuesto también perderá la motivación de seguir estudiando y si vamos mas adelante no se producirá en él ningún gusto por el aprendizaje.

Según Seligman citado por Burón (1994: 89) a este efecto se le llama “indefensión aprendida”, que significa falta de fe en la eficacia de la propia acción para cambiar el

rumbo de los acontecimientos o para alcanzar los objetivos deseados; sin embargo es claro observar que este aprendizaje puede basarse en un error de apreciación por parte del alumno, pues puede ser que aunque el crea que estudia mucho en realidad estudia poco o necesita estudiar más, o bien su metodología o estrategias de aprendizaje son ineficaces y por lo tanto sería errónea su conclusión de que es inútil estudiar o de que no posee capacidad para ello.

En ese sentido, lo correcto sería pensar que estudia poco o que no sabe estudiar y éste es precisamente el error que debería corregir de lo contrario el estudiante seguirá pensando que no “sirve” para estudiar y no tendrá la motivación para dedicarse a ello., de esta manera llegará a la conclusión que no hay relación entre su conducta y los resultados, y su motivación (lo que lo mueve a actuar) desaparecerá, y se llega a la indefensión aprendida.

Burón señala que él da énfasis a la palabra “aprendida” para hacer constar “que esa incapacidad o indefensión es real porque se ha aprendido, no porque esté biológicamente determinada, y por tanto también se puede desaprender” (Burón, J., 1994: 72).

Por otro lado , una parte muy importante de la motivación es la postura de J.B.Rotter citado por Burón (1994: 94) , en donde Rotter en contra de ésta línea del conductismo en el cual si una acción produce resultados agradables se repite pero si son desagradables o la conducta simplemente no produce ningún resultado tarde o temprano desaparece, afirmaba que si el hombre prevé que con su acción no va a conseguir lo que desea no la realiza a pesar de que haya sido reforzada o premiada muchas veces es decir que las expectativas muchas veces determinan la conducta en el ser humano y éstas constituyen un condicionante poderoso, sin embargo “el concepto de meta es fundamental en relación con la motivación para aprender” (Carretero, M.,1993: 78).

En esta línea podríamos afirmar que la probabilidad de que un alumno estudie está en “función”, o depende de las “esperanzas” que tenga de que va a aprobar si estudia, y

del “valor “que dé al hecho de aprobar, si sus expectativas de aprobar y/o el valor que da al aprobar son nulas la probabilidad de que estudie es cero Las expectativas se basan en el aprendizaje del pasado, y desde el punto de vista de la motivación no importa mucho que esas expectativas sean acertadas o no, si un alumno está convencido de que no puede aprobar una asignatura no estudiará sea acertada o errónea esa creencia suya.

Muchos de nuestros convencimientos sobre la propia incapacidad son conclusiones formadas a raíz de experiencias negativas que hemos tenido y que generalmente no corresponden a nuestra capacidad real; Carretero (1993: 76) puntualiza que los procesos de atribución suelen guardar una escasa correspondencia con la realidad

Por otro lado Rotters citado por Burón (1994: 95), nos habla sobre el” lugar de control” o “locus control” que da lugar a las situaciones de expectativas y que se han relacionado en los aspectos mas diversos de la realidad humana (deporte , matrimonio, nivel de aspiraciones, motivación, salud, etcétera), y de modo particular con el rendimiento escolar que dará lugar a el gusto por el aprendizaje .

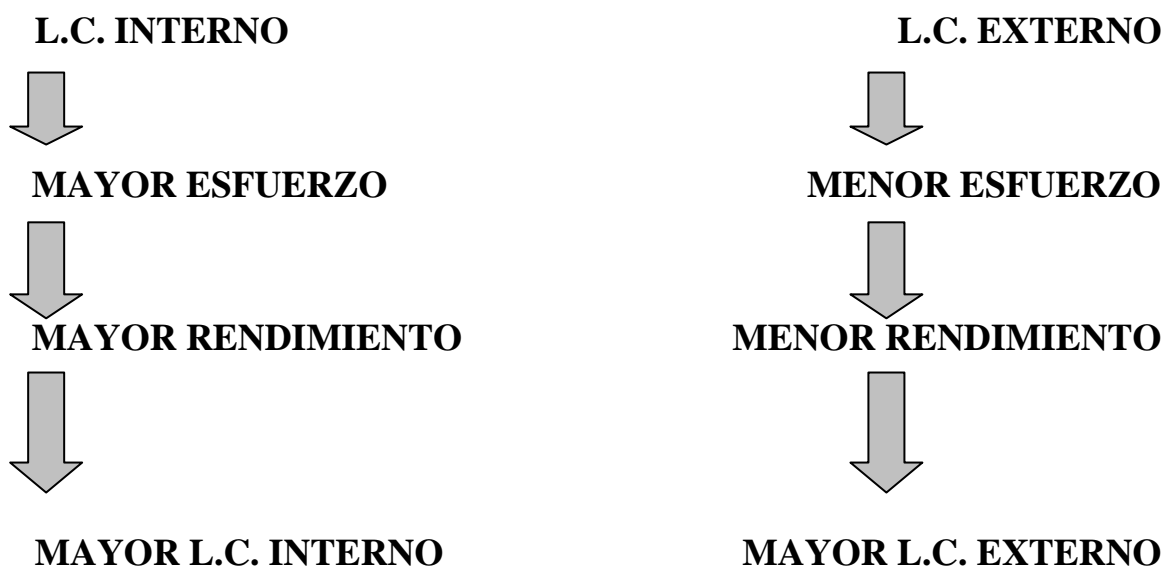
Así pues el “lugar de control” = L.C. puede ser interno o externo , es interno si el individuo cree que el lugar o la causa del control de los resultados de su actuación está en el mismo y que los resultados que obtenga dependen de él, si por el contrario en el segundo caso el L.C. es exterior , el individuo piensa que el control no está en él si no fuera de él de tal manera el que lo alcance con su acción no depende tanto de él como de factores externos como suerte, ayuda, recomendaciones, favores, etcétera.

De esta manera es necesario puntualizar que el mostrar al educando su situación dentro de la línea de medición, L.C. interno 0-----5-----10 L.C. externo, le puede dar luz o evidenciarlo en su posición dentro de ésta y así orientarlo en el sentido de lograr un L.C. interno fuerte lo que académicamente lo podría llevar a un buen resultado, aunque definitivamente no se puede descuidar totalmente el L.C. externo el cual sin duda ayudaría aunque en menor escala.

Los alumnos con un L.C. interno creen y tienen fe en la eficacia de su acción y están convencidos de que el individuo que algo quiere algo le cuesta, los externos por el contrario tienden a pensar que los resultados que logran positivos o negativos no dependen tanto de su conducta y esfuerzo como de agentes externos ajenos a sí mismos como el destino, influencias, protecciones, divinidades, o hasta su signo zodiacal.

De esta manera el sujeto con un locus interno tiene mejor concepto de sí mismo y mayor autoestima así como su rendimiento escolar es mejor, el interno es un alumno mejor adaptado que se atribuye a sí mismo los éxitos y con ello aumenta su autoestima, por otro lado éste también se atribuye igualmente los fracasos, así pues el L.C. interno es claramente más ventajoso, de tal manera cuanto mayor es el L.C. interno mejor es el rendimiento escolar.

Siguiendo los conceptos de Burón (1994: 100) se esquematizó de esta forma para una mejor comprensión:



Esto nos lleva a deducir que nuestros alumnos que se sienten incapaces de cambiar su situación con sus propios medios y esfuerzos es muy probable que no se sientan motivados para usar las estrategias necesarias para salir de esta situación por consiguiente es ponderante que el docente lo oriente para cambiar el modo de verse a sí mismo y desarrollar el sentido de la autoeficacia.

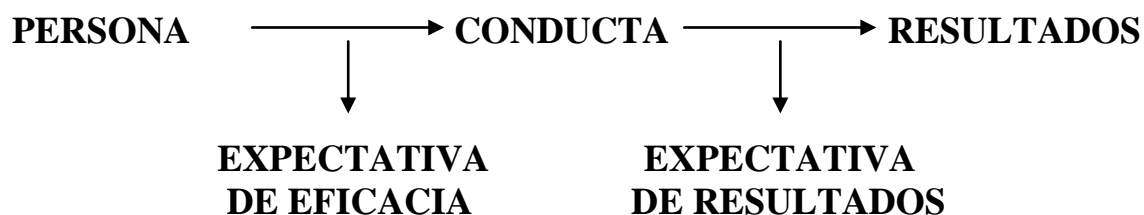
En este sentido una de las estrategias para que los alumnos hagan suyas las metas que se intentarán alcanzar será que ellos mismos las impongan proponiendo los niveles que deben lograr de esta manera, se ha observado que los educandos se imponen metas tan altas como las de los profesores y además luchan por alcanzarlas trabajando con mayor satisfacción y rindiendo más.

Por lo tanto se puede puntualizar que la motivación intrínseca en estos estudiantes apunta también en la misma dirección si al individuo o al grupo se le deja un margen de autonomía para tomar iniciativas en su trabajo y al mismo tiempo se reconocen sus méritos y valías, los individuos disfrutan más en el trabajo al margen de las recompensas como puede ser el salario o en caso de los estudiantes las calificaciones.

En 1977 Bandura propuso la teoría de la eficacia personal o auto eficacia (self-efficacy) la cual es un complemento necesario a la teoría de indefensión aprendida de Sielgman y del constructo “lugar de control” de Rotter, en ésta línea Bandura nos señala en su teoría la distinción entre “expectativas de eficacia” y “expectativas de resultado”, las primeras se refieren a la convicción que tiene el individuo de poder realizar con éxito la conducta que se requiere para poder producir unos resultados determinados, mientras que las siguientes o sea las expectativas de resultado indican su estimación sobre las posibilidades de que tal conducta lleve esos resultados .

De tal manera que las expectativas hacen pues referencia a la conducta y a las expectativas de resultado de esa conducta, en el primero resalta la fe en sí mismo para efectuar la acción, y en el segundo se hace referencia a la fe de que esa acción surta los resultados que se desean a la contingencia conducta-resultados.

Bandura propone este esquema al respecto representado en Burón (1994: 107)



Por lo tanto es necesario puntualizar que si un alumno se ve incapaz de aprobar el curso no estudiará aunque tenga capacidad sobrada para aprobarlo, esto evidencia la necesidad de ayudar⁴ a los alumnos a desarrollar fe y confianza en sus propias estrategias y capacidades, puesto que éstas por sí solas no son siempre suficientes para motivar y para que el alumno decida ponerlas en práctica y usar todos sus recursos, no basta con ser capaz, es preciso añadir la fe en uno mismo.

En esta línea se puede señalar que si la motivación y la conducta están determinadas de forma importante por las expectativas de eficacia, es preciso examinar a su vez que es lo que determina el desarrollo de esas expectativas y entre otras están:

- a) logros en la actuación o experiencias del pasado.
- b) experiencia vicaria o aprendizaje por observación de un modelo.
- c) persuasión verbal.
- d) excitación emocional.
- e) el modo de procesar la información.

En este último inciso podríamos afirmar que la forma de interpretar los propios éxitos es tan importante como los éxitos mismos, el visualizarse a sí mismo sin cometer errores puede mejorar la conducta, pues aporta más información sobre el modo de actuar correctamente y fortalece las autoconcreencias de que se tendrá éxito.

En esta línea Bandura citado por Burón (1994: 111) pone de manifiesto la importancia que tiene para el ser humano sentirse eficaz y competente ante las situaciones y problemas y esto lo distingue en 2 planos:

⁴ El docente puede guiar al alumno a reflexionar sobre su propia motivación así como sobre sus logros y fracasos.

- a) Nivel cognitivo en el que el alumno al sentirse eficaz y tienda a pensar sobre el presente y el futuro en términos positivos, y que al mirar al pasado atribuya el éxito a sí mismo y los fracasos a la falta de esfuerzo.
- b) Nivel motivacional en el cual al sentirse eficaz o ineficaz afecta no sólo al modo de ver la realidad sino también a la forma de reaccionar ante las dificultades y al nivel de aspiraciones o motivación del individuo, pues el alumno que no se visualiza capaz de solucionar los problemas reacciona con miedo y ansiedad lo cual no ocurre cuando se pueden superar las dificultades, y de esta forma el alumno pueda aseverar “tanto valgo tanto aspiro” hace que el modo de verse a sí mismo hábil, inteligente, capaz, o indefenso, determine el nivel de sus aspiraciones.

De esta manera podemos decir como R.Kipling que “La batalla de la vida no siempre la gana el hombre más fuerte o más ligero, porque tarde o temprano el hombre que gana es aquél que cree poder hacerlo “

Por otro lado se puede puntualizar que las expectativas del profesor son sin duda ponderantes encajando aquí la historia de Pigmalión que en la literatura griega nos relata que éste esculpió una estatua de mujer y se enamoró de ella y tanto deseó que fuera real que un día los dioses se lo concedieron y la convirtieron en mujer de carne y hueso, el deseo de Pigmalión se había hecho realidad, en esta misma línea se desarrolla la historia de Bernard Shaw donde el personaje de Lisa Dolittle una florista analfabeta que pasó a encarnar los refinamientos de la buena educación inglesa gracias a su profesor que depositó en ella sus esperanzas y se dedicó a educarla según las normas de las más exquisita sofisticación.

De esta manera el profesor demostró que el interés y la atención que se presta a un individuo en este caso su alumna, y por otro lado las expectativas que se le transmiten , hacen que los alumnos empiecen a tener nuevas expectativas con respecto a sí mismos, adquieran nuevos intereses y alcancen éxitos insospechados y sueños que erróneamente consideraban inalcanzables, a esto se le ha denominado efecto Pigmalión o profecías que se autorealizan (self-fulfilling prophecies) con las cuales

Merton citado por Burón (1994: 118) definió el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan su conducta de tal manera que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma estas expectativas.

En esta línea Rosenthal y Rubin citados por Burón (1994: 119), hallaron que cuando los investigadores del comportamiento esperan ciertos resultados de sus sujetos en este caso de los alumnos sin darse cuenta les tratan de forma que aumenta la probabilidad de que respondan como se espera de ellos. Los estudios realizados sobre las profecías que se autorealizan se probó que el “profeta” no solo es el investigador sino también el profesor, así pues las expectativas del maestro influyen en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos significativamente y así podemos encontrar influencia positiva o negativa.

Por lo tanto Stead citado por Burón (1994: 122), tras un extenso análisis halló que la correlación entre la capacidad intelectual y el rendimiento escolar es de 0.98 cuando el profesor estima positivamente la capacidad de los alumnos y espera de ellos buenos resultados, y de 0.19 cuando el profesor piensa que la capacidad de aquellos es baja y espera de ellos malos resultados.

Se puede puntualizar que si un profesor piensa de un grupo o de un alumno que éste va a conseguir logros mínimos mientras que otro profesor piensa lo contrario, el rendimiento del mismo grupo o alumno es bastante probable que sea distinto en cada caso; es cierto que el rendimiento escolar es el resultado de muchas variables, pero la actitud del profesor y sus expectativas hacia los alumnos se revela como un factor determinante más poderoso que lo que generalmente creemos y es lo que hace la diferencia entre un profesor y otro, o bien entre alumnos motivados y con gusto por el aprender entre otras cosas.

