

# ***¡YO QUIERO APRENDER!*** **UNA REVISIÓN AL CONCEPTO DE MOTIVACIÓN**

## ***I WANT TO LEARN! A MOTIVATION CONCEPT REVIEW***

**MÓNICA PAZ HERNÁNDEZ DEL CAMPO**

Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas.

Universidad Católica del Maule, Chile

mhernandez@ucm.cl

### **RESUMEN**

Es recurrente escuchar a los profesores quejarse de que sus alumnos no tienen interés por aprender; sin embargo, es necesario saber qué hay en el contexto inmediato o remoto que define el significado de la actividad escolar para el alumno, y que esta resulte motivante para algunos y desmotivante para otros. Una inquietud permanente de los profesores a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje es generar interés en los estudiantes para que aparezca el esfuerzo y se logren adquirir los conocimientos, habilidades y valores que constituyen el objeto de la enseñanza. Este artículo presenta una revisión al concepto de motivación escolar y los procesos asociados al fortalecimiento de esta, tan relevante en la interacción profesor – alumno.

**Palabras Clave:** metas académicas, clima de aula, aprendizaje, enseñanza.

### **ABSTRACT**

It is recurrent to hear teachers complain about that their students do not have interest in learning, but it is necessary to know what is in the immediate or remote context that defines the meaning of school activity for students, and that it could be motivating for some and discouraging to others. One of teachers' major concern in teaching – learning process is to boost students' interest to show the effort, achieve and acquire the knowledge, skills and values which are the subjects of education. This article reviews the concept of school motivation and associated processes to strengthen this process, as these are relevant to the interaction between teacher and students.

**Key words:** academic goals, classroom climate, learning, teaching.

## 1. Un acercamiento al concepto de motivación

El término motivación deriva del verbo latino *moveré* que significa moverse. La idea del movimiento está implícita en las ideas de sentido común sobre motivación, supone algo que queremos alcanzar, que nos mueve y nos ayuda a completar las tareas. Siguiendo el estudio de Arancibia, Herrera & Strasser (2000), la motivación, más que un producto, debe ser entendida como un proceso, lo que implica la imposibilidad de observarla directamente, sino que solo podemos inferirla a partir de ciertas conductas tales como la elección entre distintas tareas, el esfuerzo, la persistencia, y en las frases que se dicen, por ejemplo “realmente quiero hacer este trabajo”. La motivación siempre considera la existencia de una meta que da ímpetu y orienta la acción, metas que pueden no ser explícitas y que además pueden ir cambiando con la experiencia; lo importante es la existencia de un propósito que se quiere lograr. Profundizando más en la definición, la motivación requiere de cierta actividad física o mental. La actividad física implica esfuerzo, persistencia y otras acciones manifiestas. La actividad mental incluye un abanico de acciones cognitivas, como la planificación, ensayos mentales, organización, toma de decisiones, resolución de problemas y evaluación de cada progreso. La mayoría de las actividades escolares tienen relación con el logro de las metas que los estudiantes se proponen.

Cualquier actividad motivada está instigada y sostenida, esto quiere decir que si bien es cierto lo clave es plantearse una meta, las actividades para conseguirlas deben ser persistentes en el tiempo, ya que muchas de las metas son a largo plazo.

Debido a este carácter complejo y difuso de la motivación, es necesario tener en cuenta la relación que tiene con otros conceptos, referidos a la intencionalidad de la conducta, como son el *interés*, atención selectiva dentro del campo; la *necesidad*, entendida como falta o carencia de algo que puede ser suministrado por una determinada actividad; el *valor*, orientación a la meta o metas centrales en la vida de un sujeto; y la *aspiración*, la expectativa de alcanzar un nivel determinado de logro.

## 2. Naturaleza de la motivación

La motivación extrínseca es aquella configurada por incentivos externos en términos de premios y castigos y que, por consiguiente, conduce a la acción de una conducta o comportamiento deseable socialmente (refuerzo o premio), o a la eliminación o erradicación de conductas no deseables socialmente (castigo). Está provocada desde fuera del individuo por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación. Esta, estrechamente relacionada con la corriente conductista (de la cual hablaremos en el apartado siguiente) se ha utilizado tradicionalmente para motivar a los estudiantes, pero no siempre se consigue y, en ocasiones, se da el efecto contrario, es decir, se produce desmotivación al no alcanzar el estímulo esperado.

La motivación intrínseca, por otra parte, es aquella que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas. Es, por tanto, algo interno cuya activación no depende de un estímulo externo.

