

CAPÍTULO 1:

LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE: MARCO TEÓRICO

Para empezar, nos ha parecido oportuno puntualizar y definir la disciplina desde la que parte este estudio: la psicología de la educación. Con esto queremos aclarar que analizamos el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva que no es la lingüística, pero que, como justificaremos más adelante, es igualmente importante si queremos que nuestra enseñanza sea realmente eficaz. Después, haremos un breve repaso a los estudios que investigadores de este campo han hecho sobre la motivación aplicada al ámbito educativo y que nos ayudarán a comprender los diferentes modelos referidos, en concreto, al aprendizaje de idiomas.

1.1. La psicología de la educación

Desde mucho antes de la aparición de la psicología científica, la relación entre psicología y educación es ya patente. Desde el siglo XIX ya se estudia la importancia que pueden tener los procesos psicológicos en la educación, y pedagogos empiezan a incluir estos estudios en sus teorías. Hacia 1940, se tiene el convencimiento de que la psicología de la educación-que esta época estaba referida a tres grandes campos: las investigaciones experimentales del aprendizaje, el estudio y la medida de las diferencias individuales y la psicología del niño- va a permitir que la pedagogía alcance definitivamente un estatuto científico (Husen, 1979, citado en Coll, 1983). Pero hacia la década de los setenta se produce un cambio importante. El campo de investigación se dirige hacia un enfoque instruccional y el tema se centra más en el aprendizaje de las materias escolares y en los factores que inciden en los mismos. Este cambio junto con el auge de la psicología cognitiva favorece la aproximación entre la psicología del aprendizaje y la psicología de la instrucción (Greeno, 1980, citado en Coll, 1983). Así pues, actualmente la psicología de la educación se caracteriza por su relación con la psicología de la instrucción y con la psicología cognitiva. Es importante destacar esta relación con la psicología de la instrucción porque a partir de aquí, la psicología de la

educación tendrá una aplicación mucho más práctica, no se limita a estudiar procesos sino a encontrar posibles vías de actuación y de aplicación directa en la labor educativa. Hoy en día, ya nadie duda del papel que juegan los procesos psicológicos en la educación y se tienen en cuenta a la hora de enseñar.

Entre las diferentes concepciones de la psicología de la educación que existen hoy en día, que van desde las puramente psicológicas hasta las específicamente educativas, nos identificamos con la postura que toman autores como Glaser (1976, citado en Coll, 1983) y Coll (1983). Esta propuesta concibe la psicología de la educación como una disciplina puente entre la psicología y la educación, con un objeto de estudio, unos métodos y unos marcos teóricos y conceptuales propios.

Dentro de este concepto de la psicología de la educación se identifican tres componentes (Coll, 1990):

- Núcleo teórico-conceptual: son conocimientos propios que surgen del análisis psicológico de las prácticas educativas.
- Ámbito de la aplicación, es decir, las prácticas educativas donde se aplica el núcleo teórico-conceptual.
- Procedimientos de ajuste, que permiten ajustar el conocimiento teórico a las características particulares del ámbito de aplicación.

La psicología de la educación es, por tanto, desde este punto de vista, una disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada. El objeto de estudio, será en consecuencia, los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas.

Siguiendo este objeto de estudio, los contenidos de la psicología de la educación se pueden categorizar en dos grandes bloques:

- Los relativos a los procesos de cambio comportamental (procesos de aprendizaje, de desarrollo y sociabilidad);
- Los relativos a factores o variables de las situaciones educativas directa o indirectamente responsables de los mismos.

Estos contenidos son estudiados con una triple finalidad: proporcionar modelos explicativos de los procesos de cambio, contribuir a la planificación de situaciones educativas eficaces y ayudar a la resolución de problemas educativos concretos. Dentro de la clasificación de estos factores que hacen Ausubel y Robinson (1969, citados en Coll 1990) encontramos, entre otros, la motivación como un factor intrapersonal y afectivo.

Otra clasificación que nos parece interesante destacar es la de Gage y Berliner (1984, citados en Coll 1990), ya que sintetiza los contenidos en cinco grandes bloques que podrían resumir las materias estudiadas por la psicología de la educación.

Los bloques que componen los contenidos serían:

- Los relativos a la formulación, clasificación y de los objetos educativos en la planificación de la enseñanza;
- Los relativos a las características de los alumnos, inteligencia, desarrollo, personalidad, diferencias individuales;
- Los relativos a los procesos de aprendizaje y de motivación;
- Los relativos a los métodos de enseñanza;
- Los relativos a la evaluación de los resultados obtenidos.

Vemos pues, como la motivación es un tema fundamental que estudia la psicología de la educación. De la influencia de la psicología cognitiva se definirán sus bases teóricas, es decir, en qué consiste y como se desarrolla, y de la influencia de la psicología de la instrucción se establecerán medidas de intervención para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. La escuela humanística de la psicología educativa

Vamos a revisar brevemente las primeras aportaciones psicológicas que se han hecho sobre la motivación. Una de las escuelas que más ha influido en el estudio de la motivación es la escuela humanística.

El enfoque humanístico agrupa una serie de teorías que tienen en común la característica de considerar al ser humano en su totalidad, es decir, no se tiene en cuenta sólo su conducta sino sus pensamientos, sentimientos y emociones. Esto, aplicado al campo de la educación, lleva a considerar la enseñanza dirigida al aprendizaje global del ser humano. Los profesores, según este enfoque, ayudarán a los alumnos no sólo en el desarrollo del empleo de destrezas cognitivas, sino también el desarrollo de destrezas emocionales y sociales (Williams y Burden, 1997).

Vamos a exponer brevemente las teorías de los autores más representativos de esta escuela y sus aportaciones al estudio de la psicología de la motivación: Erikson, Maslow y Rogers.