La investigación indica que los alumnos aprenden a actuar según esperan de ellos los profesores, así como consideramos a los profesores “profetas” porque construyen expectativas que influyen en los educandos, así hemos de considerar de igual manera a los alumnos “profetas” que con sus propias expectativas repercuten en la conducta

de los profesores, aunque sin duda las expectativas del profesor influyen en el alumno más que las de éste en aquél.

Sabemos por otro lado que las expectativas de los alumnos afectan también al profesor y se puede señalar que estas expectativas no sólo determinan el modo de juzgar al profesor sino también el contenido de lo que dice, si son positivas estas expectativas su comportamiento hacia el profesor tiende a ser mejor y éste a su vez responde en el mismo tono, la buena impresión que se causa en los demás les hace ver mejor la fuerza de los argumentos.

Es interesante puntualizar que nos gustan aquellas personas a las que gustamos y con ellas colaboramos más y mejor que con aquellas que no nos gustan o que sabemos que no les gustamos, de ahí la importancia de las relaciones entre el docente y los alumnos, mientras más cálida sea más aprendizaje y más gusto por éste.

Así pues la motivación la encontrará el alumno en el primer caso dentro de él, y en el segundo caso fuera de él, por lo tanto su acción o sus impulsos los dirigirá en estos dos sentidos según el caso, sin embargo se puede afirmar que “el educando cognoscitivista es un educando motivado”. (Villalobos, M., 2002: 213).

Algunas veces a pesar de que el alumno tenga motivación se puede presentar la indefensión de la cual Burón puntualiza:

(...) “esta infravaloración que acompaña a la indefensión y que más o menos nos invade a todos, la expresamos con frases automatizadas como éstas, que aceptamos como ciertas y que raramente los son en su totalidad:”Eso no es para mí”, “No, si yo no tengo remedio”, “Con este niño no hay quien pueda”, “Yo ya no tengo edad para eso”, “Eso es sólo para los privilegiados”. (Burón, J., 1994: 71).

Desgraciadamente en esta posición se esconde un determinismo provocado por nosotros mismos y en el fondo una renuncia para provocar el cambio que significa carencia de fe en nosotros mismos. Muchas veces el educando dice no poder sin

embargo no ha tratado suficientemente o incluso no lo ha intentado, y de esta manera no logra ver el verdadero alcance de sus posibilidades y caen en lo que hemos llamado anteriormente indefensión aprendida.

Sin embargo este “desaprender” es sumamente difícil pues al haber comprobado y aprendido a base de experiencias que la respuesta emitida no altera las circunstancias, esto hace más difícil aprender posteriormente que de esa misma respuesta puedan surgir efectos deseados ya que se trata de adquirir un aprendizaje opuesto al que nos ha enseñado la experiencia, y entonces aparece una distorsión cognitiva donde el estudiante se cree más incapaz e indefenso de lo que realmente es, y en lugar de luchar porque tiene esperanza de éxito y tiene fe en su propia eficacia, pierde la fe hasta en su propia acción y ya no tiene motivación para esforzarse.

De tal manera como explicábamos anteriormente un alumno que ha estudiado (a su juicio bastante) y reprueba una y otra vez, primero en la preparatoria y luego en la universidad es difícil convencerle de que la forma de aprobar es estudiar aunque alguna vez haya experimentado que estudiando se aprueba, y por consiguiente no tendrá en lo más mínimo gusto por aprender ya que esto no le causa placer sino frustración.

Por otro lado resulta igualmente difícil convencer al docente que puede conseguir mayores éxitos estableciendo buenas relaciones con los alumnos, que con castigos poco se logra, y aunque haya experimentado esto más de una vez, este nuevo aprendizaje para el maestro es igual de costoso.

Así pues, ante un incidente traumático se reacciona con excitación emocional, se experimenta miedo,⁵ si el estado continúa y el individuo percibe que puede controlar la situación el miedo va desapareciendo, si observa por el contrario que no puede hacer nada el miedo disminuye pero es remplazado por un estado de desánimo y de depresión, cesa la lucha y aparece la desesperanza y el sentirse indefenso.

⁵ Algunas veces se crea un bloqueo emocional ante ciertos exámenes o incluso materias y el alumno fracasa al sentirse inmovilizado e indefenso.

En esta línea recuerdo a un grupo en la universidad que se le tachaba de “poco capaz” y precisamente esto se hacía evidente en ellos, la falta de esperanza que derivaba en depresión y en la falta de motivación donde ya no había razón para luchar pues era el grupo que “no podía”, de tal manera se puede aseverar que es lo mismo no poder controlar una situación que creerlo así, señalando que: “El incentivo radica en verse capaz de controlar la situación, con la propia acción, si no existe este incentivo la motivación para actuar es mínima, si una persona siente y piensa que su acción no va a cambiar nada, no habrá forma de moverla a actuar” (Burón, J., 1994: 75), en este sentido el autor nos señala que la acción es teleológica porque implica intencionalidad y se dirige a un fin, porque hay alguna manera de conseguirlo cuando falta esta esperanza.

Cuando falta esta esperanza la actitud del estudiante como lo pude apreciar en un grupo en particular era de pasividad sobre todo de abulia y apatía, definitivamente no había motivación alguna, y estos alumnos ni siquiera se quejaban ante el castigo pues se sentían indefensos y no parecía importarles los puntos menos en su calificación, ni siquiera protestaban ante ellos porque no tenían esperanza ni en la rebeldía.

De esta manera estos jóvenes tienen pocas o no tienen expectativas de éxito y ya tienen una predisposición negativa en donde se han dado cuenta que la acción no sirve para cambiar una situación, la medicina consistiría por supuesto en cambiar esa expectativa haciendo que el individuo responda y compruebe que su respuesta es realmente eficaz.

El docente puntualiza Burón (1994: 76), puede ayudar al alumno proponiéndole objetivos alcanzables, para hacer ver que el esfuerzo si le sirve para algo e ir elevando progresivamente esos objetivos, una vez que el educando ha adquirido auto eficacia superando por si mismo las dificultades y viéndose forjador de su propio destino, desarrollando la autoestima es más difícil que incurra en la indefensión, es decir en el sentirse indefenso, en el desánimo ante las dificultades.

Seligman citado por Burón (1994: 76) señala que la eficacia personal inmuniza contra la desmoralización, la falta de motivación, el desánimo y la depresión, de tal manera aquellos individuos que han alcanzado sus metas en la vida sorteando obstáculos, contra tiempos, reveses y caídas suelen ser más resistentes cuando llega la adversidad sin sucumbir ante los reveses del destino, por el contrario aquellas que han tenido ayuda ante las dificultades y que les ha sido fácil sortearlas no por sí mismos, sino con ayuda de los demás, son fáciles presas del desánimo ante las dificultades o situaciones que exigen esfuerzo.

El docente o los padres que siempre esta dándole la mano al estudiante o al hijo débil lo han hecho dependiente, y si un día no le dan la ayuda que espera su energía no la invertirá en solucionar problemas, de esta manera los alumnos sobreprotegidos por los maestros, o los hijos en la familia por los padres se les ha protegido tanto desde su infancia infundiéndoles miedo a las frustraciones que su moral se derrumba ante el esfuerzo y las dificultades, muchas veces los padres y maestros hemos perdido seguridad en nosotros mismos para exigir a los hijos y a los educandos el esfuerzo, los sacrificios y la disciplina que fortalecen la voluntad.

En el ámbito educativo como en el familiar, debemos perder el temor de enseñar a los niños y a los jóvenes a ser trabajadores, e inculcarles, no solo la importancia de que aprueben, sino rescatar para que sirve lo que están aprendiendo o por lo que están trabajando, ya que en éstas últimas décadas los padres nos hemos sentido atemorizados ante la idea de “frustrar” a los hijos.

Es ponderante lo que señala Burón (1994: 80) acerca de como nos encontramos en la realidad educativa con alumnos que apenas estudian, y al hecho de que se les repruebe tienen una actitud pasiva, por otro lado muchos alumnos estudian predominando la memorización mecánica, porque esto mal que bien les hace seguir adelante en los estudios hasta llegar a la universidad, donde creen que es más importante saber datos de memoria que tener estrategias eficaces de aprendizaje y sentido crítico para aprender y madurar.⁶

⁶ Las estrategias metacognitivas son ponderantes para lograr la madurez.

Por lo tanto es necesario puntualizar a partir de lo antes expresado que la formación no debe ser “desde fuera” si no “desde dentro” pues si no se lleva a cabo desde este punto dará lugar a una maduración intelectual pobre y a una motivación rebajada porque han aprendido memorística y pasivamente siendo esto quizá, una de las claves de la falta del gusto por aprender.

Asimismo los estudiantes con un historial de éxitos aprenden a ponerse metas realistas, y entonces ven éstas como un reto e incluso llegan a sentir satisfacción y placer por este aprendizaje y a luchar por él, en contraparte los estudiantes con un historial de fracasos si acaso luchan lo hacen más bien por evitar el fracaso , no es que a los estudiantes que tienen poca motivación no les guste el éxito, sino que sus propias experiencias de fracaso les obligan a renunciar a metas más elevadas y se proponen objetivos y metas fáciles para no volver a fracasar.

Muchas veces los estudiantes se imponen metas inalcanzables, pues de ese modo el fracaso no humilla tanto porque siempre se puede decir que no se debe a falta de habilidad, sino a la dificultad de la tarea, estos individuos suelen ser crónicamente descontentadizos y utópicos que critican mucho pero no hacen nada o hacen poco y esto los lleva muchas veces a hundirse en el descontento y la desesperanza.

Dweck & Elliot citado por Burón (1994: 82) afirma que a través de la literatura sobre la motivación del logro emerge con claridad la vulnerabilidad o susceptibilidad de la inhibición de la motivación de tal manera que el reprobar una materia determina fuertemente la apatía de la indefensión aprendida, y la obsesión por reprobar, más que por saber y madurar, está obsesión por no reprobar la arrastran los muchachos hasta la facultad, y vemos que es difícil desarraigar esos hábitos por mucho que se insista en que es más importante saber que obtener buenas notas, pues muchas veces solamente repiten apuntes y ni siquiera han descubierto que es aprender y para que se aprende, y así surge la falta de motivación sutil pero inevitablemente, y por supuesto ni siquiera se vislumbra el gusto por aprender.

Otra forma de cubrir el miedo que confunde mucho al docente es la indiferencia del alumno , es decir nada le entusiasma, o intenta nada, y ésta es una excusa para hacer creer que sus intereses son otros ajenos al estudio; ante la indiferencia de los educandos el docente aceptará la explicación de que el alumno no está motivado, y así la apatía de los estudiantes no es sino una manifestación de una causa y no la causa misma, de tal manera que se puede señalar que "En vez de decir que suspenden porque son apáticos parece mas razonable afirmar que son apáticos porque fracasan" (Burón , J.,1994: 84).

II.3 Motivación en el docente.

En el otro lado de la balanza tenemos la falta de motivación de los profesores que es sin duda una parte del circulo, y que en nuestro país se hace patente en muchas ocasiones, es decir falta de motivación para hacer su trabajo, la de falta de entusiasmo y aliciente en su profesión y su deseo de superación es mínimo, y por supuesto que esto repercute necesariamente en el rendimiento de los alumnos.

Es importante el contexto en el que trabaja el docente como lo señala Fernández Montalvo (1999: 39) ya que un ambiente laboral relajado entre docentes, con la dirección y que le permitan al maestro controlar las actividades a realizar así como cierta autonomía y poder de decisión, produce bienestar psicológico y sentido de autoeficacia, pues esta actitud de falta de motivación no depende necesariamente de la preparación que tengan los profesores ni de sus características individuales, sino entre otras cosas del ambiente que exista en el lugar de trabajo así como la motivación e interés que tenga en su materia y en su quehacer docente, por otro lado el grupo también es un agente motivador o desmotivador para el profesor.

Así pues también encontramos profesores quemados o "*burnout*" la cual se podría definir como una forma de estrés laboral, este concepto fue descrito por primera vez por Freudenberg citado por Fernández Montalvo y Garrido (1999: 42), y está relacionado con aquellas profesiones caracterizadas por una relación constante y

directa con otras personas y que mantienen una relación de ayuda, como médicos, enfermeras, maestros, y policías entre otras.

El síndrome de “burnout” se caracteriza por respuestas de desánimo, desmotivación y cansancio emocional como consecuencia de afrontarse de manera incorrecta al trabajo asistencial y de las preocupaciones ligadas a él, en suma se trata de decaimiento físico y emocional que se caracteriza por el cansancio, sentimiento de desamparo, desesperanza y vacío emocional, desarrollando actitudes negativas hacia el trabajo, la vida y las personas, los síntomas de agotamiento aparecen de forma gradual y se manifiestan de diferentes formas .

Como señala McGuire citado por Burón (1994: 84), algunas de las causas que lo provocan son entre otras la violencia en las escuelas, la indisciplina de los educandos, y el número excesivo de alumnos en clase, por otro lado los profesores culpan a los alumnos de indiferencia y a los padres y a la dirección de la escuela de no apreciar y reconocer su trabajo, todo ello los lleva a sentir que su esfuerzo es un ejercicio inútil.

Algunos profesores aseguran que si sienten satisfacción en su trabajo, pero habría que distinguir la satisfacción o la necesidad por tener seguridad y un sueldo, y verdadera satisfacción por hacer lo que hacen, como lo hacen y en las condiciones que lo hacen, lo cual en nuestro país es en condiciones muy desfavorables.

De esta forma es necesario puntualizar la importancia de la comunicación con los docentes así como con la dirección de la institución en la que se labora, realizar juntas de trabajo donde se expongan las diferentes situaciones tanto del educador como de los educandos y se puedan exponer diferentes soluciones en las cuales los docentes puedan apreciar que no son los únicos atravesando esas situaciones de estrés.

Por otro lado es necesario que se hagan replanteamientos de los valores que se quieren inculcar, no tanto admirar al “inteligente” sino al bueno y trabajador, así de esta manera los menos “inteligentes” no rehuirán situaciones que pongan de manifiesto su

inferioridad intelectual, y cubrirla bajo la apatía y la indiferencia hacia el aprendizaje, sin la conciencia de que esta actitud los hunde más en la desgracia.

En nuestro sistema educativo todavía se tiende a concebir la inteligencia como la capacidad para memorizar fácilmente, lo cual es más que dudoso, más bien podríamos hablar de pensar hábilmente, usar con destreza los conocimientos adquiridos para discernir, y por lo tanto actuar para buscar solucionar, es decir aprender a aprender.

En esta línea se puede señalar que no es únicamente el examen el que nos da la calificación final, sino la trayectoria o proceso del alumno, pues en nuestro ámbito se ha hecho ver que es inteligente aquel que aprueba con facilidad o que saca buenas notas aunque aprenda poco, porque el éxito lo medimos por el producto de las calificaciones más que por el nivel de madurez intelectual.

De esta manera Burón (1994: 89) nos señala que para desarrollar la inmunidad contra la indefensión del docente es necesario estructurar programas y objetivos que eviten el fracaso escolar actual aunque ello signifique un ritmo más lento en el aprendizaje sacrificando la amplitud de datos para que el aprendizaje no se reduzca a la repetición memorística y se desarrolle el aprender a aprender, a pensar, a deducir a hacer preguntas, organizar y sintetizar personalmente la información, y a exponer lógica y coherentemente las ideas.