La motivación intrínseca es el recurso de autodeterminación del sujeto que ha de realizar una tarea dada, ya sea a factores vinculados de por sí a la tarea, ya sea a componentes de significación o afectivos. Según la información recabada por Alonso Tapia (1997), Berlyne, Hunt y Brune fueron los pioneros en el estudio de este tipo de motivación, la cual guarda mucha relación con la corriente cognitivista y es la base de la que parten todas las teorías incluidas en este enfoque, ya que no cabe duda de que la cognición es algo interno del sujeto. Es importante resaltar que, desde hace ya algunos años, existe una corriente de la psicología del aprendizaje que estudia de manera conjunta la cognición y la motivación, puesto que consideran el aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional a la vez. Defienden que para obtener buenos resultados académicos, los alumnos necesitan poseer tanto “voluntad” como “habilidad”.

## 3. Enfoques teóricos y elementos claves

Es posible sintetizar las teorías de la motivación en tres corrientes diferentes. En primer lugar, la corriente conductista, desde la cual se considera que la motivación es una hipótesis explicativa no verificable. La conducta es iniciada por estímulos

externos y determinada por mecanismos de refuerzo desarrollados entre los estímulos y las respuestas.

En segundo lugar, la corriente humanista, la cual recoge el conjunto de teorías que defienden que los factores fundamentales que provocan la conducta serían la necesidad de dar sentido a la propia vida y la autorrealización personal.

Por último, la corriente cognitiva, en cuyas teorías destacan los procesos centrales y cognitivos para dar explicación al fenómeno de la motivación. Actualmente, las teorías de esta corriente son las que priman a la hora de explicar el aprendizaje y el rendimiento de los sujetos.

A partir del planteamiento de Arancibia, Herrera & Strasser (2000), es posible identificar tres categorías de constructos relevantes para la motivación en contextos educativos o la motivación de logro, que son:

- a) Un componente de expectativa, que se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea.
- b) Un componente de valor, que se refiere a las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea, es decir, metas de tipo académicas.
- c) Un componente afectivo, que se relaciona con las reacciones emocionales de los alumnos ante la tarea, o sea, las atribuciones causales.

### **3.1. Motivación de logro**

Originalmente tratada en los años cincuenta y sesenta por Atkinson y McClelland en la investigación de Alonso Tapia (1997), la motivación de logro es aquella que empuja y dirige la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente. Desde esta teoría, el sujeto se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas: por un lado, la motivación o necesidad de éxito y logro, y, por otro lado, la motivación o necesidad de evitar el fracaso. Cada una de estas fuerzas están compuestas por tres elementos: *la fuerza del motivo, la expectativa o probabilidad de, y el valor de.*

La motivación de logro aparece en los primeros años de la vida (3 ó 4 años) cuando el niño empieza a participar en juegos y actividades que implican

competición y reconoce el resultado de estas como algo que depende de él, que no tiene que ver con algo externo, pudiendo experimentar satisfacción o vergüenza por su incompetencia.

La motivación de logro se manifiesta en el aula en dos conductas o elementos fundamentales: el nivel de dificultad de las tareas elegidas y la elección de un grupo para trabajar. Los sujetos con baja motivación de logro (alta necesidad de evitar el fracaso) tienden a elegir tareas muy fáciles donde tienen el éxito asegurado o tareas muy difíciles en las cuales la no consecución no les afecta puesto que la dificultad es elevada para todos. Por el contrario, los alumnos con alta motivación de logro, eligen tareas de dificultad mediana porque las posibilidades de éxito o fracaso son similares. Las tareas muy difíciles son un riesgo a fracasar y no recibir reconocimiento social, y las tareas fáciles no están reconocidas socialmente. Por lo tanto, según esta teoría, un estudiante con grandes deseos de lograr éxito obtendría buenos resultados escolares únicamente si su temor al fracaso es menor que su necesidad de tener éxito y las tareas asignadas no son demasiado fáciles ni demasiado difíciles.

En relación con la elección del grupo de trabajo, los de baja motivación de logro elegirán a sus amigos, puesto que aunque no trabajen, estos no se lo recriminarán. En cambio, los alumnos motivados para el logro tenderán a elegir a alumnos preparados para la tarea y asegurarse así el éxito, pero no con una motivación de logro similar o superior a la suya, puesto que daría lugar a competitividad en el grupo.