Erikson

La teoría del psicólogo Erikson se basa en lo que denomina “principio epigenético”: cada individuo pasa por ocho estadios desde el nacimiento hasta la vejez, cada uno de los cuales plantea un desafío (confianza, autonomía, identidad,...) que si no es correctamente superado supondrá problemas para superar las siguientes etapas (Williams y Burden 1997). La motivación es considerada como la necesidad de resolver con éxito ese desafío. La repercusión que tiene para la enseñanza, es la de considerar el aprendizaje continuo (a lo largo de toda la vida) y acumulativo (es necesario la resolución de cada una de las etapas para superar con éxito las siguientes). El profesor tendrá que tener en cuenta no sólo la transmisión de conocimientos, sino las emociones y sentimientos que acompañan a cada etapa del desarrollo.

Maslow

La teoría humanística de Maslow (1970) es una de las teorías más importantes sobre la motivación humana. Según este autor, las personas experimentan ciertos impulsos para satisfacer una serie de necesidades y están obligadas a actuar con el fin de reducir esos impulsos. Establece una jerarquía de estas necesidades en forma de pirámide: en la cumbre se encontraría la autorrealización y en el nivel más bajo las necesidades fisiológicas básicas. Al igual que pasaba con la teoría de Erikson, es necesario satisfacer las necesidades más básicas, para poder satisfacer necesidades más superiores como las necesidades estéticas o de autorrealización. Así explica que niños que tengan hambre o que sientan dolor (las necesidades fisiológicas básicas) no podrán concentrarse en necesidades cognitivas, por ejemplo. Igualmente, los niños que se sientan inseguros o que tengan baja autoestima no podrán prestar toda la atención a su aprendizaje. Como objetivo final, Maslow, igual que Erikson, considera que una de las principales funciones de la educación es la de contribuir a que los alumnos se desarrollen como individuos, no sólo intelectualmente, sino social y emocionalmente y que logren su autorrealización como personas.

Rogers

La teoría humanística de Rogers (1969, citado en Williams y Burden, 1997) defiende que para que el aprendizaje sea significativo se hace necesario que la materia que se enseña sea relevante para el alumno y que el alumno participe activamente en este proceso de aprendizaje. También, cuando los alumnos perciben el aprendizaje como una amenaza para su autoimagen, se puede producir una resistencia a aprender. Por tanto, es necesario un clima de seguridad y confianza, en la que el alumno se sienta con la capacidad necesaria para adquirir los nuevos conocimientos. Como veremos más adelante, estas ideas son fundamentales a la hora de determinar los factores que influyen en la motivación.

Todas estas primeras teorías psicológicas conciben la motivación como algo incontrolable por parte del sujeto. Acentúan la importancia de impulsos y motivos internos de carácter inconsciente desvalorizando el papel de las intenciones y propósitos conscientes del sujeto en la regulación de su propia conducta. En consecuencia, la motivación que empuja a actuar de una manera u otra escapa del control consciente de la persona que es incapaz, por tanto, de dirigir su conducta.

1.3. El conductismo

En el extremo contrario a las teorías humanísticas, que consideran la motivación como una respuesta a impulsos internos, se encuentra el modelo de aprendizaje propuesto por el conductismo radical (Skinner, 1968). Pero este modelo da tanta importancia a la influencia del medio y de los refuerzos externos que termina también por considerar que el sujeto no tiene ningún control sobre su conducta.

La perspectiva conductista, siguiendo su modelo de aprendizaje y de condicionamiento clásico, consideraba la programación del sistema de recompensas como la forma más eficaz de motivar la conducta deseada. El sujeto producía la conducta si se veía recompensado externamente de algún modo. Si la conducta es reforzada por un premio tendrá más posibilidad de volverse a repetir. A modo de ejemplo, es lo que comúnmente han venido haciendo muchos padres para animar a sus hijos en su aprendizaje, si obtenían buenas notas eran recompensados con un regalo, viaje, dinero, etc. Queremos destacar aquí el carácter externo de la motivación, el sujeto no tiene control sobre su motivación, viene dado por un reforzamiento externo.

1.4. La motivación de logro

Más adelante, Atkinson (1964) propuso la teoría de la motivación de logro. En un intento de explicar diferencias individuales a la hora de actuar más motivados o no, Atkinson defendió que estas diferencias venían determinadas por el nivel de necesidad de logro de un individuo, sus expectativas de éxito y

el valor atribuido a los resultados. Un alto grado de necesidad de logro puede impulsar al individuo a actuar, pero un miedo al fracaso le puede hacer evitar la conducta. El grado de motivación viene determinado por la fuerza relativa de estos factores. Pero el impulso de logro según esta teoría se seguía viendo como algo inconsciente y fuera, por lo tanto, del control del sujeto.

El avance viene de la mano de las teorías de la psicología cognitiva. Ahora se pone énfasis en la capacidad de elección de las personas a la hora de comportarse y, por lo tanto, consideran que controlan sus acciones. Los sujetos son conscientes de las posibles consecuencias de determinadas conductas y en base a ellos se establecen una serie de metas y formas concretas de actuación. La motivación tiene que ver con el establecimiento de metas, los factores que determinan su elección y con la cantidad de esfuerzo que se decide poner para la consecución de éstas. Lo vemos con más detalle en el apartado siguiente.

1.5. Teorías cognitivas de la motivación

Con independencia del papel que puedan jugar los impulsos inconscientes y las contingencias ambientales en la determinación de la conducta, el profesor necesita una teoría más completa, que no se limite sólo a conceptualizar las causas sino a proponer medidas de actuación prácticas que le ayuden a intervenir adecuadamente en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Como ya hemos adelantado antes, las teorías cognitivas basan sus tácticas educativas en el supuesto de que los alumnos están motivados por criterios, expectativas y refuerzos que se proporcionan a sí mismos, y no sólo por recompensas o castigos externos o impuestos por otros. Uno de los objetivos de la educación sería, por tanto, enseñarles a motivarse por criterios propios y expectativas que se propongan a sí mismos, “atribuirles una responsabilidad a los educandos con relación a su propio proceso educativo” (Rivière, citado en Coll 1997).