De esta manera en el ámbito educativo como en el familiar se debe evitar la sobreprotección y enseñar a despegarse al educando, pues facilitarles la vida es hacerlos dependientes en un futuro por lo que al despegarse se les enseña independencia psicológica; es importante educar en el espíritu de trabajo pues muchos alumnos piensan que no tienen capacidad, siendo que no estudian o no saben estudiar, esto es de suma importancia pues los efectos psicológicos son los mismos que los que se derivan de la inferioridad intelectual real.

En esta línea es de vital importancia enseñar a los alumnos a aceptarse a si mismos, y a evitar la cultura de la comparación que dentro de esta sociedad competitiva es un

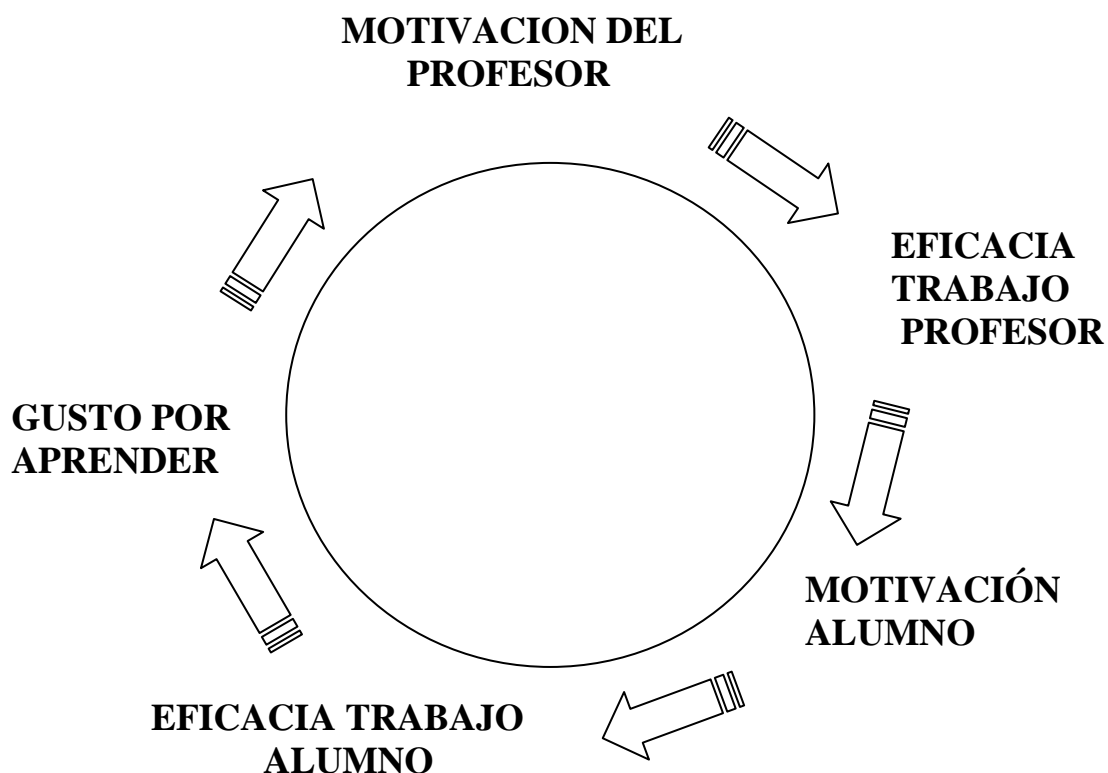
punto tan crucial, más bien orientarlos a reconocer sus cualidades y limitaciones y ayudarlos a desmitificar los ideales de una sociedad consumista y competitiva, así como también guiarlos a enjuiciar críticamente la información propagada que les hace desear lo que muchos no pueden alcanzar, y en la cual se desarrolla la depresión ⁷al generar expectativas inalcanzables.

Por lo tanto con todos estos elementos podremos desarrollar la autonomía de nuestros educandos, y su madurez personal que tanta falta les hará en la vida para poder realizar la jerarquización de valores que se les presentará a cada momento , dándoles algo real por lo que puedan luchar , pues como menciona Martin Luther King, la tragedia de la vida no está en no alcanzar la meta , sino en no tener una meta que alcanzar, en donde no es una calamidad no alcanzar los sueños , sino una calamidad no soñar ,en el que no es un desastre no alcanzar un ideal sino no tener un ideal que alcanzar.

Por otro lado se debe considerar también importante que el docente a su vez también tenga gusto por la enseñanza, que experimente satisfacción en lo que hace cuando se siente autónomo y competente en su quehacer, los profesores que se creen capaces de sacar adelante incluso a los alumnos más difíciles si se lo proponen de verdad, son los que tiene los alumnos más motivados , asimismo nos preguntamos hasta que punto la motivación de los alumnos se debe a la carencia de motivación de los profesores, pues es imprescindible señalar que hay una fortísima relación entre la satisfacción y eficacia del profesor y los logros académicos de los alumnos .

A partir de los hallazgos y de las inquietudes de los autores consultado así como de mi propia experiencia se puede inferir que la satisfacción del profesor y su motivación en el trabajo emanan fundamentalmente de la constatación de la eficacia en su propio trabajo realizándose así un círculo virtuoso, para ilustrar este punto se realizó este esquema que tenemos a continuación.

⁷ La depresión se ha propagado entre los jóvenes a causa de estas expectativas idealizadas que presenta la sociedad de consumo.



Los profesores más eficaces son los que menos critican a los alumnos y los que más los ayudan en sus situaciones de fracaso porque creen en su propia acción, y porque se sienten menos indefensos, es necesario puntualizar la obviedad de una reforma educativa en nuestro país que contemple seriamente la formación de profesores para que estos se sientan competentes como profesionales, podríamos mencionar no solo cursos de formación académica , sino de autoestima , valoración profesional y valores en el docente.

Algunas veces la competencia del profesor se ve amenazada por diferentes circunstancias entre ellas:

- a) La indisciplina de los alumnos que pone de manifiesto su falta de recursos para controlarlos.
- b) Por los alumnos que tienen dificultad en el aprendizaje o que están poco motivados
- c) Por los alumnos sin conocimientos previos de base o por cualquier otra circunstancia que haga percibir al profesor su falta de habilidad o de preparación para solucionar el

problema y llevar a los alumnos a la meta que se les exige, esto hace disminuir su sentido de competencia y rebaja su motivación.

Por otro lado es importante mencionar como lo señala Burón (1994: 87), que en la actualidad las exigencias de los programas oficiales son mayores y por lo tanto hay falta de tiempo para lograr con tranquilidad los objetivos establecidos, por otro lado la presión de los exámenes, la falta de libertad para tomar iniciativas, la escasa participación del centro escolar aunado al también escaso reconocimiento del trabajo del docente por parte de la autoridad.

De esta manera hace que los profesores vayan perdiendo entusiasmo por la enseñanza y se incurre en la indefensión y en la apatía de la persona “quemada” (*burnout*) como la llama Knaus citada por Burón (1994: 87), siendo los profesores con más años de experiencia docente los más resistentes a los cambios, por falta de fe en enfrentarse a situaciones nuevas lo cual es un síntoma de indefensión, que podríamos superar con talleres de capacitación en nuevas tecnologías educativas.

En esta línea la motivación del profesor se puede medir más que por la encuesta directa la cual nos dará un valor meramente enunciativo, indirectamente a través de los resultados de su acción, de la persistencia de su esfuerzo, de la presencia o ausencia de los síntomas de indefensión o “burnout” antes mencionados y seguramente midiendo la satisfacción de los alumnos.

Dece citado por Burón (1994: 87) nos muestra que la motivación intrínseca = la satisfacción de la acción por sí misma y como medio para otros fines, de tal manera, el interés intrínseco en la realización de una actividad está directamente relacionado con los sentimientos del concepto positivo de sí mismo.

Muchas veces los alumnos se sienten competentes en la medida en que el profesor se los haga sentir, sin embargo Galloway, igualmente citado por Burón (1994: 127) nos señala que la comunicación no verbal (la que se transmite sin palabras) juega un papel muy importante dentro de la educación, sin embargo los profesores no suelen ser

conscientes de la comunicación en esta forma, lo cual no evita que lo perciban los alumnos, así si un profesor halaga a un alumno pero su expresión no verbal contradice sus palabras los educandos lo juzgarán más por sus gestos que por el contenido de sus expresiones.

De esta manera la inconsciencia de esta realidad mencionada impide que el profesor vea con profundidad la influencia de sus expectativas en los alumnos, puesto que estas se transmiten fundamentalmente por medio del lenguaje no verbal inconsciente, y en su consciente emerge tan solo la idea de que habla a todos igualmente y que halaga más con sus palabras a los que de hecho descalifica con su actitud y actuación.

En esta línea de las expectativas Harris y Rosenthal citados por Burón (1994: 129) hicieron un análisis sobre el efecto Pigmalión, en donde puntualizaban que los alumnos en quienes se tiene menos esperanzas son más ignorados por los profesores, mientras que por el contrario aquellos alumnos en quienes los profesores tienen mucha esperanza reciben de estos manifestaciones muy variadas de esas expectativas, así como también las ideas de estos alumnos son mejor aceptadas y reciben mejor corrección por parte de los profesores, y mayor comunicación por parte del lenguaje no verbal: contacto visual, sonrisas, distancia ,aprobación asintiendo con la cabeza.

Como se puede apreciar las expectativas se manifiestan principalmente por medio de conductas rutinarias de las cuales el profesor generalmente no tiene conciencia y por tanto no puede controlar voluntariamente, hay educandos más perceptivos que otros y cuanto más lo sean más les afectarán probablemente las expectativas de los demás.

El Efecto Pigmalión que se mencionaba anteriormente, lleva un proceso que generalmente se desarrolla formando en primer lugar las expectativas o profecías de una clase (como ésta poco se puede esperar), posteriormente se ponen los medios para que esas expectativas se realicen (como no se esperaba mucho de esa clase no se usan todos los recursos disponibles) y por último se describen la confirmación de las expectativas al no poner los medios disponibles no se consiguen de la clase los resultados posibles, la profecía se cumple y el profesor se afianza más en sus ideas.

El hombre es el único ser viviente que es capaz de tomar consciencia de lo que los demás esperan de él, y por ello puede controlar voluntariamente la expresión de sus pensamientos y sus sentimientos, a esta manipulación de la propia imagen es lo que se llama (Impression Management) la cual Shlenken citado por Burón(1999: 132) define como “intento consciente o inconsciente de controlar la imagen que proyectamos en la interacción social”.

De esta manera los alumnos al ser conscientes de las expectativas del profesor actúan como creen que al docente les gusta en este caso con el fin de evitar contrariarlo o de enfrentarse a la realidad afianzan sus ideas aunque no sean correctas, el hecho de haber mencionado el fuerte poder de las expectativas del profesor no debe hacernos pensar que ésta tiene un poder mágico de forma que baste desear que un alumno sea un genio para que de hecho llegue a serlo, ni que todas las expectativas del profesor se hagan automáticamente realidad, pero si podemos señalar que si el profesor manifiesta consistentemente su poca fe en un alumno es bastante verosímil que éste no rinda con ese profesor según le permite su capacidad.

La literatura sobre el Efecto Pigmalión hace ver que con una relación afectuosa entre profesor y alumnos y con una fe profunda en la posibilidad de mejorar la situación de éste, es difícil que a largo plazo por lo menos no se consigan resultados positivos aunque las técnicas empleadas no sean las más sofisticadas, para que el docente tenga esa fe se requiere no sólo de creer en el potencial del alumno sino en una cosa muy importante que es creer en su propia eficacia.

No es siempre fácil distinguir si las expectativas negativas se deben a falta de fe en el alumno o a falta de fe en la propia acción, aunque si es fácil para el profesor atribuir la causa del problema a la realidad del alumno, sin embargo la investigación confirma el fenómeno de las profecías que se autorrealizan.

En esta línea es preciso señalar como la jerarquía de valores del docente determina en qué aspectos de la conducta se fija el profesor para clasificar a un alumno, dando sus expresiones de simpatía a favor de aquellos alumnos en los que resaltan las virtudes

preponderantes en esa jerarquía e impartiendo muestras sutiles de indiferencia o desagrado hacia aquellos otros que no siguen tan fielmente el código de su ideología.

Muchas veces cuando la conducta del alumno no se acomoda a los criterios y actitudes del profesor, y éste no sabe como actuar eficazmente ante la situación, es fácil incurrir en el dogmatismo aplicando etiquetas que se aceptan fácilmente y recurriendo a calificaciones abstractas como: “es un alumno apático”, o bien “tiene problemas familiares”.

De esta forma se dejan pasar desapercibidos detalles que no concuerdan con la clasificación establecida, los cuales podrían servir de base para cambiar la opinión que se tiene del alumno si estos detalles fueran considerados objetivamente, pues muchas veces el síntoma se convierte en explicación de la causa del síntoma, siempre el docente debe recordar que educar no es instruir sino también ayudar a la naturaleza a ser mejor y esto definitivamente si es posible.

Así pues es quehacer del docente superar su dogmatismo y adquirir la flexibilidad mental necesaria para ver la realidad de sus educandos desde distintas perspectivas⁸, solo así podrá superar la rigidez de sus expectativas y progresar en la sensibilidad hacia explicaciones alternativas, pues estar inmerso en el propio punto de vista sin tener consciencia siquiera de ello , es la esencia del pensamiento egocéntrico, y este modo de pensar quizá haya sido según Piaget el problema central de la historia de los hombres señala Looft, citado por Burón (1972: 140).

En el docente la comprensión y la empatía lo lleva al fondo del otro (del educando), cuando el profesor tiene la fineza de espíritu de traspasar las apariencias de los hechos y mirar al fondo del alma de sus alumnos descubrirá ese niño oculto (aunque ya se encuentre el alumno en el aula universitaria), lleno de bondad y de capacidad que hay en todo ser humano lo cual permite no tener miedo al juicio ajeno que nos impide ser lo que queremos ser y así lograr no tener miedo a ser nosotros mismos.

⁸ El docente deberá conocer los diferentes estilos motivacionales de los alumnos para así lograr una mejor motivación.

Por otro lado Bandura (1993: 140), nos señala que la atmósfera de clase es en parte determinada por la creencia del maestro en su eficacia instruccional, es decir que aquellos docentes que tienen un alto sentido de eficacia instruccional dedican mas tiempo de enseñanza académica en clase ayudando a los estudiantes que tiene dificultad en aprender dándoles la ayuda que necesitan, en contraste con los docentes que no tienen alto sentido de eficacia instruccional y se dan por vencidos si no tienen resultados rápidos criticando a sus estudiantes en sus fallas

Un alto sentido de la eficacia hace que el docente afronte las dificultades de las tareas como retos a ser dominados más que amenazas para ser evitadas, así pues las creencias en la autoeficacia son producto de un complejo proceso de autopersuasión que se transmite en el proceso cognitivo de diversas fuentes de información de eficacia, así una vez formadas estas creencias contribuyen significativamente al nivel y calidad del funcionamiento humano, la famosa escritora belga Marguerite Yourcenar en su obra *Memorias de Adriano* citada por Carretero (1993: 75) puntualiza que las personas somos una mezcla de lo que creemos ser, lo que queremos ser y lo que realmente somos , lo cual tanto esta frase como los principios motivacionales de la psicología cognitiva suponen una posición constructiva de la motivación.