### **3.2. Atribuciones causales**

La teoría de la motivación de la atribución define el papel que desempeñan las atribuciones que el sujeto realiza de sus éxitos y sus fracasos en relación con la motivación de logro. Las diferencias individuales en ella se deben, según esta teoría, a las atribuciones realizadas por sujetos de distinto nivel motivacional. Citando los estudios de Alonso Tapia (2005), Weiner formuló la teoría de la atribución causal en 1986, y en ella explica que la forma en que los individuos atribuyen sus resultados determina sus expectativas, emociones y motivaciones. Las causas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos o fracasos se caracterizan por ciertas propiedades o dimensiones que representan su significado y la forma de organización de estas. Dichas dimensiones son:

- *Locus* de control. Localización de las causas como internas al sujeto (habilidad o esfuerzo) o externas a este (dificultad de la tarea o suerte).
- Estabilidad. Designa causas estables (habilidad o dificultad de la tarea) o inestables (esfuerzo o suerte).
- Controlabilidad. Indica el control de las causas por parte del sujeto, así, estas serían controlables (esfuerzo) y no controlables (la habilidad o la suerte).

El proceso de atribución causal tendrá consecuencias tanto a nivel cognitivo como afectivo. Son las dimensiones, y no las causas en sí, las que determinan las expectativas y afectos de los sujetos y, por tanto, su motivación, que repercutirá en su rendimiento. Además, existe la necesidad de tener también en cuenta los antecedentes que llevan a realizar una determinada inferencia causal, es decir, la información que el sujeto posee acerca de sus realizaciones, el conocimiento de las reglas de causalidad y las tendencias hedónicas. Existen muchas investigaciones al respecto que ponen de manifiesto la existencia de una serie de etapas por las que atraviesa el individuo en su manera de explicarse los hechos. Sin embargo, dichas etapas no van unidas a una edad en concreto sino, más bien, a la comprensión y diferenciación de los hechos y a las causas que se les atribuyan.

Sin embargo, esta teoría tan general, al igual que la de motivación de logro, no permite llevarla a la práctica educativa en su totalidad. En cambio, la teoría de la indefensión aprendida es considerada como un apéndice en la intervención de la teoría de las atribuciones. La indefensión aprendida es el peor estado de "amotivación" en el que puede caer el estudiante. Consiste en que el alumno no se siente capaz de llevar a cabo una actividad para la cual es totalmente capaz.

Según Machargo, J. (1991), dentro del aula los sujetos indefensos se caracterizan por atribuir sus fracasos a la falta de habilidad, usar estrategias de aprendizaje inefectivas, tener sentimientos negativos, baja autoestima, pobre autoconcepto, expectativas negativas y problemas de conducta.

### **3.3. Metas académicas**

La motivación de los alumnos está íntimamente relacionada con las metas u objetivos que se proponen alcanzar con el aprendizaje. Los autores

que comenzaron a estudiar este tema fueron Ames, Dweck y Nicholls, fundamentalmente, en torno a los años ochenta. A pesar de ciertas diferencias en sus respectivas conceptualizaciones del constructo, llegaron a las mismas conclusiones. Investigaciones más recientes identifican igualmente dos tipos de metas que guían la actuación del estudiante, las cuales van desde una orientación intrínseca hacia otra de carácter extrínseco: las metas de aprendizaje y las metas de ejecución.

Cada meta representa diferentes concepciones del éxito y del fracaso, diferentes razones para implicarse en las actividades de logro, así como diferentes modos de pensar acerca de uno mismo, la propia tarea y sus resultados. Los alumnos que están orientados hacia una meta de aprendizaje se implican en las tareas, intentan aprender de sus errores, utilizan estrategias de aprendizaje eficaces, mantienen un autoconcepto más alto, no se desaniman frente a las dificultades y consideran que sus fracasos se deben a la falta de esfuerzo o de precisión del proceso seguido.

Por otra parte, los alumnos que están motivados por una meta de ejecución, buscan a través de las notas validar su capacidad, lo cual les conduce a no asumir riesgos y a asegurar el mínimo para aprobar; por ello, utilizan estrategias poco efectivas, se vienen abajo ante las dificultades, atribuyen los errores a su falta de capacidad, buscan comparaciones con los demás en la nota que sacan y, generalmente, tienen un autoconcepto pobre y baja autoestima.

Siguiendo a Jesús Alonso Tapia (2005), quien sintetiza el trabajo de diferentes autores que se han ocupado en identificar, clasificar y describir estas metas (Atkinson y Feather, 1966; Smith, 1969; Heckhausen, 1972; Deci, 1975; deCharms, 1976; Dweck y Elliot, 1983; Maher, 1984; Nicholls, 1984; Kozeki, 1985), las que los alumnos persiguen determinan su modo de afrontar las actividades escolares y pueden agruparse en cinco categorías:

#### ***Metas relacionadas con la tarea***

- Incrementar la propia competencia (aprender).
- Disfrutar con la realización de la tarea por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella.