A continuación, vamos a hacer una revisión de las principales aportaciones de la psicología cognitiva a la psicología del aprendizaje y de la motivación: la teoría del locus de control, la teoría cognitiva social, las teorías instrumentales,

la teoría de la autodeterminación. Posteriormente, expondremos la aplicación práctica que de estas teorías hace Alonso Tapia (1991) y sus principios organizativos motivacionales de la instrucción.

1.6. Locus de control

Un nuevo concepto que introducen los psicólogos cognitivos en relación con la motivación, es el del locus de control. Este término se refiere al sentimiento de control personal que tiene el individuo sobre su conducta. Es un término derivado de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1954, citado en Williams y Burden, 1997), aunque fue acuñado por Findley y Cooper (1983).

Locus de control se refiere a las creencias que tiene una persona sobre el control de los acontecimientos de la vida. Algunas se sienten responsables de todo y otras piensan que todo está controlado por determinantes externos, por ejemplo, suerte, destino, u otras personas.

En lo que se refiere al aprendizaje, Wang (1983) recoge las conclusiones a las que llegan diferentes estudios. Los alumnos que tienen un alto locus de control interno buscan más información y la utilizan adecuadamente para la resolución de problemas, manifiestan una gran perseverancia y son capaces de retrasar recompensas para maximizarlas. Por el contrario, los alumnos que tienen un locus de control externo, suelen ser más pasivos, sumisos, poco atentos y con un bajo comportamiento exploratorio. De todo esto se deduce que los alumnos con locus de control interno tienen más éxito en su aprendizaje, y por tanto, el objetivo de los investigadores ha sido encontrar los medios de potenciar este locus de control, partiendo de la dimensión variable de este concepto. Wang (1983) propone que dotando al alumno de destrezas de autorregulación en su aprendizaje, se le dirige hacia la sensación de controlar el mismo.

Las destrezas que facilitan la percepción de control sobre el aprendizaje, serían las siguientes:

- la planificación y realización de tareas rutinarias de organización de las aulas sin esperar a que lo haga el profesor;
- formas de búsqueda, ordenación y organización de la información que se va a aprender y recordar;
- división de tareas complejas en subdivisiones significativas y manejables;
- planteamiento de metas de aprendizaje personales y realistas;
- estimación de la cantidad de tiempo y esfuerzo necesario para realizar la tarea.

Así que, responsabilizando a los alumnos de su propio aprendizaje estaremos facilitando el locus de control interno, que a su vez, potenciará la motivación hacia dicho aprendizaje.

1.7. La teoría cognitiva social

La teoría cognitiva social formulada por Bandura (1987) trata de proporcionar una caracterización lo más completa y sistemática de los factores, tanto internos como externos, que influyen en los procesos humanos del aprendizaje. Es una teoría de carácter descriptivo y clasificatorio de los determinantes de la conducta, sin embargo, no define los mecanismos concretos a través de los cuales se ejerce la influencia de tales determinantes. Aún así, es una teoría que tiene relevancia educativa y que ha ayudado a posteriores modelos.

La perspectiva cognitiva social del aprendizaje parte de un modelo de determinación recíproca entre el ambiente, la conducta y los factores personales (cognitivos, emocionales, etc.). La influencia relativa de estos factores varía en función del individuo y la situación. En lo que se refiere a la motivación, cabe destacar que la teoría cognitiva social defiende que las recompensas no tienen por qué ser necesariamente ni externas ni proporcionadas por otros. Pueden ser también internas y autogeneradas. Las evaluaciones que los alumnos hacen de su propia conducta, condicionan la realización o no de conductas aprendidas por observación, y los criterios de

autoevaluación y sentimientos de autoeficacia condicionan el grado de atención y esfuerzo invertidos en el aprendizaje observacional.

Según esta teoría, los profesores deberían tratar de desarrollar las capacidades de autoevaluación y autorrecompensa de sus alumnos, la capacidad de regular su propia conducta, y fomentar las situaciones en que éstos establecen por sí mismos los criterios para valorar sus rendimientos y actitudes. La observación realista de su propia conducta y de sus resultados, el establecimiento de criterios y metas explícitos, concretos y alcanzables y el empleo eficaz de procedimientos de autorrecompensa.

1.8. Teorías instrumentales (expectativas-valores)

Dentro de la psicología de la motivación, uno de los modelos que más ha influido en las últimas décadas ha sido el de las teorías instrumentales. A partir del concepto de la motivación de logro de Atkinson (1964), varios investigadores (Pintrich y Schunk, 1996; Wigfield, 1994) han desarrollado el modelo instrumental basado en las expectativas y valores.

De acuerdo con los principios de la teoría de expectativas y valores, la motivación se basa en dos factores: las expectativas de éxito en una tarea dada y el valor que se otorga al éxito en esa tarea. El individuo no pondrá esfuerzo en una tarea si está convencido de que haga lo que haga no conseguirá realizarla con éxito, y si piensa que obtener el éxito en esa tarea no le vale para nada. Para desarrollar estas expectativas de éxito: los aspectos más importantes desde el punto de vista educacional, como procesa experiencias pasadas (teoría de la atribución), como juzga sus habilidades y competencia (concepto de autoeficacia) y como mantiene su autoestima (teoría de autovalía).

Teoría de la atribución

Una de las teorías en la que se basan los autores para explicar la teoría de las expectativas de la motivación, es la teoría de la atribución. La teoría de la

atribución fue desarrollada por el psicólogo Weiner (1986). Reunió aspectos de la motivación de logro y de las teorías del locus de control para elaborar esta teoría que tendría grandes repercusiones en las teorías del aprendizaje y la motivación.

Weiner sugirió que, en general, las personas suelen referirse a cuatro conjuntos principales de atribuciones para sus éxitos y sus fracasos: la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad. Estos factores son clasificados según su variabilidad o estabilidad, y según su causa interna o externa. A su vez, estas dimensiones se clasifican en otra más: la controlabilidad, que posibilita la distinción entre elementos que las personas creen que están bajo su control y los que no lo están.