Se puede señalar la importancia que supone para el educando y para el educador sentirse eficaz, hábil y con recursos para alcanzar sus objetivos y solucionar los problemas que surjan en el camino, de tal manera que la investigación actual realizada en el marco de la metacognición aboga por un cambio radical en los métodos de instrucción y por la incorporación en ella de las estrategias de aprendizaje en donde sea un ejercicio motivante de inteligencia y no una mera memoria mecánica, es decir hay que enseñar eficazmente y sobretodo “como” hay que hacerlo.

En este sentido es importante explicar el término de metacognición el cual según Brown citado por F. Díaz Barriga (1998: 127), se dirige en dos líneas “el conocimiento acerca de la cognición” y la “regulación de la cognición”.

Por otro lado M. Villalobos señala que la metacognición “es todo aquello que hace referencia a la propia reflexión de cómo pensamos y actuamos” (Villalobos, M., 2004: 224), de esta manera podemos examinar nuestros propios procesos mentales y controlarlos más eficazmente, esto se puede aplicar a la motivación reflexionando tanto sobre lo que conocemos sobre ésta, así como nuestras actitudes ante la misma.

J. Flavell citado por F. Díaz Barriga (1998: 127) y considerado como el pionero en este campo, considera que el concepto de metacognición se puede dividir en dos ámbitos:

- a) El conocimiento metacognitivo.
- b) Las experiencias metacognitivas.

El primero según Flavell citado por F. Díaz Barriga (1998: 128), se refiere a aquella parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con asuntos cognitivos, o quizá sugiere él, psicológicos, de tal manera que esto puede relacionarse con la motivación en la persona y las creencias o conocimientos que tiene sobre su propia motivación, sobre la tarea que va a realizar y las diferentes estrategias que puede utilizar en diferentes campos o empresas.

En el segundo caso las experiencias metacognitivas las señala como aquellas experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos como por ejemplo como lo señala Flavell citado por F. Díaz Barriga (1998: 129) , cuando se siente que algo está siendo difícil de comprender o de aprender, o cuando se piensa que se está lejos de conseguir la realización completa de una tarea o contrariamente cuando se está próximo a conseguirla; igualmente sucedería con la motivación cuando se siente que se tiene poca motivación o que se necesita incrementarla, o bien que se está altamente motivado.

Estos señalamientos nos llevan a lo que mencionaba Brown citado por F. Díaz Barriga (1998: 130), sobre la regulación de la cognición, “un control ejecutivo” como la planeación, la predicción monitoreo, revisión continua, y evaluación que conduzcan al educando a una autorregulación como parte de su proceso educativo.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE

III.1 Estrategias de enseñanza.

Entre algunas definiciones de estrategias de enseñanza encontramos las de Mayer; Shuell, West, Farmer y Wolf, citados por F. Díaz Barriga (1998: 70), como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos, Díaz Barriga puntualiza que tanto los tipos de estrategia de enseñanza como de aprendizaje se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares.

De esta manera en las estrategias de enseñanza el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración, y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita la cual es tarea de del docente, y en el caso de las estrategias de aprendizaje recaen en el aprendiz.

En esta línea la investigación de estrategias de enseñanza no señalan Díaz Barriga y Lule (1978: 70), que se han abordado aspectos como el diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza como pudieran ser entre otros preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, esto con el fin de generar motivación en los educandos al contacto con la materia.

La investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el aprendizaje escolar, así como para el mejoramiento de un aprendizaje significativo en áreas y dominios determinados como la comprensión de textos, solución de problemas, etcétera.

En este sentido se señala que:

(...) “se ha trabajado con estrategias como la imaginación, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados , y la detección de conceptos claves ,y de manera reciente pero con mucho éxito y de gran importancia, las estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje”.(Díaz Barriga, F.,1998: 70).

Desde esta perspectiva metacognitiva y para que se pueda implementar un estilo didáctico que lleve al alumno a sentir la motivación que se deriva de la autoeficacia como aprendiz se necesita responder a estas preguntas:

- a) ¿Qué debemos enseñar?
- b) ¿Cómo debemos enseñar?
- c) ¿Para qué debemos enseñar?

La pregunta ¿que debemos enseñar? no es referente al contenido de la instrucción sino a estrategias que deben ser enseñadas de manera sistemática y programada para que el alumno sea un aprendiz eficaz, entre otras podemos señalar:

- a) Leer comprendiendo
- b) Comprender elaborando
- c) Distinguir lo importante de lo secundario
- d) Desarrollo adecuado de la atención y la memoria
- e) Saber resumir y esquematizar.
- f) Habilidad en la elaboración de respuestas escritas.
- g) Aprender a usar lo aprendido.

Es necesario puntualizar que la instrucción eficaz requiere al mismo tiempo que se enseñan las asignaturas enseñar las estrategias más adecuadas para aprenderlas, de tal manera para explicar como se debe enseñar podríamos distinguir tres formas básicas de instrucción.

Por un lado tenemos la instrucción mecánica en la cual se deja sin ver a los alumnos la importancia y el porque de lo que se pide hacer, se les señala que hagan una tarea determinada y no se les explica porque razón deben hacerla , precisamente de ese modo si la enseñanza se hace de esta forma no conduce al uso duradero de la misma en el aprendizaje pues no es lo mismo aprender que aprender a aprender, la instrucción mecánica puede ser útil par aprender pero no lo es para aprender a aprender.

Por otro lado en la instrucción razonada no se les pide que aprendan a trabajar de una forma determinada, sino que se les explica porque deben hacerlo así resaltando su importancia y utilidad, si los alumnos ven la conveniencia de usar una estrategia determinada es más probable que la sigan empleando en tareas distintas, a esto se le llama transferencia del aprendizaje.

En un tercer momento tenemos la instrucción metacognitiva la cual exige del profesor no sólo que haga ver a los alumnos la utilidad de usar una estrategia concreta sino también que los lleve a que ellos mismos la comprueben, éste sería el entrenamiento metacognitivo.

El objetivo que se persigue es que el alumno descubra por si mismo la utilidad de las estrategias y desarrolle su metacognición conociendo que formas de actuación mental son más eficaces en cada situación, es decir que aprenda a aprender, de esta manera el alumno que ha aprendido a aprender sabe trabajar por si mismo y a autorregular su sistema de trabajo, porque sabe autoobservar sus técnicas sin la guía constante de otra persona.

De esta manera el estudio para él es motivante porque lo convierte en un ejercicio de habilidad personal, ha desarrollado la autonomía y ha adquirido madurez cognitiva, el alumno que ha desarrollado la capacidad de enfrentar el conflicto cognitivo como un desafío, y porque además sabe usar lo que aprende, en definitiva un alumno usa con más facilidad y espontaneidad una estrategia si se ha dado cuenta de su utilidad lo cual lo motivará a utilizarla en otro momento.

La Revista Electrónica de “Actualidades Investigativas en Educación” volumen 5 número 2, (2005: 6), puntualiza que desde el punto de vista docente la posibilidad de motivar a los alumnos no implica rebajar el nivel de enseñanza lo cual es importante mantener, ya que incluso los desafíos cognitivos son muchas veces fuente de motivación.

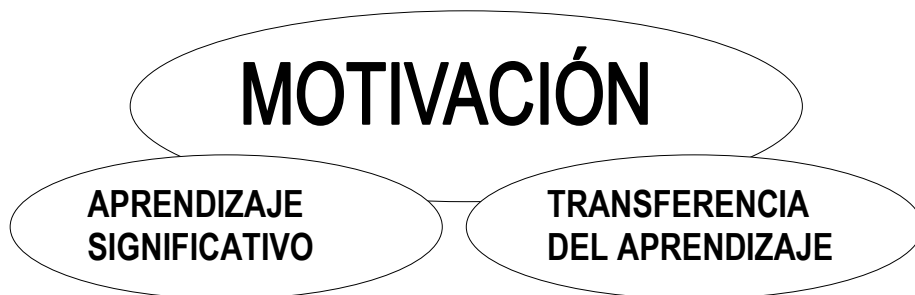
Si el profesional de la educación aspira a que aprendan a aprender, el método didáctico debe ser metacognitivo, si se quiere que los alumnos recuerden es preciso hacerles ver (instrucción razonada) lo que están por aprender pues de esta manera los alumnos saben lo que hacen y ven las ventajas de hacerlo así, por ejemplo en el campo de las lenguas sabrán para que les servirán éstas tanto en el ámbito educativo como en su vida cotidiana y en su mundo vital.

Sin embargo es interesante señalar que en el campo de las segundas lenguas las motivaciones como puntualiza Carmen Muñoz (2000: 80), son tanto de tipo instrumental, es decir de tipo pragmático orientadas al mundo laboral, contrastando con la integradora asociada a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad meta donde ambas pertenecen al campo de la psicología social, y las ya mencionadas extrínsecas e intrínsecas pertenecientes al campo de la psicología educativa, de ahí que las estrategias de enseñanza para promover la motivación deben ir dirigidas en éstos rubros específicos.

De esta manera la investigación metacognitiva nos lleva a orientar a los alumnos a la autorregulación, la autonomía intelectual, y la madurez para desarrollarse a través del propio esfuerzo, para buscar soluciones personales y no conformarse con respetar fórmulas.

El quehacer del docente es buscar estrategias para aprender a aprender observando la propia actividad mental y buscando alternativas para no seguir en la cultura de confundir aprender con memorizar mecánicamente, así pues un sustento fundamental de la motivación es por un lado el aprendizaje significativo y por otro la transferencia del aprendizaje.

A partir de lo antes expuesto se realizó un esquema en donde se ejemplifica los dos pilares que pueden ayudar a la motivación del educando, en el que aprendizaje significativo, la transferencia, y la motivación están fuertemente enlazados.



De tal manera que en la línea de F. Díaz Barriga se puntualiza:

(...)” tanto en la enseñanza como en el aprendizaje es relevante señalar que el término de estrategia se utiliza por considerar que tanto el profesor como el alumno deberán emplearla como procedimientos flexibles y adaptativos (nunca como algoritmos rígidos) a distintas circunstancias de enseñanza” (Díaz Barriga, F., 1998: 70).

F. Díaz Barriga (1998: 71) señala que algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos y generar motivación y gusto por aprender son:

- a) Objetivos y Propósitos, los cuales establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje.
- b) Resumen, el cual se refiere a la síntesis y abstracción de la información.
- c) Organizador Previo, el cual tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
- d) Ilustraciones, siendo éstas una representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico.
- e) Analogías, donde una cosa o evento concreto y familiar es semejante a otro desconocido abstracto o complejo.

- f) Preguntas intercaladas, que son preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto.
- g) Pistas tipográficas y discursivas, las cuales son señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
- h) Mapas conceptuales y redes semánticas, es decir representación gráfica de conocimientos que indican conceptos⁹, proposiciones¹⁰ y explicaciones.¹¹
- l) Uso de estructuras textuales, las cuales son organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito que influyen en su comprensión y recuerdo.

Las diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales), o después (postinstruccionales), de un contenido curricular específico, así pues una clasificación de las estrategias de enseñanza sería basándonos en su momento de uso y presentación, éstas corresponderían a la gasolina que mantendrá la motivación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea F. Díaz Barriga (1998: 72) señala que las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y como va a aprender, es decir la activación de conocimientos y experiencias previas que les permiten ubicarse en el contexto de aprendizajes pertinentes siendo un primer momento de motivación ya que esto será plataforma para que el alumno sienta gusto e interés por lo que se les ofrece.

Por otro lado las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza y cubren funciones como la delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación.

⁹ Según F. Díaz Barriga (1998:96), Un concepto es una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos eventos o situaciones.

¹⁰ Según F. Díaz Barriga (1998:96), Una proposición es aquella constituida por dos o más conceptos.

¹¹ Según F. Díaz Barriga (1998:96), Una explicación es cuando se vinculan varias proposiciones entre si.

A su vez las instrucciones postinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material, llevando al alumno ya a iniciar el gusto por el aprendizaje. Las estrategias para actuar o generar conocimientos previos así como aquellos para establecer expectativas adecuadas en los alumnos son las estrategias dirigidas a:

“activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan, en este grupo se pueden incluir también aquellas otras que se dirijan al esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o la situación educativa”. (Díaz Barriga, F., 1998: 72).

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes, asimismo el esclarecer a los alumnos las intenciones educativas y objetivos les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso así como a encontrar sentido y valor en éste, así pues podríamos decir que estas estrategia preinstruccionales son sumamente importantes porque serán el primer escalón de motivación del alumno creando un clima de expectación por el curso.

Por otro lado las estrategias para orientar la atención de los alumnos son aquellos recursos que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, y donde los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje, en este sentido éstas serían las estrategias de tipo coinstruccionales, dado que pueden aplicarse de manera continua para inducir a los alumnos sobre qué puntos, conceptos, e ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación, y aprendizaje, y así mantener la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas estrategias en este rubro serían las preguntas insertadas, pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso y el uso de ilustraciones, éstas nos pueden ir dando índices de la motivación que van teniendo o manteniendo los alumnos

durante el proceso de enseñanza, y señalizarnos los puntos que debemos potencializar, o bien explorar cuáles han quedado bien anclados y cuales no.

En cuanto a las estrategias para organizar la información que se ha de aprender permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita dándole mayor significatividad lógica y haciendo más probable el aprendizaje significativo de los alumnos en donde Mayer citado por Díaz Barriga (1998: 74) lo denomina “conexiones internas”.

Las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender son aquellas destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados en donde Mayer citado por Díaz Barriga (1998: 74) las denomina “conexiones externas”.

De esta manera estas estrategias deben ser usadas antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje, sin embargo las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son de inspiración ausbeliana , tales como los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías , sin embargo las distintas estrategias pueden y deben usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos combinaciones según el docente lo considere necesario dependiendo del contenido del aprendizaje, las tareas que deban realizar los alumnos, y los objetivos o metas que se pretendan.

Dentro de los tipos de estrategias de enseñanza tenemos los objetivos o intenciones educativos los cuales son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje a propósito de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretenden conseguir con el aprendizaje de los educandos al igual que la motivación que se pretende lograr con estas estrategias, al finalizar una experiencia, una unidad, un módulo, o un semestre o ciclo escolar.

De tal manera los objetivos como enseñanza nos señala F. Díaz Barriga, (1998: 76) son los siguientes:

- 1) Actuar como elementos orientados de los procesos de atención y de aprendizaje
- 2) Servir como criterios para discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares.
- 3) Permitir a los alumnos formar un criterio sobre que se esperará de ellos al término de una clase o curso.
- 4) Mejorar el aprendizaje intencional para que éste sea más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo.
- 5) Así como también dar al aprendiz los elementos indispensables para orientarlos en el automonitoreo y la autoevaluación.

Otro tipo de estrategia son las ilustraciones las cuales facilitan la codificación visual de la información, por otro lado las preguntas insertadas permiten practicar y consolidar lo que ha aprendido, así como también a resolver las dudas, con esta estrategia se puede autoevaluar gradualmente.

En esta línea las pistas tipográficas mantienen la atención y el interés, detectan información principal y realizan codificación selectiva (mayúsculas, minúsculas, logotipos, notas al calce), los resúmenes que son tan utilizados facilitan el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender. Por otro lado tenemos los organizadores previos que son un material introductorio, que permite tender un puente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer para aprender significativamente los nuevos contenidos curriculares.

Existen dos tipos de organizadores previos los expositivos y los comparativos, los primeros es recomendable usarlos cuando la información nueva sea desconocida para los aprendices, los segundos puede usarse cuando se está seguro de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender.

Otra estrategia útil es el empleo de analogías donde una nueva experiencia se tiende a relacionarla a un conjunto de experiencias semejantes que nos ayudan a

comprenderla, por otro lado los mapas conceptuales y redes semánticas son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual, esta estrategia es sumamente interesante; puede ser usada como preinstruccional, coinstruccional, o postinstruccional. Las redes semánticas son representaciones entre conceptos, pero a diferencia de los mapas no son organizados necesariamente por niveles jerárquicos, existiendo un grupo fijo de palabras de enlace para vincular los conceptos entre si.

También nos encontramos con las estructuras textuales las cuales facilitan el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto, dentro de las estructuras textuales tenemos los textos narrativos (historias, cuentos, fábulas etcétera.) los textos expositivos (colección, secuencia, comparación –contraste, causa –efecto, y problema-solución) y los textos argumentativos.

Es muy importante para la selección y empleo de estrategias tanto para la fase de planeación como para la elaboración y aplicación de materiales delimitar a qué tipo de población estudiantil se dirigirá el proceso de enseñanza; no será lo mismo para secundaria o preparatoria o como en este caso para el aula universitaria , de ahí la explicación de las diferentes estrategias, esto es fundamental para poder dar a la cátedra motivación y novedad que despierten el interés del alumno, y el gusto por aprender.

Es relevante dar información suficiente al alumno acerca de lo que se espera de él en el curso intercambiando ideas y puntos de vista para que haya comunicación dialógica, así como fomentar su interés, motivación y mejorar sus expectativas; estando el alumno implicado en su proceso será significativo para él y se obtendrán mayores resultados, es decir será parte de su idea llegar a cierta meta construyendo su propia motivación.

Es recomendable realizar tutorías hacia los alumnos llevándolas a cabo individualmente para escuchar al educando y dentro de los cuales se puede revisar no

sólo los desempeños académicos sino generar estrategias de apoyo para fomentar la motivación que en cada caso serán diferentes según el alumno y las circunstancias.

En este sentido es pues recomendable abrir espacios para tal propósito, ya que algunas veces por las mismas cátedras en el ámbito universitario que se siguen unas a otras y donde los docentes entran y salen, es difícil encontrar momentos individuales para generar este diálogo, e incluso tener momentos colegiados entre los docentes para analizar las diferentes situaciones con los discentes y así enriquecerse con las demás opiniones.

La información periódica al alumno o bien al grupo se pondera como importante, pues será retroalimentación correctiva y motivante, esto puede hacerse realizando una evaluación cuando se ha completado una secuencia importante de información o una serie de actividades integradas, esta evaluación debe realizarse con objetivos específicos pues no debe conducir al alumno al desánimo, sino mas bien buscar con él las razones del fracaso.

Se deben evitar dar calificaciones aisladas sin ningún significado para orientar al alumno a optimizar su autoeficacia y su autodirección retroalimentándolo, lo cual puede ser individual o grupal dependiendo de las observaciones del maestro en el aula.

Es relevante mantener la motivación "vigente" en el alumno a lo largo del curso y evitar en lo posible su frustración, no enviándole mensaje que lo descalifiquen como persona aunque si dándole la posibilidad de corregir sus errores, ya que el error es posibilidad de mejora y de éste puede aprenderse mucho sobre todo aquellos que son frecuentemente compartidos por grupos de estudiantes.

Las estrategias de enseñanza cognitiva deben ser utilizadas de manera intencional y flexible por el docente tomando aquellas que en su momento más convenga a sus intereses y a los del grupo, una buena selección de éstas llevará a aprendizajes significativos que motivarán a los educandos y posteriormente les generarán el gusto

por aprender haciendo uso de las estrategias de aprendizaje que cerrarán el círculo para la educación permanente a lo largo de su vida.

III.2 Estrategias de aprendizaje

En el ámbito educativo existe una preocupación generalizada en el sentido de la observación de poblaciones de alumnos de distintos niveles que con frecuencia fracasan y al llegar al aula universitaria sólo algunos tienen el gusto por el aprendizaje, según F. Díaz Barriga (1991: 113) esto ocurre así porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos-afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y sobretodo subraya en la forma de enseñarlos.

Es sin duda uno de los objetivos en la educación enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, autorregulados, independientes, capaces de aprender a aprender y con el gusto por el aprendizaje que los acompañará durante toda su vida y los llevará a continuar aprendiendo por iniciativa propia.

De acuerdo con F. Díaz Barriga (1994: 114) y a partir de lo observado en la propia práctica docente se percibe que los resultados nos son como se quisiera, muchas veces los planes de estudio fomentan que los educandos sean muy dependientes de la situación instruccional apoyándose en el maestro y preguntando muchas veces si así está bien, o de que forma lo hacen.

Igualmente poseen pocas herramientas o instrumentos cognitivos que le sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos ámbitos, así como el darse cuenta para que son útiles y aplicables esos instrumentos ante las más diversas situaciones, es decir el aprendizaje queda cautivo en el aula sin transferirse a su mundo vital.

Los educandos que controlan sus procesos de aprendizaje y que se dan cuenta de lo que hacen, captan con mayor facilidad las exigencias del curso y de esta manera planifican y examinan sus propias realizaciones tomando en cuenta las estrategias que deben emplear en cada situación, valorando los logros obtenidos y corrigiendo sus errores.

La motivación del educando ha cobrado gran impulso como lo podemos ver en el Informe PISA 2000, donde éste no se limita a evaluar competencias y aptitudes sino que va más allá pidiéndoles información a los alumnos sobre su motivación para aprender, la forma como se consideran ellos mismos, así como sus estrategias de aprendizaje.

Una de las características claves del enfoque PISA es aquella que señala, entre otras:

(...) “su importancia en el contexto del aprendizaje permanente, que no limita a Pisa a evaluar conocimientos y aptitudes de los estudiantes con relación a su dominio del plan de estudios y de las materias que lo integran, sino que también les pide información sobre su motivación para aprender, como se consideran ellos mismos, y sus estrategias de aprendizaje” (Primeros resultados de Pisa 2003: Introducción)

En esta línea llevan a cabo el aprender a aprender que implica la capacidad de reflexionar y de autoobservarse, de tal manera que al integrar este proceso llegan a situaciones de aprendizaje que los motivan a continuar, siguiendo por ende la atracción y el gusto por aprender sabiendo utilizar estrategias de aprendizaje y estrategias de apoyo.

Entre algunas de las definiciones podemos señalar que las estrategias de aprendizaje son:

(...) “un procedimiento que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente, y solucionar problemas y demandas académicas (...) éstas son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por un

aprendiz cualquiera que este sea: (un niño, un alumno, un adulto), cuando a éste se le demande aprender, recordar, o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje”. (Díaz Barriga, F., 1991: 115).

En esta línea los objetivos particulares de las estrategias de aprendizaje pueden consistir en afectar la forma en que se seleccione, se adquiera, se organice o integre el nuevo conocimiento, e incluso y de manera relevante por cierto, el estado afectivo o motivacional del aprendiz para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares, de ahí la importancia de escoger estrategias indicadas de aprendizaje.

Cuando un aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje ocurren asociadas con funciones cognitivas, podemos distinguir entre algunas funciones cognitivas básicas la atención, la percepción, la codificación, el almacenaje y la recuperación.

Por un lado tenemos la base de conocimientos que son el bagaje de hechos conceptos y principios que poseemos (conocimientos previos y conocimientos estratégicos) los cuales son diferentes en cada educando, siendo ponderante tomarlo en cuenta pues muchas veces se pretende homologar al grupo siendo que cada educando usa estrategias diferentes de aprendizaje, y por el otro lado es necesario que sepan como conocer y el conocimiento metacognitivo el cual se refiere al conocimiento que poseemos y como lo sabemos.

Al llegar al aula universitaria se presupone que ya han desarrollado los educandos algunas o todas estas estrategias, sin embargo en el sentido de la base de los conocimientos aquellos que tienen una base superior en riqueza conceptual a la que poseen sus compañeros resultan más beneficiados, sin embargo aquellos que no la poseen pueden actuar como “novatos inteligentes aplicando distintas estrategias que conocen y que transfieren a otras situaciones o dominios”

(Díaz Barriga, F., 1991: 116).

El aprendizaje de las estrategias depende además de factores motivacionales, de factores de atribución internos del aprendiz que ya hemos mencionado en el capítulo

anterior, así como también el factor de percepción por parte del educando en donde encuentre los aprendizajes que verdaderamente le son útiles, o que él lo considera así.

La selección y el uso de estrategias de aprendizaje también depende de las interpretaciones que los alumnos hacen de las intenciones o propósitos de los profesores cuando estos enseñan, pues estas intenciones algunas veces son explícitas o se hacen con un sentido implícito y deben de tener congruencia con las actividades evaluativas para que el educando realice el uso espontáneo de estrategias.

En las relaciones entre los distintos tipos de conocimiento es relevante señalar la intervención de los procesos motivacionales, tales como los procesos de atribución, las expectativas y el establecimiento de objetivos, de esta manera se ha utilizado el término de estrategias de apoyo para referirse a algunos de ellos.

Las estrategias de apoyo permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, favorecen la motivación y la concentración, reducen la ansiedad, dirigen la atención a la tarea, y organizan el tiempo de estudio, las estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz.

Así podemos señalar que entre los procesos y estructuras cognitivas se encuentra la motivación y afectividad, para luego dar como resultado las estructuras y procesos de la metacognición, en esta línea la motivación escolar no se considera una técnica o método de enseñanza particular sino un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento, el cual es sin duda medular para el proceso de enseñanza –aprendizaje.

El papel del docente en el ámbito de la motivación será inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para que después puedan aplicarlos de manera voluntaria en los trabajos de clase, dando significado a las tareas y proyectos escolares y proveyéndolos de un fin determinado, para que de esta manera los alumnos logren un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su

utilidad personal y social, siendo esto plataforma tanto para una educación a lo largo de la vida como para un gusto por el aprendizaje.

Se puede señalar que el docente por lo tanto buscará mediante el manejo de la motivación escolar el despertar el interés en el alumno y dirigir su atención para estimularlo en el deseo de aprender que conduce al gusto por el mismo, así como dirigir esos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados que el educando irá descubriendo, así como la realización de propósitos definidos.

Es interesante mencionar desde la perspectiva constructivista como la motivación no es dirigida al inicio de la actividad o tarea sino que abarca todo el proceso de enseñanza – aprendizaje; el alumno así como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones al principio, durante y al final del proceso para que persista o se incremente la disposición favorable para el estudio, por lo tanto la motivación no es un botón que se prende y el foco queda encendido por el resto del tiempo , hay que estarlo encendiendo en los diferentes momentos de la práctica educativa.

Se pondera como tarea del docente el manejo de la motivación para el aprendizaje en todos los elementos que definen el diseño y operación de la enseñanza estando conscientes que los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor a través de sus actuaciones y de la información que les da sobre su desempeño, de esta manera los mensajes pueden centrarse en los resultados así como en el proceso de aprendizaje.

En esta línea, se ha demostrado que la motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes tiene un carácter evolutivo de tal manera que a medida que los estudiantes crecen se dan cambios sistemáticos en la frecuencia que reciben información de uno u otro tipo y en el grado que la asimilan, es decir no será lo mismo un educando en la secundaria que en el bachillerato o la universidad, ya que su motivación irá cambiando según su proceso.

El refuerzo social predomina como evaluación en la educación preescolar y los primeros años de la escuela primaria, mientras que la interpretación que el alumno puede hacer de la información objetiva sobre su ejecución se relaciona con su desarrollo intelectual pues se requiere razonar sobre proporciones, de tal manera que la información normativa implica la comparación y competencia del alumno con los demás y se acentúan a partir de los once años de edad, y ya a partir de esta edad la cultura de la comparación y la competencia continúa generalmente hasta la universidad.

Así pues se puntualiza que: “el manejo deliberado de la motivación en el aula se sitúa en el campo de las denominadas estrategias de apoyo, las cuales permiten al aprendiz mantener un estado propicio para el aprendizaje”. (Díaz Barriga, F., 1991: 44) de aquí que F. Díaz Barriga (1991: 117) señala que las estrategias de apoyo pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, así como dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio, que son medulares para el buen desarrollo del aprendizaje.

Las estrategias de apoyo tienen como función mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del educando generando una disposición afectiva favorable, de esta manera se puede hablar de factores de enseñanza y principios motivacionales específicos que permiten el manejo del clima afectivo y motivacional en el aula.

De tal manera podemos señalar que entre otros factores la forma de presentar y estructurar la tarea activa la curiosidad y el interés de alumno, es decir se puede presentar información nueva, sorprendente e incluso incongruente con los conocimientos previos del alumno así como suscitar problemas que deba resolver el educando creando un conflicto cognitivo que represente un desafío para el educando, variando los elementos dentro de la práctica docente para mantener la atención, si éstos son los mismos la curva de ésta baja significativamente.

En esta dirección es necesario también mostrar la relevancia que puede tener el significado del contenido para el alumno, relacionándolo con ejemplos familiares de su

mundo vital y cotidiano, con sus experiencias y conocimientos previos así como también con valores, mostrando la meta que se presenta de preferencia con ejemplos y analogías para que ésta sea a su vez significativa para el educando.

Se ha observado que la diferencia entre una cátedra satisfactoria y otra que no lo es tanto entre otras cosas radica en la forma de realizar la actividad en el contexto de clase así como organizar la actividad en grupos cooperativos donde la evaluación individual dependerá de los resultados grupales, dando el máximo de opciones posibles para facilitar la percepción de autonomía.

Los mensajes que el docente transmite a sus alumnos deberán estar dirigidos y orientados a la atención de estos hacia los contenidos o tareas antes, durante y después del proceso ya que de esta forma se mantiene la motivación a lo largo del proceso, así como promover de manera explícita la adquisición de ciertos aprendizajes como el hecho de que la inteligencia es modificable, muchos educandos están ya etiquetados con el estigma de “poco inteligentes” o “muy inteligentes”, por lo tanto es relevante puntualizar que esta situación tiene alcances modificable, de tal manera que el alumno se sienta motivado a lograrlo.

El docente también podrá inferir en la concepción de las atribuciones de resultados a causas percibidas como internas o externas y hacer mención que éstas a su vez pueden ser modificables y controlables, haciendo que los educandos tomen conciencia de sus factores motivacionales personales.