La combinación de elementos y dimensiones de la atribución difiere de un individuo a otro y con respecto a acontecimientos y actividades concretas. Lo que importa es el resultado que sobre la acción puede tener diferentes combinaciones. Por ejemplo, cuando el sujeto piensa que la capacidad es estable e incontrolable no realizará ningún esfuerzo por mejorarla, o cuando atribuye sus éxitos a la suerte, por tanto, igualmente incontrolable, pensará que no tiene el control para producir de nuevo otro éxito.

El fracaso atribuido a una falta de capacidad es mucho más limitador que el fracaso atribuido a la mala suerte o a otros factores inestables. Las atribuciones externas no influyen en la concepción del yo, pero son incontrolables, no se puede cambiar la buena o mala suerte, por ejemplo. Las internas, por el contrario, sí influyen en el autoconcepto, y lo pueden hacer de una manera positiva, aumentando la autoestima o por el contrario disminuyéndola. Por lo tanto, estas atribuciones afectarán a las expectativas y a nuestro rendimiento en el aprendizaje.

La cuestión sería lograr el cambio en la dimensión causal, de tal manera que el estudiante atribuya el éxito a causas internas y controlables, que le ayude a aumentar positivamente su autoconcepto y que le valga así para aumentar su motivación para aprender. En este sentido tenemos el trabajo de Hasting

(1994) y Craske (1988) (citados en Williams y Burden, 1997), sobre el entrenamiento retribucional, en el que se intentan cambiar las atribuciones de los sujetos que ven sus fracasos debidos a factores estables e incontrolables a que los vean como inestables y controlables. Es decir, que se intenta hacer ver a los alumnos el control que tienen sobre su aprendizaje y a su vez, motivarles hacia el mismo.

Teoría de la autoeficacia

Otra de las teorías en las que se basa la teoría de las expectativas de la motivación es la teoría de la autoeficacia. La teoría de la autoeficacia se refiere al juicio que hacen las personas de su capacidades para llevar a cabo ciertas tareas y, por tanto, su sentido de eficacia determina su elección en las actividades, igual que su nivel de aspiraciones, la cantidad de esfuerzo invertido y la persistencia.

Los estudios de Bandura (1986) llegan a la conclusión de que las personas con un bajo nivel de autoeficacia se centran en las dificultades y los obstáculos que ven causados por su incapacidad y no se concentran en la manera de llevar a cabo la tarea con éxito, en consecuencia, pierden fe en sus capacidades y probablemente abandonan. Por el contrario, las personas con un fuerte sentido de autoeficacia, se ven ayudadas por la seguridad que les proporciona este sentimiento y no se distraen realizando autodiagnósticos sobre sus capacidades, sino que se concentran en solucionar los problemas necesarios para finalizar la tarea con éxito.

El sentimiento de autoeficacia es el producto de un proceso complejo de autopersuasión basado en procesos cognitivos de diversas fuentes (por ejemplo, la opinión de otras personas, la retroalimentación, la evaluación, el reforzamiento, las experiencias pasadas y el entrenamiento, y la información sobre las estrategias adecuadas). No tiene porque tener una relación directa con las capacidades y habilidades reales del individuo, lo que cuenta no es lo que el sujeto realmente es, sino lo que este sujeto cree que es. Por ello, las expectativas de éxito en una tarea de aprendizaje vendrán determinadas por el

nivel de autoeficacia del alumno, cuanto más alto sea éste más probabilidades de éxito y más probabilidades de que se motive a realizar la tarea.

Este concepto tiene relación con el concepto de indefensión aprendida. El concepto de indefensión aprendida de Seligman (1981) se refiere a la situación de desamparo que pueden tener ciertos sujetos que, tras sufrir fracasos continuamente, sienten que no pueden hacer nada para controlarlo, que está fuera de su alcance. Esto hace que las personas no tengan motivación para aprender perdiendo la seguridad en sí mismas. Se trataría de cambiar este sentimiento ofreciendo al sujeto oportunidades de éxito para adquirir la suficiente seguridad que le motive de nuevo en su aprendizaje.

La teoría de la autovalía

Otra de las teorías base de la teoría de las expectativas es la teoría de la autovalía. Según Covington (1992, citado en Dörnyei, 1998) la prioridad más elevada del ser humano es la necesidad de la aceptación personal, lo que puede producir autopercepciones de protección de las habilidades. Esta necesidad de autovalía genera unos patrones motivacionales y conductuales en el aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de éxito, los alumnos pueden poner bajo el nivel de esfuerzo invertido en la tarea con la intención de hacer pensar a los otros que simplemente tienen mucha habilidad. También, pueden adoptar patrones de conducta inadecuados, de tal manera que dejan para el último momento la preparación para el examen, y así tienen una excusa protectora de su autovalía (han fracasado por falta de tiempo, no por falta de habilidad). Por lo tanto, esta necesidad de protección de la autovalía personal puede inducir al alumno a evitar ciertas tareas, por las que no estará motivado.

La teoría de los valores

Como ya dijimos anteriormente, las teorías instrumentales fundamentaban la motivación en dos componentes: las expectativas de éxito y el valor otorgado al éxito en la tarea. Este segundo componente ha sido denominado de diferentes maneras por los psicólogos: valencia, valor de incentivo, valor de la tarea, valor

del logro de la tarea, etc. Eccles y Wigfield (1995, en Dörnyei, 1998) han desarrollado un modelo del valor de la tarea, definiendo el término en cuatro componentes: importancia, interés, utilidad y coste. El valor total de la tarea viene determinado por la interacción de los cuatro componentes y este valor determina la fuerza de la intensidad en la conducta. Cuanto más valor se dé al logro de la tarea más motivado estará el alumno.

1.9. La teoría de la autodeterminación

Otra de las teorías que se formulado sobre la motivación ha sido la teoría de la autodeterminación. La teoría de la autodeterminación fue introducida por Deci y Ryan (1985) como una elaboración del paradigma de la motivación intrínseca/extrínseca, y se basa en la capacidad de elección del sujeto, quien es en último término, quien determina su conducta.