Es relevante por parte del docente evaluar los resultados de tal manera que los alumnos lo consideren como una ocasión para aprender en lugar de una sanción, así como también se evite en la medida de lo posible la comparación de unos con otros y se acentúe la propia comparación para maximizar la constatación de los avances, así la evaluación debe realizarse de tal forma que nos permita saber el nivel de conocimientos del alumno y en el caso del mal desempeño en la prueba poder percibir las razones del fracaso, y utilizar el error como una herramienta de crecimiento.

En esta línea evitar en la medida de lo posible dar sólo calificaciones, sino ofrecer información referente a lo que el alumno necesita corregir o aprender, esta información debe ir unida con mensajes pertinentes para optimizar la confianza del alumno y evitar por supuesto dar públicamente la información sobre la evaluación, sino que ésta sea confidencial.

Algunas de las estrategias que se pueden utilizar para motivar más a los alumnos pueden ser la dramatización o el role-playing en la que los estudiantes interpretan personajes sobre situaciones según el tema tratado, por ejemplo en el ámbito de la enseñanza de las lenguas esto es ponderante para la motivación del aprendizaje, la parte lúdica al realizar juegos ayuda en gran manera a revisar material de los contenidos generando aprendizajes significativos, así como el relacionar la materia con eventos actuales o con la vida de los alumnos, de esta manera la motivación se genera en la medida en que el alumno hace suyo el aprendizaje.

De esta manera si el profesor hace interesante el material los alumnos llegarán a disfrutar el aprendizaje y podrán experimentar el placer de conocer, donde la clave del trabajo motivacional reside en la habilidad del profesor de poner en contacto a los estudiantes con ideas que permitan vincular estructuras de contenido y también clarificando las metas de enseñanza, donde el aprendizaje se pueda aplicar en situaciones reales de la vida de éste, es decir realizando la transferencia del aprendizaje.

La motivación como nos lo señala F. Díaz Barriga (1991: 48) es un proceso personal y social en el que el alumno actúa como elemento perteneciente a un grupo social, de esta manera la motivación puede ser influida de manera significativa por las formas de interactuar con el docente sin olvidar la importancia con los compañeros que persiguen metas semejantes, por lo tanto es ponderante puntualizar que el aprendizaje cooperativo juega un papel muy importante pues los educandos creen que sus metas de aprendizaje son alcanzables si otros también las alcanzan, produciéndose una competitividad consigo mismo que los motivará al aprendizaje.

En este sentido el aprendizaje cooperativo dentro de los procesos motivacionales ayuda a que los alumnos establezcan metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo buscando maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros, de esta misma manera las atribuciones se ven enfocadas no sólo en el individuo sino en la comunidad de trabajo.

De esta manera es recomendable en gran manera que el docente utilice el aprendizaje cooperativo como instrumento medular para promover que los estudiantes se sientan involucrados en relaciones con sus compañeros que se preocupan por ellos y los apoyan, sintiendo de esta manera pertenencia al grupo, generándose una mayor motivación al hacerlo en grupo y logrando más fácilmente sus metas de estudio.

Dentro del aprendizaje cooperativo tienden a sentirse capaces de influir en las personas con quienes están involucrados lo cual les dará la autoconfianza, autoestima y finalmente disfrutarán el aprendizaje, el cual será motivo para que durante su vida busquen una educación permanente que no sólo les dará placer en el conocer sino en la cual encontrarán un sentido para su aplicación en su mundo vital, por lo que se pondera el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos creando espacios específicos para este propósito, pues en las cátedras donde entran y salen docentes cada dos horas en el mejor de los casos, es difícil realizar estas estrategias de apoyo.

La motivación que se da en el aula en general tiene una función grupal, sin embargo tomando en cuenta la individualidad del educando se propone la creación de tutorías personales donde se puede observar el desplazamiento del alumno no solo en lo académico sino en lo motivacional a través de su proceso de aprendizaje, observando así un seguimiento del alumno que posteriormente puede ser llevado dentro de un trabajo colegiado con los demás docentes para tener una perspectiva global del educando.

Una vez que el alumno haya reflexionado sobre su propia motivación orientado por el docente tendrá las bases firmes para continuar buscando el conocimiento a través de su vida y de esta forma lograr una educación permanente.

III.3 Educación permanente y motivación

La educación permanente llamada también "*life long education*" (educación a lo largo de la vida) busca la consecución de un desarrollo personal, social, y profesional en el transcurso de la vida de las personas que llevará a mejorar la calidad de ésta en todos lo ámbitos así como el de la colectividad.

La educación permanente está formada por un aprendizaje tanto formal como informal que tiene como objetivo la adquisición y fomento de la instrucción para alcanzar el máximo desarrollo en los diferentes estadios de la vida.

En la formación continua subyace el aspecto del desarrollo individual ya que éste supone un esfuerzo para integrar y armonizar diferentes etapas de formación en la vida del hombre que lo llevará al desarrollo holístico de su personalidad siendo el aprendizaje un proceso que dura toda la vida, el aprendizaje continuo se encuentra englobado en la educación permanente ya que como se mencionaba éste último es un proceso, mientras que la educación a lo largo de la vida nos lleva a un concepto integral y amplio que abarca a todo el ser humano dirigiéndolo hacia un autodesarrollo, cognitivo, afectivo y social.

De esta manera se podrá ir encajando las piezas del rompecabezas que se han ido formando a través de diferentes aprendizajes así como de diversas experiencias para intentar llegar al hombre integral, y por supuesto al objetivo de la educación que es el perfeccionamiento del ser humano.

La educación a lo largo de la vida debe generar una disposición y una preocupación hacia la sociedad y sus problemas pero no sólo desde el punto de vista lejano y abstracto de la observación, sino que ésta involucre al hombre determinando sus actitudes, es decir sus relaciones hacia la sociedad misma, pues la pregunta surge de inmediato ¿de que le sirve al individuo realizar un aprendizaje continuo si no va a incidir en el servicio a los demás?

La educación permanente según Sánchez, S. (2003:496) entre otras cosas presenta tres dimensiones:

- a) La Expansión de los procesos de aprendizaje.
- b) La Innovación para encontrar alternativas a las estructuras y patrones de aprendizaje ya existentes generando la inquietud de aportar al conocimiento diferentes directrices, así como también sistematizando experiencias personales que puedan adaptarse a la nuevas necesidades.
- c) La Integración como principio unificador y organizativo de las dos anteriormente mencionadas.

En este sentido la educación permanente se libera del aquí y del ahora de la escuela ya que esta se expande enriqueciéndose de la información de otra fuentes, por lo que siendo un aprendizaje deliberado y consciente no puede quedarse sólo en los años escolares sino a reintegrar el aprendizaje obtenido con las experiencias de la vida, llevando así a una autorrealización personal.

Los objetivos de esta educación es llevarnos hacia una sociedad democrática y libre que capacite a los individuos a efectuar elecciones responsables y a superar sus propios logros que en el ámbito de las destrezas los lleva a aprender a aprender, al autodidactismo y a la autoevaluación, es por eso que muchas veces los grandes hombres no se forjan en la juventud sino en la madurez de su vida ya que han obtenido todo este bagaje de capital intelectual, humano, y social donde el conocimiento más la experiencia dará como resultado la sabiduría.

Esta educación a lo largo de la vida nos conduce hacia la línea de Piaget que promueve la interacción y la constructividad, donde se observa que el aprendizaje es un proceso constante en el que se construye pero al mismo tiempo se crean conflictos cognitivos provocando la problematización la cual conducirá al individuo a la argumentación.

El autodidactismo según Villalpando (1997: 10), es una actitud consistente en el enfoque de un esfuerzo personal del individuo que desea aprender algo, en donde se desempeña un doble papel de discípulo y maestro, en esta línea de estudio se emprende una jornada ardua donde el “discípulo-maestro” debe tener una gran disposición para no solo emprender el trabajo sino para organizarlo y controlarlo.

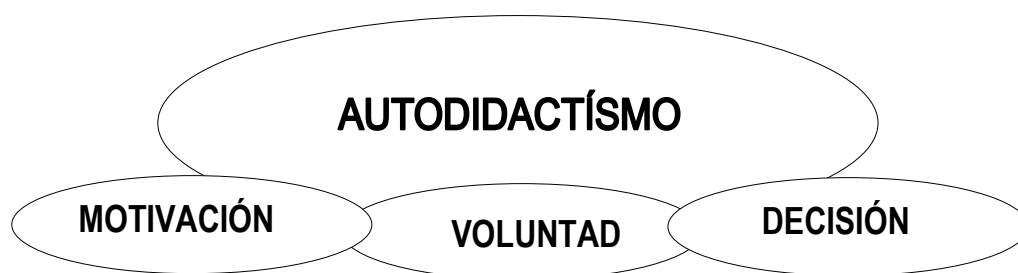
Alonso, C. Gallego. D. y Honey, P. (1997: 64) nos señalan que en el discente adulto el aprender a aprender así como el conocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje son de suma utilidad pues presentan un buen recurso para esta dinámica de formación permanente, el individuo de esta manera puede reconocer sus fortalezas y trabajar en sus debilidades.

Situándose en su estilo de aprendizaje o en la mezcla de sus diferentes estilos, el discente puede ayudarse a distinguir y a vencer ciertos bloqueos, los individuos tal y como lo señala Alonso (1997: 64) se diferencian en el modo de iniciar un aprendizaje, la rapidez de éste, la forma de absorber, sintetizar y evaluar las diferentes influencias educativas de su ambiente, así como de integrar sus experiencias al proceso de aprendizaje.

Por lo tanto el autodidácta en su parte de “educando” deberá tener en cuenta y conocer sus rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que le servirán como indicadores de su percepción y su interacción con el aprendizaje, de tal manera que un dependiente del campo no actuará de igual manera que un independiente del campo, a sí mismo tendrá que observarse si su enfoque es relacional-contextual o si bien tiene un enfoque analítico-descriptivo.

La dimensión reflexibilidad-impulsividad también es de gran importancia ya que serán las formas de adecuación a las respuestas del discente ante los problemas, así como el saberse visual, auditivo, o cinético, al autoconocerse el individuo podrá adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias para aprender con efectividad en cualquier situación de enseñanza- aprendizaje.

En la educación permanente el autodidactismo es preponderante, y se encuentra formado entre otros, por tres elementos esenciales a) la motivación, b) la voluntad, y c) la decisión, estos tres factores son pilares importantes en el autodidactismo y para ilustrarlo se realizó este esquema.



Según Knowles (1998: 40) en su obra *The Adult Learner* nos señala que los adultos están motivados a aprender en la medida que su experiencia y sus intereses reconozcan que el conocimiento los va a satisfacer, es decir que les causará un cierto placer o utilidad, donde la fuente del aprendizaje es su experiencia, los adultos subraya, tienen una profunda necesidad de autodirigirse ya que las diferencias individuales de las personas aumentan con la edad, así como también pondera que lo que los adultos aprenden por su propia iniciativa lo aprenden más profundamente que lo que aprenden por enseñanza.

La motivación en la educación permanente en la línea de Bandura mencionado por Araujo y Chadwick (1993: 126) nos señala el autorrefuerzo como un proceso en el que los individuos mantienen su comportamiento mediante autorrecompensas utilizando

refuerzos que ellos mismos controlan y se autoadministran en la medida que alcanzan sus propios patrones de actuación.

Bandura mencionado por Araujo y Chadwick (1993: 126) emplea el término de autorregulación que incluye tanto el refuerzo como el castigo, de esta manera el esfuerzo autorregulado es capaz de aumentar la efectividad sobre todo a través de sus funciones motivacionales donde el nivel de automotivación generada varía de acuerdo con el tipo de valor de los incentivos, la naturaleza de la actuación, y las experiencias previas.

De aquí que si el aprender resulta satisfactorio para el individuo, si es producto de placer para el educando, la motivación aumentará con el autorrefuerzo señalado, la producción de dopamina y serotonina tendrán lugar en el cerebro ya que éstas se produce en situaciones placenteras, de tal manera que el individuo experimentará un proceso sumamente agradable durante el aprendizaje y se dará “el placer de conocer” el cual deseará volver a experimentar.

El hombre experimenta placer al conocer porque se siente rico, ya que el ser culto es ser rico por dentro de tal manera que “la cultura es el texto eterno que habita en el interior del ser humano (...) y ésta ayuda a madurar y a elevar al hombre” (Rojas, E., 1997,; 25).

Como factores motivacionales de base cognitiva Bandura, mencionado por Araujo y Chadwick (1993: 129), señala que el refuerzo vicario y el autorrefuerzo funcionan porque el individuo tiene la capacidad de reportar las consecuencias futuras de su pensamiento, y es aquí donde reside la base cognitiva de la motivación; las representaciones cognitivas de futuros refuerzos funcionan como motivadores del comportamiento actual visualizando beneficios anticipados o la evitación de dificultades futuras, cualquier aprendizaje se adquiere con mayor facilidad cuando es mayor la motivación.

Los contenidos en la educación permanente llevan a buscar la interdisciplinariedad, éstos no podrán ser abstractos sino más bien engarzados con la realidad del sujeto, igualmente en esta línea los valores son de naturaleza humanística ya que genera la renovación del hombre, la igualdad de la democracia, la paz y la libertad, en donde se intenta humanizar la ciencia y la tecnología para que éstas se encuentren al servicio del hombre y no viceversa.

La voluntad como otro elemento del autodidactismo en la línea de Rojas (1997: 13) se podría entender como una facultad capaz de impulsar la conducta y dirigirla hacia un objetivo determinado ponderando la motivación y la ilusión, por otro lado la voluntad según Toucquet (1987: 13) sería el poder decidirse a actuar, y en la que se distinguen en todo acto voluntario cuatro fases sucesivas:

- a) La concepción de la finalidad a alcanzar.
- b) La deliberación.
- c) La determinación.
- d) La ejecución.

La concepción de la finalidad a alcanzar no es más que la previa representación de lo que se desea llevar a cabo, es decir “la idea práctica”, la cual puede ser por modelaje, la hemos visto hacer a otros o porque nosotros mismos ya la hayamos ejecutado, esta idea que nos surge en un primer momento puede cruzar la mente despertando la voluntad pero si ésta se encuentra con el deseo comenzamos a preguntarnos si queremos o no queremos y entonces comienza la deliberación.

La deliberación en la línea de Toucquet (1987: 14) es precisamente el examen de razones para actuar de tal o cual forma entre los cuales puede haber motivos de orden intelectual, social, o afectivo, es decir no sólo la inteligencia entra en juego sino emociones que surgen y se desarrollan de modo que cada idea da lugar a un sentimiento y cada motivo a un móvil.

En este sentido la deliberación prepara la determinación que también se llama volición, decisión o resolución y esta determinación constituye el elemento esencial del acto voluntario, ésta nos lleva a realizar una elección que puede ser aceptar o rechazar, donde finalmente se concretará la ejecución con la acción propiamente dicha para llevar a cabo la idea elegida o para alcanzar la finalidad entrevista; de otra manera sólo se vería una intención fugitiva y no una volición como la propiamente dicha.

Se debe ponderar la diferencia entre “desear” y “querer”, Toucquet (1987: 15) señala que el deseo apunta a lo irreflexivo, al placer, representa en nosotros la naturaleza y sus apetitos, mientras que en el querer el impulso de la voluntad es reflexivo, deliberado, elegido, y libre, donde la voluntad expresa el dominio de sí mismo.

La voluntad no podría ejercerse sin la inteligencia es decir sin la intervención de la reflexión y de la razón, de esta manera querer será ante todo reflexionar, juzgar, razonar, y deliberar, siendo la inteligencia por un lado el conocimiento y la voluntad por otro la acción.

Concebir y representar una serie de acciones no es necesariamente llevarlas a cabo, se puede ver el bien que traerá realizar una acción, sin embargo esto no basta, es necesario quererlo y tener la firme intención de realizarlo, de ahí que el educando pueda vislumbrar conocimientos y aprendizajes lo cual para conseguirlos es necesaria la deliberación de la que ya analizamos así como de la resolución. La inteligencia tiene su campo en el presente o en el pasado así como objeto lo verdadero, mientras que la voluntad tiene por campo de acción el presente o el futuro y por finalidad el placer, el interés o el bien.

La voluntad no señala Rojas (1997: 13), es tan importante como la inteligencia ya que esta es plataforma para saltar encima del cansancio, las dificultades, la frustración, y los fracasos, es sin duda un acto intencional de inclinarse hacia algo donde interviene un factor muy importante que es la decisión, se podría ponderar que la voluntad es determinación. La inteligencia y la voluntad son inseparables y estrechamente solidarias, pues solamente los actos conscientes que han sido reflexionados, pensados

y deliberados pueden ser calificados como voluntarios, infiriendo que si el conocer es un placer el acto volitivo está presente tendiendo hacia el bien y engarzándose con el acto de comprender que busca lo verdadero.

Al referirse a la voluntad y al autodidactismo, es ponderante tocar el hábito el cual Toucquet lo define como “una disposición a actuar con una facilidad creciente debido a la repetición de unos mismos actos” (Toucquet, R., 1987: 19); de ahí que el hábito es un acto voluntario que exige tanteos y cierto esfuerzo penoso, y muchas veces laborioso, pero que su condición principal es la repetición que progresivamente va enraizándose en el ser.

Tanto la inteligencia como la voluntad están sometidas al hábito, en la primera como en el caso de la memoria, de la asociación de ideas o de la imaginación, y en la segunda se contraen hábitos según el modo en que se ejerce y los motivos que se determine, así el educando se crea hábitos de estudio que lo llevan a la consecución de la meta, en cierta manera son condición de una educación permanente y de un progreso.

El hábito llega a ser tan fuerte que Toucquet (1987: 21) citando a un poeta francés, Sully Prudhomme menciona :

<i>La habitude est un étrangère</i>	El habito es un forastero
<i>Qui supplante en nous la raison</i>	Que suplanta a la razón
<i>C'est une ancienne ménagere</i>	Es un antiguo criado
<i>Qui s'installe dans la maison</i>	Que se instala en la casa
<i>Et tout ceux que sa force obscure</i>	Y quienes su fuerza obscura
<i>A gagnés insensiblement</i>	Conquistó sin impedimento
<i>Sont des hommes par la figure</i>	Son hombres por la figura
<i>Des choses par le mouvement</i>	Cosas, por el movimiento.

De esta manera como se menciona el hábito es tan fuerte que el educando deberá utilizarlo en beneficio de su aprendizaje, de este modo tendrá la fuerza que del proviene para realizar actividades que de una manera sistematizada lo llevarán a la consecución de su meta sin ser apresado en la urdimbre de la costumbre.

En esta línea, el “educando-educador” que se constituye el propio autodidácta podrá percibir que gracias al trabajo asiduo hora tras hora, día tras día, la memoria se organiza y se desarrolla, la atención se hace más pronta y más aguda, el juicio y la metacognición se afinan, de ahí que se puede recordar a Epicteto que señalaba que nuestro bien y nuestro mal no están más que en nuestra voluntad.

En el ser humano sus determinaciones muestran su calidad y estatura y es apreciado por éstas, de tal manera que el autodidactismo está también compuesto como mencionábamos de decisión, donde decidirse es querer y en la que el individuo marca su determinación y después lucha por cumplirla, se traza objetivos concretos en su vida, los cuales no necesariamente tienen que ser muchos pero si poner todo su empeño en lograrlos.

La decisión siendo el otro elemento que contribuye al autodidactismo, es por tanto camino para la formación permanente, el éxito girará en la medida de las decisiones que tomamos Hammond (2003: 3), nos señala que la capacidad de tomar decisiones afortunadas es un destreza, habilidad o competencia fundamental en la vida.

El enfoque de Hammond (2003: Prefacio), nos sugiere dividir para reinar , es decir al tomar una decisión debemos dirigirnos a elementos en forma separada como son:

- a) El problema
- b) Los objetivos
- c) Las alternativas
- d) Las consecuencias
- e) Las transacciones

También se debe tomar en cuenta la incertidumbre, la tolerancia de riesgo u las decisiones vinculadas, estos elementos proveen un marco de referencia que permite dirigir la toma de decisiones que en el autodidactismo se presentan, y por supuesto en cualquier ámbito de la vida.

En el autodidactismo la información va a llevar necesariamente al individuo a sacar el mejor partido posible de los conocimientos recibidos para llegar a ser un hombre más maduro, más sólido, más firme, y más dueño de sí mismo que sería el fin o el ideal de una educación permanente, ya que el hombre más completo, más coherente aprende a vivir con alegría y paz cumpliéndose el ideal de la educación, orientar al hombre hacia el perfeccionamiento y la construcción de su felicidad.

La educación permanente debe inferir en un cambio en el sistema educativo tradicional al proporcionar una enseñanza que dure toda la vida del individuo, un sistema donde se alternen e interactúen situaciones de aprendizaje estructurado, autodidactismo, y las demás actividades sociales en que se encuentra insertado el individuo

III.4 Propuesta Pedagógica

La evidencia para sustentar esta propuesta se basa por un lado en la investigación acción de la propia práctica docente así como en la reflexión y análisis sobre el estudio de varios autores sobre el tema.

A partir de lo anteriormente descrito y analizado se puede inferir que la motivación y el aprendizaje son dos procesos fuertemente implicados, sin embargo hay situaciones donde muchas veces los alumnos tienen poca o nula motivación y poco gusto por aprender prevaleciendo situaciones de fracaso y deserción escolar, al diagnosticar esta situación se realiza la siguiente propuesta pedagógica en la que el objetivo de ésta es que los alumnos tengan motivación para un mejor proceso de enseñanza- aprendizaje para que el alumno adquiera gusto por aprender sumado a que el profesor tenga gusto por enseñar en su práctica docente.

A partir de lo anteriormente descrito y analizado esta propuesta se realizará a partir de tres enfoques, en cuanto al alumno, en cuanto al profesor, y en cuanto a las estrategias.

El Alumno

Se propone que el alumno acreciente su autoeficacia con el fin de saber que puede cambiar el rumbo de los acontecimientos y alcanzar los objetivos deseados en su aprendizaje, el desarrollo de esta autoeficacia lo llevará a aspiraciones más altas con la convicción que el puede hacerlo y que eso vale la pena.

Lo antes propuesto lo llevará a cabo mediante la reflexión empleando estrategias cognitivas y metacognitivas conduciéndolo a un examen consciente de sus propios procesos para poderlos controlar eficazmente, una de las formas que se proponen es que el educando haga una lista reflexionando sobre su propias habilidades distinguiendo aquellas en las que es eficaz y cuáles necesita potencializar.

El proceso metacognitivo lo llevará a su vez a identificar su locus de control (interno o externo) y en su caso a poderlo modificar, el discente trabajará en obtener un locus de control interno ya que éste lo conducirá a una mayor autoestima y a un mejor rendimiento escolar sabiendo que el éxito depende de él y no de factores externos, se considera pertinente pedirle al alumno que escriba y verbalice sus motivaciones en diferentes momentos al comienzo del aprendizaje, en un punto intermedio y al final de éste, de esta manera podrá identificarlas con claridad, de donde provienen, y compararlas en sus diferentes estadios. El proceso metacognitivo lo hará consciente del por qué es significativo lo que está aprendiendo, es decir orientarlo a preguntarse el ¿para qué? de ese aprendizaje y su aplicación en su vida diaria.

Se sugiere que el educando desarrolle habilidades de autorregulación y autodirección ayudándole a ser más perseverante a lo largo del aprendizaje que lo conducirán a largo plazo a una educación permanente, esto se propone por medio de documentar los tiempos y métodos que utiliza para trabajar y así clarificar el porqué de sus éxitos y fracasos, de tal manera las atribuciones serán en la medida de lo posible acertadas y reales ya que éstas influenciarán en sus expectativas, rendimientos y afectos futuros.

Se propone que el alumno desarrolle la capacidad para percibir la realidad en cuanto a sus expectativas de manera que no se sobrevalore o se subestime ya que en ninguno de los dos casos podrá realizar un desarrollo real en su proceso educativo. Identificará que las experiencias negativas pasadas durante su aprendizaje no necesariamente se transfieren al presente mermando su capacidad real, entre otras cosas el observar un modelo (experiencia vicaria) podrá orientarse en la consecución de su objetivo impidiendo esta distorsión cognitiva en la que se percibe más incapaz de lo que realmente es evitando la indefensión.

Se recomienda que el alumno se centre en la evolución del proceso y en su autoevaluación y no en la nota final, ya que esto quitará ansiedad en el aprendizaje y carga emocional a la evaluación pudiendo el educando desarrollarse con mucha más confianza en sí mismo. Este cambio no es fácil ya que la cultura del número en la evaluación es imperante y es el propio sistema educativo quien fomenta esta situación,

sin embargo, al no estar centrado en la calificación la ansiedad del discente disminuirá ante el aprendizaje y éste se transformará en un bocado a disfrutar.

El educando ejercitará la resiliencia que le permitirá entre otras cosas ser más tolerante a la frustración a través de la cual reconocerá que el conocimiento profundo requiere de esfuerzo y perseverancia, ésta lo ayudará en los fracasos que se puedan presentar en el curso de su aprendizaje.

El siguiente concepto aunque poco estudiado se propone como importante, aquél en que los alumnos motiven a sus profesores a enseñar impulsándolos tanto en la enseñanza preguntando, infiriendo, argumentando, así como en la reflexión de su propia práctica docente; no hay una clase mas desmotivante que aquélla clase pasiva que no crea retos ni desafíos.

De esta manera se invita a los estudiantes a la potenciación de los procesos metacognitivos, así como de autoconciencia reflexiva para efectos motivacionales, siendo ponderante la adquisición de estrategias metacognitivas para el control ejecutivo, la planificación consciente, el establecimiento de objetivos y la autorregulación de sus propios aprendizajes.

La adquisición de destrezas metacognitivas también suministrará la estructura básica para el desarrollo del autocontrol positivo y de la autorregulación de los propios pensamientos y sentimientos, sin embargo, es necesario puntualizar que debe existir en el estudiante una mínima disposición para querer aprender.

A continuación se propone un esquema en la que el estudiante puede realizar algunas acciones que propicien su motivación por medio de procesos metacognitivos y que pueden ayudarlo en su proceso educativo. Sólo se enumeran algunas dado que sería cuestión de un estudio posterior analizar otras más.

Propuesta de un esquema para el alumno

ACCIÓN	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO
Intentará descubrir su autoeficacia.	Se cuestionará que habilidades tiene para resolver determinada tarea y cuales deberá desarrollar.	Distinguir sus habilidades y eficacia frente a la tarea.
Buscar la motivación de su aprendizaje.	El alumno se preguntará qué es lo que lo lleva a estudiar y por qué.	Identificar su locus de control (interno o externo).
Cuestionamiento sobre su proceso educativo (logros y fracasos) identificando sus causas.	El alumno describirá algunas situaciones de éxito o de fracaso en su aprendizaje escribiendo las razones del por qué se dieron.	Descubrir las atribuciones de sus éxitos y fracasos evitando la indefensión.
Organizar las actividades de estudio.	El educando escribirá los tiempos que dedica a estudiar describiendo los métodos que usa.	Apreciar su autorregulación y autodirección.
Reflexionará sobre sus actividades futuras.	El educando escribirá una lista de las situaciones que espera se realicen a partir de su aprendizaje visualizando diferentes escenarios.	Analizar sus expectativas.

El Profesor

Se propone que en su quehacer docente el profesor oriente a los alumnos a incrementar los sentimientos de autoeficacia, de autoestima, y de un concepto positivo de si mismos enfocándose en los puntos fuertes de los alumnos y haciéndoselos saber, frase como: “eres muy bueno en la traducción”, “se te facilita la comunicación”, “tu redacción es excelente” etcétera, incrementan la autoconfianza, ayudando a que el alumno pueda ver con menos ansiedad sus puntos débiles. Guiará al alumno en la percepción de la realidad de sus expectativas incluyendo sus creencias sobre su capacidad (percepción de habilidades) así como en su afectividad, es decir las relaciones emocionales del alumno respecto a la tarea que realiza.

Dirigir al alumno en la orientación de las atribuciones es ponderante ya que si éstas son intrínsecas con un locus interno aprenderá del error y ajustará sus futuras expectativas, el profesor preguntará aleatoriamente en el grupo sobre las causas a las cuales atribuyen el haber tenido éxito o fracaso en la evaluación y lo irá escribiendo en el pizarrón en dos columnas , una vez enlistadas preguntará como podrían mejorar esto la próxima vez, cuestiones como “estudiar más”, “repetirlo por escrito”, “comprenderlo antes de estudiarlo”, “no temer preguntar si no entiendo”, de esta manera el docente ayudará a modelar comportamientos, esquemas de acción, y cogniciones.

Se sugiere que el docente desarrolle, ejercite, y motive hacia la metacognición a sus estudiantes reflexionando sobre las estrategias de motivación elegidas así como las tareas que fueron escogidas para ser motivadas como puede ser entre otras la capacidad de concentración, la implantación de nuevas destrezas o habilidades para el aprendizaje, o bien la transferencia de éstas a otro tipo de aprendizaje.

Se propone que el profesor reciba entrenamiento o capacitación en talleres para conocer principios psicológicos de motivación así como información didáctica para el uso de estrategias metacognitivas y de apoyo en general; en el caso de los alumnos universitarios que el profesor tenga conocimiento de áreas como desarrollo

adolescente, características del adulto joven, sus necesidades, situaciones de riesgo y estrategias de intervención efectiva según la edad y los semestres que estén cursando.

Este diagnóstico ayudará al docente a comprender los intereses y objetivos singulares de los estudiantes adquiriendo un conocimiento más profundo y de forma integral identificando los potenciales inherentes en los estudiantes siendo más capaz de elicitar la motivación y la capacidad natural de éstos para la conciencia de nivel superior de su propio gobierno, es decir la autodirección en los contextos de aprendizaje.

El maestro propiciará un ambiente de apoyo socioemocional que permita a los estudiantes la elección y el control personal que facilitará el desarrollo de la percepción de competencia potenciando las tendencias naturales de querer aprender que los llevará a un gusto por el aprendizaje.