La motivación extrínseca se basa en el deseo de obtener una recompensa o de evitar un castigo, se centra en algo externo al aprendizaje mismo. Aquí se englobarían las notas y calificaciones, títulos, premios, un trabajo, un ascenso, una aprobación por parte de padres, profesores, etc. La motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa. El alumno se ve implicado en la tarea y se centra en el proceso para resolverla más que en los resultados.

Según Deci (1985) las condiciones óptimas para el desarrollo de la motivación intrínseca serían las siguientes:

- la estimulación de la autonomía;
- la retroalimentación que fomenta la capacidad;
- la implicación personal.

Relacionado con la motivación intrínseca está el concepto de flujo de Csikszentmihalyi (1990), un estado de movimiento de energía sin esfuerzo alguno. Según Goleman (1995) este estado es la mejor utilización de las emociones para el aprendizaje eficaz, ya que estas emociones en este estado

se encuentran canalizadas y potenciadas en la resolución de la tarea facilitando, por tanto, su resultado en lugar de obstaculizarlo. Así, por ejemplo, las emociones que se producen en este estado son positivas para el aprendizaje, la ansiedad no es debilitadora, por ejemplo, sino en el caso de se produzca facilitadora, el autoconcepto es positivo y la creencia en las propias capacidades hace que se den los sentimientos de seguridad óptimos para el aprendizaje. El alumno está absorto en la tarea y la gratificación la encuentra en el propio proceso de resolución de la misma. Para beneficiarse del estado de flujo una actividad no debe ser ni demasiado fácil, desmotivadora, por tanto, ni demasiado difícil de tal modo que se sienta imposible la consecución de la misma. Emocionalmente hablando, ni que resulte demasiado aburrida por su facilidad, ni que produzca ansiedad por su dificultad.

Las investigaciones han llegado a la conclusión de que aunque la motivación extrínseca resulta útil en algunos casos, el aprendizaje es más eficaz y más duradero a largo plazo cuando es motivado intrínsecamente. Así pues, hoy en día todas las teorías sobre motivación estudian la manera de potenciar la motivación intrínseca. Sin embargo, la teoría de la autodeterminación no considera antagonistas ambos tipos de motivación. La motivación extrínseca está dividida en cuatro tipos a lo largo de un continuo entre la autodeterminación y las formas controladas de motivación.

La mayoría de los autores consideran la motivación intrínseca un constructo unidimensional, sin embargo, Vallerand (1997, citado en Dörnyei, 1998) clasifica tres subtipos de motivación intrínseca: por aprender (se implica en una actividad por el placer y la satisfacción de entender algo nuevo, satisfaciendo la propia curiosidad y exploración del mundo; hacia el éxito (se implica en la actividad por la satisfacción de superarse a sí mismo); por experiencia estimulante (experiencia de sensaciones placenteras).

Otro concepto de la teoría de la autodeterminación es el concepto de autonomía en el aprendizaje. La necesidad de autonomía es una necesidad innata en el ser humano, referida al deseo del individuo de ser el propio iniciador y regulador de sus acciones. Por tanto, para que la motivación sea

reforzadora intrínseca es necesario que se dé la autodeterminación, el sujeto elige la tarea por voluntad propia, y elige también el grado de esfuerzo que invertirá en dicha tarea.

Hasta aquí, hemos realizado una revisión de los conceptos fundamentales para entender las últimas teorías motivacionales. Nos quedaría para completar esta visión general de los trabajos realizados en el ámbito educativo sobre motivación, exponer una aplicación didáctica que el profesor puede llevar al aula. Esta aplicación la hemos encontrado en los principios motivacionales de la instrucción del psicólogo Jesús Alonso Tapia (1991).

1.10. La motivación en el aula

Según Alonso Tapia (1991), las variables que hay que estudiar para determinar cuando la actividad educativa resulta motivadora para los alumnos, serían las siguientes:

- los contenidos y el modo en que son presentados;
- las tareas y el modo en que se plantean;
- la forma de organizar la actividad;
- el tipo y la forma de interacción;
- los recursos;
- los mensajes que da el profesor;
- la evaluación, la persona que la hace, la forma en que se hace y el contexto en el que se inscribe.

El objetivo del profesor es, por tanto, determinar cuando todas estas variables motivan a los alumnos y cuando no y por qué. Todas estas variables influyen en la idea que se hace el alumno sobre qué metas se pretende que consiga, qué tienen de atractivo o de aversivo para él, qué posibilidades tiene de conseguirlas o de evitarlas, etc,. Así pues, esto ha llevado a los psicólogos a estudiar qué tipos de metas persiguen los alumnos, cómo influyen en su comportamiento y que variables hace que se conciben como realizables o no.

Tipos de metas

Después de un estudio sobre las aportaciones de los diferentes autores sobre la identificación y clasificación de las metas, Alonso Tapia las agrupa en cuatro categorías:

a) Metas relacionadas con la tarea

Aquí se incluyen tres tipos de metas que se confunden cuando se habla de motivación intrínseca:

- el deseo de incrementar la propia competencia, experimentar que se ha aprendido algo o que se han mejorado y consolidado destrezas previas;
- experimentar que se está haciendo la tarea que se desea hacer y no impuesta por otro;
- experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad.

b) Metas relacionadas con el yo

A veces los alumnos han de realizar sus tareas de modo que alcancen un nivel de calidad preestablecido socialmente. Esto hace que busquen una de estas dos metas:

- experimentar que se es mejor que otros o, al menos, que no se es peor que los demás; experimentar el orgullo tras el éxito;
- no experimentar que se es peor que otros, evitar la experiencia de vergüenza que acompaña al fracaso.

Se trata de metas cuya consecución o no tiene importantes repercusiones sobre la autoestima y el autoconcepto. Aunque parezcan dos caras de una misma moneda Alonso Tapia (1987) demostró que eran independientes.

c) Metas relacionadas con la valoración social

Tienen que ver con la respuesta emocional que deriva de la respuesta social a la propia actuación:

- experiencias relacionadas con la aprobación de los padres, profesores u otras personas significativas;
- experiencias relacionadas con la aprobación de los propios compañeros.

d) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas

Este tipo de metas tienen relación con la obtención de una recompensa externa como ganar dinero, conseguir un premio o un empleo.

Esta taxonomía de metas no significa que sean excluyentes, puede producirse una combinación de algunas de ellas. Otras veces, el alumno debe elegir. El objetivo es descubrir que tipos de metas producen en los alumnos el interés y esfuerzo necesarios para favorecer el aprendizaje.

Metas de aprendizaje y metas de ejecución

Dweck y Elliot (1983, citadas en Alonso Tapia, 1991) son las autoras que se han dedicado a estudiar las diferencias entre los alumnos a la hora de enfrentarse a la actividad escolar, según sus metas sean de aprendizaje (las metas relacionadas con la tarea) o de ejecución (metas relacionadas con el yo). Las conclusiones a las que llegan estas psicólogas junto con los resultados de los estudios de Alonso Tapia (1987) son que los alumnos que persiguen metas de aprendizaje y los que persiguen metas de ejecución difieren en las atribuciones que hacen de sus éxitos: los sujetos con metas de aprendizaje tienden a atribuir los éxitos a causas internas -competencia y esfuerzo-, mientras que los sujetos con metas de ejecución tienden a hacerlo a causas externas. También existen diferencias en las expectativas que tienen de controlar la consecución de las metas: los alumnos con metas de aprendizaje

sienten que tienen el control sobre sus resultados, en cambio, los de metas de ejecución perciben una falta de control sobre la consecución de éstas.

Como consecuencia de estos resultados, parece ser que el aprendizaje y el rendimiento se ven favorecidos cuando el alumno se plantea metas de aprendizaje; es decir, relacionadas con el sentimiento de la propia competencia (metas relacionadas con la tarea). El siguiente objetivo es determinar la manera en la se puede guiar a los alumnos para que se motiven por el incremento de su propia competencia y no con el de quedar bien o evitar quedar mal (metas relacionadas con el yo).

Metas externas y metas internas

Una de las clasificaciones de las metas que hace Alonso Tapia se refiere a las metas externas. Aunque los premios y castigos se han venido utilizando desde siempre como reforzadores externos de la conducta, y en algunos casos, dan resultados, Leeper y Greene (1978, citados en Alonso Tapia, 1991) han demostrado que su uso tiene serias limitaciones. Son solo efectivos mientras están presentes, en el momento que el premio o el castigo desaparecen el alumno deja de interesarse por la tarea. En ausencia de recompensas los sujetos tienden a resolver problemas más difíciles, a implicarse más personalmente en la tarea, a buscar formas de solución y a preocuparse por los procesos y estrategias más que por los resultados. Evidentemente si conseguimos que el alumno se plantee este tipo de metas internas, estaremos consiguiendo al mismo tiempo, un aprendizaje más eficaz y duradero, que podrá aplicar en tareas sucesivas. Esto se relaciona con los conceptos de motivación extrínseca e intrínseca que vimos anteriormente.

Cuando se habla de estas metas internas, nos estamos refiriendo a la motivación intrínseca. Según Deci (1985) la meta que el sujeto persigue con su conducta cuando está motivado intrínsecamente, es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización de la misma y que no depende de recompensas externas, dado que se basa en la elección que hace el sujeto de la tarea a

realizar y en la utilización óptima de las propias habilidades. La condición para que se den estas experiencias es, como ya vimos antes, que se encuentren en un grado de desafío óptimo, es decir, que no sean ni muy fáciles ni muy difíciles.

Alonso Tapia, defiende pues, que si se quiere motivar a los alumnos es preciso tener en cuenta dos cosas:

- cualquier evento que aumente la competencia percibida estimula la motivación intrínseca y a la inversa;
- para que haya motivación intrínseca es imprescindible que se dé la experiencia de autonomía.

La experiencia de autonomía como meta básica

En relación con la experiencia de autonomía, De Charms (1984) ha estudiado el efecto que tiene sobre los alumnos el perseguir como meta básica el actuar autónomamente. Este autor parte del hecho de que el alumno realmente aprende y consigue lo que se propone cuando actúa movido desde dentro, porque él quiere. Con este planteamiento, De Charms propone que se puede facilitar esta experiencia de autonomía. En el proyecto Carnegie (De Charms, 1984) donde se trabajó con profesores y alumnos, se pone de manifiesto la importancia de asegurar la consecución de la experiencia de autonomía como condición necesaria -aunque no suficiente- para mejorar la motivación y el aprendizaje de modo duradero.

Metas, atribuciones y autorregulación cognitiva

Algunos autores han defendido que lo que determina la motivación no son tanto las metas que el sujeto persigue sino ciertos comportamientos y características psicológicas asociadas a las distintas metas. Nos referimos a las atribuciones (Weiner, 1986) y a la capacidad de autorregulación cognitiva (Kuhl, 1987, citado en Alonso Tapia, 1991).

Como ya expusimos antes en el apartado referido a la teoría de la atribución, se ha podido comprobar que el patrón de atribuciones más perjudicial es el que define lo que se considera como “indefensión”, el individuo tras una serie continuada de fracasos piensa que es incapaz realizar la tarea con éxito. Los éxitos se atribuyen a causas externas, variables e incontrolables y los fracasos a causas internas, estables y no controlables. En consecuencia, lo que habría que hacer para mejorar la motivación es enseñar a los alumnos a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo, causa interna, variable y controlable.

Motivación y capacidad de autorregulación

Hemos visto como la falta de motivación puede ser consecuencia de un estilo atribucional incorrecto o por una disminución de las expectativas de éxito. Kuhl (1987, citado en Alonso Tapia, 1991) propone una teoría alternativa partiendo del hecho de que ante una situación de fracaso no se da una disminución del esfuerzo sino un incremento del mismo, y de que sólo la experiencia repetida de fracaso es lo que lleva al abandono de la actividad. La causa de la desmotivación sería entonces, un déficit cognitivo que explica de la siguiente manera. Señala que entre la decisión de intentar conseguir una meta y la ejecución de las actividades necesarias para lograrla median una serie de procesos cognitivos y metacognitivos, relacionados con el control de tales actividades, que pueden facilitar o impedir su consecución.