Se recomienda realizar tutorías con los alumnos ya sea de forma individual o grupal pidiéndoles una autoevaluación de su aprendizaje, que obstáculos sienten que se les presentan más frecuentemente y que proponen frente a éstos, estas situaciones ayudarán al docente a proveer oportunidades para el desarrollo de la autoconciencia y la autoeficacia orientando al pensamiento de nivel superior y a la motivación por aprender; el profesor ayudará a los alumnos a definir sus objetivos personales relacionándolos con sus objetivos de aprendizaje guiándolos en una visualización mental de los mismos y desafiándolos para que inviertan esfuerzo y energía implicándose activamente en el aprendizaje.

Es recomendable que el profesor subraye el cumplimiento del alumno, así como el valor de sus destrezas y habilidades singulares sin olvidar el valor del proceso de aprendizaje y de la tarea, recompensando las realizaciones del estudiante y estimulándolo a autorecompensarse lo que desarrollará el orgullo de sus propias realizaciones.

La motivación del propio docente debe ser revisada por el mismo con ayuda de la reflexión en su práctica docente así como también a través del proceso de metacognición. El beneficio será que si el profesor se percibe con alta autoeficacia diseñará tareas innovadoras motivando a los alumnos y los retará con ellas contagiándolos de su autoeficacia y expectativas de éxito. Se propone un estilo pedagógico motivacional dialógico dentro y fuera de clase para alentar a los alumnos hacia la autonomía y el gusto por aprender.

A continuación se propone un esquema para el profesor utilizando sólo algunas acciones con objetivos definidos, igualmente que en el anterior podría haber otras más pero serían cuestión de otro momento de estudio.

Propuesta de un esquema para el profesor

ACCIÓN	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO
Dirigir al alumno a la metacognición sobre su motivación.	El profesor realizará un pequeño cuestionario sobre aquello que lo motiva a estudiar.	Identificar el locus de control del educando y su estilo motivacional.
Dialogar con el alumno cotejando sus objetivos personales con sus objetivos de estudio.	El profesor tendrá unos momentos de encuentro dialógico con el estudiante sobre que espera al estudiar esa materia y/o carrera y como se vislumbra a sí mismo.	Descubrir las expectativas de logro del alumno.
Incrementar la autoestima y el concepto positivo de sí mismo en el alumno.	El docente se enfocará en los puntos fuertes del alumno y se los hará saber ayudándole en los débiles para fortalecerlos.	Apoyar la autoeficacia y la autovaloración.
Orientación a la organización de las actividades y tiempo de estudio.	Pedirá al alumno que lleve un diario semanal documentando sus actividades y tiempo de estudio, así como la creación de un portafolio con sus trabajos y actividades.	Generar la autodirección y la autorregulación.
Revisión de la propia práctica docente por medio del proceso metacognitivo.	El docente contestará un cuestionario cada semana. ¿Qué enseñé? ¿Cómo lo enseñé?, ¿Qué aprendizaje obtuve?, ¿Cómo lo obtuve?	Analizar su propia autoeficacia y expectativas de éxito, los mensajes transmitidos, y la organización de clase.

Las estrategias

En relación a las estrategias se proponen aquellas centradas en el que aprende tratando holísticamente las necesidades singulares de los educandos elevando las destrezas de pensamiento y de razonamiento de nivel superior de los estudiantes ya que en estos niveles superiores de autoconciencia pueden dirigir y controlar su pensamiento y sus procesos motivacionales, la intención es que puedan aprender a reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento en donde intervendría la metacognición dirigiendo al estudiante a un aprendizaje autorregulado y automotivado.

Se propone realizar estrategias metacognitivas ya que gracias a éstas se conoce sobre el propio proceso de aprehender dando luz al alumno sobre su propia postura ante sus motivaciones y obstáculos con un diálogo intrapsicológico, estas estrategias llevan a la modificación de la propia acción, así como al procesamiento, planificación y regulación de las actividades de aprendizaje.

Estas estrategias potencian el desarrollo metacognitivo que se orienta a las áreas de:

a) autocontrol, como la planificación, para este propósito se pide a los alumnos que escriban cinco estrategias que ellos sugieran puedan mejorar su aprendizaje, el establecimiento de objetivos e incluso que estrategias escoge el educando, esto va construyendo su propio autogobierno en su proceso educativo.

b) automotorización de la motivación así como de los progresos de aprendizaje, en este segundo punto se pide que formen grupos de dos o tres y realicen una dramatización en la que se presente una situación motivante y una desmotivante ante el aprendizaje, posteriormente se realiza una mesa de debate discutiendo las diferentes situaciones.

c) autoeficacia, en este punto se pide al alumno que escriba dos o tres situaciones en las que ha podido llegar a realizarlas eficazmente, o por el contrario que no ha podido,

escribiendo en cada caso las características que lo favorecieron o que se lo impidieron, analizando y comparando ambas.

d) autoevaluación, en este rubro se pide al alumno que se pregunte como se autoevaluaría en una circunstancia de aprendizaje concreta, por ejemplo en una materia a través del semestre, y escribiendo el por qué de estas afirmaciones.

Este conjunto de puntos define los pasos de la autorregulación. Se propone la metacognición como una herramienta para el autogobierno en la que el educando por medio de estas estrategias puede controlar el pensamiento, los sentimientos, y la conducta.

Con estrategias metacognitivas el educando percibe que él puede darse cuenta y por ende controlar que pensamientos alimentan sus creencias y cuáles dificultan su éxito, sus afectos y la motivación favorable para aprender, de esta manera tiene la capacidad de redirigir sus pensamientos.

Para enlazar la metacognición y la motivación se propone diseñar materiales como cuestionarios y procesos que involucren pensamientos de nivel superior y autodirección personal de manera que las destrezas metacognitivas necesitan desarrollarse de un modo que sea significativo para el estudiante. La utilización de estrategias de apoyo como la motivación, mejora del autoconcepto, y generación de actitudes estarán encaminadas a eliminar condiciones negativas, así como a implantar y reforzar los pensamientos positivos acerca de sí mismos y de las tareas a aprender.

Se propone el desarrollo de estrategias como las de autoinstrucción y autoreforzo anteriormente mencionadas, ayudándose de autoverbalizaciones relevantes y positivas como: “puedo lograr lo que me proponga” “soy una persona capaz, eficiente y positiva” etcétera, así como las de reestructuración cognitiva, siendo éstas últimas eficaces para modificar el locus de control interno, las expectativas, las inferencias, y errores cognitivos como los de infra o subestimaciones equivocadas del alumno.

Ayudándose con estas estrategias el alumno logrará el gusto por aprender que lo conducirá a una educación a lo largo de la vida considerando el estudio una oportunidad para penetrar en el mundo del saber, y que sin duda lo llevarán a una educación permanente.

Para que el alumno considere como trascendental e importante el seguir aprendiendo y considerarlo un gusto, se usará la siguiente estrategia formando un grupo de dos y se les pedirá que escojan un personaje significativo el cual realizó una educación a lo largo de su vida y lo personifiquen en un role-play donde uno alumno será el personaje y otro el entrevistador, de esta manera podrá inferir como la educación a lo largo de la vida contribuye al progreso personal del hombre en donde la primera aspiración de éste sería la conquista de si mismo, la libertad, y el crecimiento personal y no sólo lograr sus metas sino ayudar a que otros también las logren.

A continuación se propone un esquema de estrategias que pueden utilizarse entre otras muchas.

Propuesta de un esquema de estrategias

ACCIÓN	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO
Reflexionar en la utilidad de la materia que se está estudiando y en que situaciones se puede aplicar.	Se le pedirá al alumno que escriba los puntos en los que él piensa le puede servir lo que estudia y exprese la aplicación en la vida cotidiana y laboral.	Inferir el significado del aprendizaje y su transferencia ayudándolo en su motivación.
Presentar la tarea de forma interesante manteniendo la motivación durante el curso.	Se diseñará una actividad en que se involucren el sentido de la investigación así como el trabajo cooperativo (Un Artículo periodístico).	Generar la motivación en la organización de actividades.
Relacionar el contenido con vivencias e intereses.	Los alumnos realizarán role-playing y dramatizaciones escogiendo algún personaje del contenido relacionándolo con su vida cotidiana.	Integrar el aprendizaje con su mundo vital.
Organizar varias evaluaciones durante el curso discutiendo el desempeño obtenido.	Después de cada evaluación el alumno dará su opinión del por qué cree que obtuvo ese resultado.	Comparar las razones de éxito y fracaso en una autoevaluación.
Realizar estrategias metacognitivas sobre la motivación del educando.	Aplicación de cuestionario a)¿A qué atribuyes tus resultados?, b)¿Qué factores te motivan a estudiar? c)¿Crees poder mejorar tu aprendizaje? ¿Cómo?	Descubrir las atribuciones y la motivación del logro.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de lo antes expuesto se puede puntualizar que motivación y aprendizaje están estrechamente relacionados, en esta conjunción la motivación es un factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que dará las expectativas de logro y eficacia que serán condicionante poderoso para que el educando confíe en el mismo desarrollando estrategias y habilidades que lo conducirán al logro de sus objetivos de aprendizaje así como a la autoeficacia.

La motivación es un proceso en el cual no hay una fórmula o estrategia única ni un conjunto de recursos para lograrla pues el educando como ser único e individual tiene un estilo motivacional propio de manera que a diferentes estilos motivacionales implicaría diferentes tipos de expectativas y atribuciones.

Existe una estrecha relación entre la eficacia de los métodos de enseñanza-aprendizaje y los aspectos motivacionales del alumno, de aquí que el docente debe tomar en cuenta este aspecto y realizar mensajes y estrategias dirigidas a mejorar y/ o a orientar en la medida de lo posible el estilo motivacional de los educandos, aunque es una realidad que solo los alumnos mismos pueden hacerlo y que de ellos depende en última instancia la construcción de su motivación.

La motivación humana se basa no sólo en distintos tipos motivacionales sino en como el educando procesa la información que da como resultado las distintas creencias, inferencias, atribuciones y expectativas así como su historial particular dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido la motivación es compleja ya que intervienen muchas variables no sólo del medio ambiente (extrínsecas) sino del mismo sujeto (intrínsecas) como las antes mencionadas.

Es importante señalar que el docente en su quehacer educativo deberá orientar a los estudiantes a la metacognición ayudándoles en la reflexión de su propio conocimiento y de ésta manera implementar un estilo didáctico desde la perspectiva metacognitiva

utilizando estrategias que permitan al estudiante reflexionar sobre su propio proceso y motivación.

En este sentido a partir de estrategias metacognitivas el educando puede percibir e interpretar sus propias motivaciones así como sus éxitos y fracasos visualizándose a sí mismo para modificar su conducta, de aquí que se puede aseverar que la motivación la construye el propio estudiante por lo que podemos hablar de una motivación constructivista que lleva a la autodirección y al autogobierno.

Las estrategias metacognitivas ayudarán al alumno a reflexionar sobre su proceso llevándolo a preguntas sobre sus objetivos, (si éstos son alcanzables y en que medida), sobre su propia eficacia, sobre sus atribuciones, y su locus de control dando como resultado una percepción lo mas apegada a la realidad del estudiante.

De igual manera el proceso metacognitivo orientará al docente en la reflexión sobre su práctica y su motivación en la enseñanza puntualizando que resultará más fácil motivar a los alumnos si el profesor tiene un claro interés por su materia y por los estudiantes a quien va dirigida.

El aprendizaje significativo y la transferencia de éste son plataforma fundamental de la motivación en la medida que el alumno reflexiona el significado de su aprendizaje y su aplicación en su mundo vital percibiéndose eficaz al poderlo aplicar en un sinnúmero de situaciones en su vida cotidiana teniendo así expectativas de logro y evitando la indefensión.

La motivación tiene una base cognitiva en la medida en que la persona (alumno o maestro) tiene la capacidad de darse cuenta de las consecuencias futuras de su pensamiento haciéndolas saber, una de éstas consecuencias es la que lleva al educando a un educación permanente cobijada por una motivación sostenida que lleva a la persona a gustar de cada bocado del conocimiento en este buffete que nos brinda la vida misma.

A lo largo de mi experiencia personal he intentado continuar con una educación a lo largo de mi vida, de ahí que a manera personal puedo inferir:

Lo que tenemos hoy

Es el resultado de lo que hicimos ayer,

Lo que tendremos mañana es el resultado de lo que hicimos hoy.

El ayer ya se fue y el pasado imposible de ser cambiado

Construir en el aquí y en el ahora

Es lo que conforma el éxito del futuro

María del Carmen González Arce (2008)

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P., (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Araujo, J. B., y Chadwick, C.B., (1993). *Tecnología Educativa. Teorías de la instrucción*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D., (1969). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

Bandura, A., (1991). *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*. Organizational Behavior and Human Decision Processes. Stanford: University of Stanford.

Bandura, A., (1993). *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*. Educational Psychologist. Stanford: Stanford University.

Burón, J., (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A.

Burón, J., (1997). *Enseñar a Aprender. Introducción a la Metacognición*. España: Mensajero.

Carretero, M., (1993). *Constructivismo y Educación*. Argentina: Luis Vives.

Carretero, M., Marchesi, A., Palacio, J., (1998). *Psicología Evolutiva*. España: Alianza.

Cooper, J., (2003). *Estrategia de Enseñanza. Guía para una mejor Instrucción*. México: Limusa.

De la Torre, S., Barrios, O., (coords.) (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. España: Octaedro.

Díaz Barriga, F., Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw-Hill.

Erikson, E., (1997). *El Ciclo Vital Completado*. México: Paidós.

Fernández Montalvo, J Garrido, E., (1999). *Psicopatología Laboral.Trastornos derivados del trabajo* .Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

González, C., (1997). *La motivación académica sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

Griffa, C., Moreno, J (2005).*Claves para una Psicología del Desarrollo. Adolescencia Aduldez. Vejez. Volumen II*. Argentina: Lugar Editorial

Hamachek, E., (1970). *La motivación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Hammond, J., .Keeney, R., Raiffa, H., (2004).*Decisiones inteligentes. Guía práctica para tomar mejores decisiones*. Colombia: Norma.

Huertas, A., (1997). *Motivación Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Knowles, M., Holton III, E., Swanson, R., (1998).*The Adult Learner*. U.S:A. Butterworth-Heinemann.

Marchesi, A., Colt .C., (2000). *Desarrollo Psicológico y Educación.1 Psicología Evolutiva*. .España: Alianza.

Mouton, J., Blake, R., (1984). *Synergogy A new Strategy for Education Training and Development*. San Francisco: Jossey-Boss Publishers.

Muñoz, C., (2000). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. España: Ariel.

Nickerson, R., Perkins, D., Smith, E., (1994). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual* .España: Paidós.

Papalia, D., Wedkos, S., (1997). *Desarrollo Humano con aportaciones para Iberoamérica* .México: Mc Graw Hill.

Rojas, E., (1997). *La Conquista de la Voluntad*. España: Temas de Hoy.

Tapia, J., (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. España: Santillana.

Tocquet, R., (1987). *Los Poderes de la Voluntad .Claves del éxito*. España: Herder.

Torre, J., (1997). *Aprender a Pensar y Pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje* .España: Nancea.

Villalobos, E. M., (2004). *Didáctica Integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.

Villalpando, J. M., (1997). *Didáctica de la Pedagogía*. México: Porrúa.

Polanco, A., (2005). *La Motivación en los Estudiantes Universitarios* .Costa Rica: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 5 Número 2.

Sánchez, S. (dir.) (2003). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid, España: Santillana.