Estos procesos cognitivos y metacognitivos que se median entre la decisión de iniciar una tarea y la actuación hacia la consecución de la misma, serían los siguientes:

- la importancia de la atención del sujeto, que tras el fracaso puede estar centrada en las formas de conseguir la meta o en la experiencia negativa que supone este fracaso;
- el conocimiento que el sujeto tiene sobre diferentes formas de actuación para conseguir el objetivo;
- el conocimiento relativo a la forma de utilizar los conocimientos anteriores para resolver el problema.

Por tanto, la falta de motivación ante una tarea puede estar determinada por una serie de falta de conocimientos necesarios para aprender positivamente de los fracasos anteriores.

Interacción entre alumnos, motivación y aprendizaje

Otro de los factores que influye en la motivación de los alumno, además del tipo de metas que hemos comentado anteriormente, es el tipo de interacción entre los alumnos. Este tipo de interacción junto con el significado o valor atribuido a una meta, da lugar a diferentes sistemas motivacionales, individualista, competitivo y cooperativo, a los cuales Johnson y Johnson (1985, citados en Alonso Tapia, 1991) atribuyen las siguientes características motivacionales:

En el sistema motivacional individualista se considera que el esfuerzo y la habilidad propios -eventualmente la suerte y el grado de dificultad de la tarea, nunca el hecho de que haya otros mejores- son los determinantes principales de los resultados. Las expectativas dependen del grado en que el sujeto se percibe como hábil. Cuando se está dentro de este sistema no se suele buscar información adicional sobre el tema de estudio, ni se ve favorecido el compromiso a largo plazo con el aprendizaje, además no hay interacciones con los compañeros.

En el sistema motivacional competitivo el incentivo que mueve a los alumnos es quedar por encima de los demás y no por debajo. La motivación es fundamentalmente extrínseca. Se da más importancia al hecho de ganar que al hecho de hacer algo bien. En la medida en que las expectativas de éxito se basan en la percepción de que la habilidad es superada por lo demás o no, este sistema suele desmoralizar a la mayoría de los alumnos. A la larga, el compromiso con el aprendizaje parece menor que con la individualista y la cooperativa, y en la interacción con los alumnos no se da apoyo entre los compañeros.

En el sistema motivacional cooperativo la motivación es intrínseca -se busca incrementar la propia competencia-, si bien la conducta se ve también influida por el deseo de ayudar a los demás, que puede estar relacionado con la necesidad de afiliación. Se valora especialmente el papel del esfuerzo en la determinación de los resultados y en cuanto a las expectativas se basan en la percepción de que todos tienen algo que aportar, esto es, la habilidad se percibe como algo multifacético y repartido, por lo que nadie se puede sentir inútil. Este sistema, además, tiende a promover mayor interacción entre los alumnos, a estimular la búsqueda y la mayor elaboración de la información, dado que posibilita la percepción de puntos de vista discrepantes, y a facilitar un compromiso más permanente con el aprendizaje.

De los tres sistemas descritos parece, pues, que el que mejor efectos produce es el tercero, el cooperativo. Sin embargo, no es cierto que ocurra siempre así, ni con todos los sujetos ni en distintas situaciones, aunque no está claro cuáles son las variables que modulan estos efectos.

Según Alonso Tapia, la superioridad de las situaciones cooperativas para facilitar el aprendizaje no se debe al tipo de motivación que estimulan, sino que la influencia va en sentido inverso, esto es, que por facilitar más el aprendizaje, motiven más. Este autor llega a la conclusión de la importancia de promover situaciones de cooperación para facilitar la motivación, así como de conseguir la interdependencia de metas de los alumnos. No obstante, esto no garantiza la efectividad inmediata dada las variables moduladores de los efectos de las situaciones de interacción.

Implicaciones educativas

Nos parece importante destacar que Alonso Tapia sugiere que se incorporen al proyecto educativo objetivos de tipo motivacional, contemplando todos aquellos ajustes que se puedan derivar de esa incorporación en cuanto a los demás componentes de tal proyecto (metodología, organización, adaptación curricular, etc.) Para ello hay que plantearse qué objetivos motivacionales son los más idóneos y cómo plantear la actividad escolar para lograrlos.

Tras el estudio de los datos empíricos de las investigaciones (Dweck y Elliot,1983, De Charms, 1976, Johnson y Johnson, 1985, citados en Alonso Tapia, 1991) Alonso Tapia opta por el desarrollo de los patrones motivacionales relacionados, por una parte, con dos tipos de metas, el incremento de la propia competencia -lo que implica centrar la atención del sujeto en el proceso de aprendizaje- y la experiencia de autonomía y responsabilidad personal y, por otra parte, con la percepción de la interdependencia positiva de las metas de los distintos alumnos -lo que puede verse facilitado por el empleo de sistemas de trabajo cooperativo.

Alonso Tapia (1991) considera que los factores que determinan la mayor o menor motivación de un alumno, se encuentran:

- en las diferencias individuales a la hora de establecer las metas y expectativas de aprendizaje, así como en su estilo atribucional y en su capacidad de autorregulación;
- en la actuación del profesor en el aula, a través de los mensajes que da, de la forma de organizar la clase o de los comportamientos que modela, puede influir positiva o negativamente en el interés por el aprendizaje, al centrarse en unas metas u otras o al no enseñar de forma constructiva ante los fracasos;
- en el modo de diseñar la instrucción, las actividades y las tareas. Para ello formula los principios para la organización motivacional de la instrucción.

En cuanto al modo de llevar a cabo esta intervención pedagógica propone dos líneas de actuación complementarias. Un planteamiento a realizar desde el centro y una segunda ligada fundamentalmente a la labor de aula a desarrollar por el profesor.

Dado que nuestro trabajo se centra en el análisis del diseño de tareas y actividades en los manuales de español, nos vamos a detener en este último

punto, y en la formulación de los principios para la organización motivacional de la instrucción.

Principios para la organización motivacional de la instrucción

Alonso Tapia (1991) define una serie de principios para la organización motivacional de la instrucción en el aula. Estos principios de actuación van a atender a cinco factores instruccionales cuya correcta utilización puede facilitar el aprendizaje:

- a) La forma de presentar y estructurar la tarea
- b) La forma de organizar la actividad en el contexto de la clase
- c) Los mensajes que da antes, durante y después de la tarea
- d) El modelado de valores y de estrategias
- e) La forma que va a adoptar la evaluación del alumno.

a) En relación con la forma de presentar y estructurar la tarea, Alonso Tapia define los dos primeros principios:

Primer principio: El primer principio relacionado con la forma de presentar la tarea está relacionado con la activación de la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar.

Este principio se basa en el hecho de que, para que un alumno pueda anticipar que la realización de la tarea va a proporcionarle la posibilidad de aprender, es preciso captar su atención y curiosidad.

Para ello pueden utilizarse diferentes estrategias:

- Presentación de información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno.
- Plantear o suscitar en el alumno problemas que haya de resolver.
- Variar los elementos de la tarea para mantener su atención.

Segundo principio: El segundo principio relacionado con la presentación y estructuración de la tarea pretende mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno. Este se basa en la importancia de hacer que el alumno valore todo lo que suponga incrementar su competencia y habilidades.

Para ello se proponen las siguientes estrategias:

- Relacionar el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, con sus conocimientos previos y con sus valores.
- Mostrar la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción, a ser posible mediante ejemplos.

b) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase, el autor define el tercer y cuarto principio:

Tercer principio: El tercer principio que hace referencia a la organización de la actividad propone que, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea, se organice la actividad en grupos cooperativos, haciendo depender la evaluación de cada alumno de los resultados globales obtenidos por el grupo.

Este principio se basa en el resultado de las investigaciones que, como ya hemos expuesto antes, avalan el beneficio de la organización cooperativa frente a la individualista o competitiva.

Cuarto principio: El cuarto principio, relacionado también con la organización de la actividad, defiende que, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea y los objetivos de aprendizaje a conseguir, se den el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

Como ya hemos visto, la autonomía en el aprendizaje es crucial para fomentar la motivación intrínseca y facilitar el aprendizaje.

c) En relación con los mensajes que el profesor da a los alumnos, Alonso Tapia define el quinto y el sexto principio:

Quinto principio: El quinto principio está relacionado con los mensajes que da el profesor, antes, durante y después de tarea.

Los mensajes del profesor deberán orientar la atención de los alumnos:

- Antes de realizar la tarea: hacia el proceso de solución más que hacia el resultado;
- Durante la realización de la tarea: hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarla.
- Después de realizar la tarea: informar sobre lo correcto e incorrecto del resultado, pero centrando la atención del sujeto:
 - o En el proceso seguido;
 - o En lo que se ha aprendido;
 - o En que el alumno siempre nos merece confianza.

Sexto principio: El sexto principio, referido también a la actuación del profesor, defiende que esta actuación deberá promover la adquisición de una serie de aprendizajes.

La adquisición de los aprendizajes que el profesor debe facilitar mediante su actuación, se refieren a:

- La concepción de la inteligencia como algo modificable.
- La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
- La toma de conciencia de los factores que les hace estar más o menos motivados.

d) En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar las tareas y valorar los resultados, Alonso Tapia propone el séptimo principio.

Séptimo principio: El séptimo principio, relacionado con el modelado del profesor, sugiere que éste deberá ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase y que se han mencionado en los principios quinto y sexto.

e) En relación con la evaluación, Alonso Tapia define el octavo principio:

Octavo principio: El octavo principio, relacionado con la evaluación, propone que dado que las evaluaciones son inevitables y necesarias, se deben organizar a lo largo del curso de forma que:

- Los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
- Se evite, en la medida de lo posible, la comparación de unos con otros y se acentúe la comparación con uno mismo, de forma que se maximice la constatación de los avances. Para ello, pueden utilizarse las siguientes estrategias:
 - o Diseñar las evaluaciones de forma que nos permitan saber no sólo si el alumno sabe algo o no, sino, en caso negativo, por qué.
 - o En la medida de lo posible, evitar dar notas- información cuantitativa- y dar en su lugar información cualitativa relativa a lo que el alumno necesita corregir o aprender.
 - o En la medida de lo posible, acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza de alumno en sus posibilidades.
 - o En cualquier caso, no dar públicamente la información sobre la evaluación.

Estos ocho principios abarcan aspectos relacionados con los contenidos, la organización de las tareas, la interacción, la actuación del profesor y la

evaluación, que facilitan la motivación en los alumnos a la hora de enfrentarse a una tarea o actividad de aprendizaje.

En el análisis que nos proponemos realizar trataremos de aplicar los principios:

- primero y segundo: la curiosidad e interés y la relevancia, en relación con la forma de presentar y estructurar la tarea;
- tercero y cuarto: los grupos cooperativos y la autonomía, en relación con la forma de organizar la actividad;
- quinto y sexto: los mensajes del profesor que contribuyen a facilitar atribuciones motivacionales y a encaminar al alumno hacia un autoconcepto positivo de sí mismo; el séptimo principio que se refiere al modelado del profesor no será tratado en nuestro análisis ya que se refiere a la actuación de éste en el aula y no a la posible aplicación en un método;
- octavo: evaluaciones continuas, formativas y cualitativas, en relación con la evaluación.

A continuación, en el siguiente capítulo vamos a repasar los estudios de la psicología de la educación aplicada a la enseñanza de idiomas. Comentaremos la influencia del estudio de las variables afectivas en la enseñanza de lenguas y su relación con la motivación y realizaremos una visión general de las principales teorías de la motivación en el aprendizaje de idiomas.