#### ***Metas relacionadas con la posibilidad de elegir***

- Hacer la tarea porque uno mismo –y nadie más– la ha elegido.

### ***Metas relacionadas con la autoestima***

- Conseguir una evaluación positiva de la propia competencia.
- Evitar una evaluación negativa de la propia competencia.

### ***Metas sociales***

- Conseguir ser aceptado socialmente.
- Evitar ser rechazado socialmente.

### ***Metas externas***

- Conseguir cualquier cosa que pueda ser recompensante.
- Evitar cualquier cosa que pueda producir aversión.

Es preciso hacer notar las diferencias entre metas internas y metas externas. El uso de premios y castigos motivan a un sujeto desde fuera, extrínsecamente, proponiéndole metas externas a la tarea que debe desarrollar. Aunque son reforzadores de la conducta, estos premios y castigos tienen limitaciones. Son efectivos en la medida que están presentes; una vez que desaparecen, su uso no es muy duradero. Así también puede suceder que la tarea vaya asociada a metas internas, frente a lo cual el premio o el castigo pierden su efectividad.

La motivación intrínseca, que es una meta que el sujeto persigue con su conducta, es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea, y que no depende de recompensas externas, ya que el sujeto es quien elige la tarea a realizar y el mejor uso de las propias habilidades; de este modo, el sujeto hace la elección según un grado de desafío óptimo.

En síntesis, si se quiere motivar al alumno es preciso tener en consideración dos cosas: por un lado, cualquier evento que aumente la competencia percibida estimula la motivación intrínseca, y a la inversa; y, por otro lado, para que exista motivación intrínseca es imprescindible que se dé la experiencia de autonomía (el cambio en profundidad en un sujeto solo ocurre cuando este asume como propios los objetivos a conseguir).

#### 4. Motivación y logros escolares: perspectiva evolutiva

Si se quiere conocer cómo las acciones docentes pueden afectar los niveles de motivación de los estudiantes, es imprescindible tener presente los cambios propios del desarrollo evolutivo de estos. A medida que los niños crecen, siguiendo los planteamientos de Pintrich, P. & Schunk, D. (2006), aparece un mayor número de manifestaciones derrotistas. Al inicio de la edad escolar, los niños generalmente enfrentan sus tareas con confianza y avidez, los fracasos no suelen causar problemas emocionales, parecen no preocuparse de la evaluación externa y están más concentrados en la realización de la tarea. A medida que pasan los años, aumentan las acciones tendientes a evitar el fracaso, lo que se conoce como desesperanza aprendida; por ejemplo, aumentan los niños que nunca se ofrecen voluntarios para responder, que ponen poco esfuerzo en sus tareas.

Estos cambios de conducta también van asociados a cambios cognitivos. Progresivamente, va cambiando la percepción de la sala de clases, de un entorno social a uno más académico; se diferencia “ser bueno” de hacer bien las tareas. Al llegar a la adolescencia es más importante la aprobación de los compañeros; cambia la naturaleza de los determinantes motivacionales, primero son intrínsecos a la tarea y después, extrínsecos; así como también disminuye la valoración positiva de la tarea.

Según Alonso Tapia (2005), estos cambios propios de los alumnos se van entrelazando con cambios de los profesores. En la información que los profesores entregan a sus alumnos se pueden encontrar dos categorías:

##### a) Resultados:

- Valoración social de la persona o una descalificación
- Información de carácter simbólico
- Información de carácter objetivo sobre la ejecución
- Información de carácter normativo

##### b) Procesos:

- Información que contiene la solución de las dificultades con que se encuentra el sujeto.
- Información que sugiere pistas para pensar, sin dar la solución directamente.

Los niños más pequeños suelen prestar mayor atención a la valoración o crítica que reciben de los adultos, que a las relacionadas con las tareas o resultados. El refuerzo social es la forma predominante de evaluación en estos niveles. Luego esta tendencia cambia.

Generalmente, según Pintrich, P. & Schunk, D. (2006), los profesores asocian sus evaluaciones con logros académicos, entonces los niños comienzan a prestar más atención a otros tipos de información, como, por ejemplo, a la información de tipo simbólico (notas, respuestas no verbales); aunque al inicio no comprenda los principios normativos de esta información. El acento en las buenas notas, por ejemplo, se debe en parte a la importancia que les atribuyan los maestros y los padres, y las consecuencias que se derivan de estas. La información normativa tiene relación con las apreciaciones de los profesores acerca de quién es el mejor, como en las notas; y se compara la información. En cuanto a la información de proceso, también hay cambios; por ejemplo, la atención individualizada disminuye, lo que puede afectar los niveles de motivación de los estudiantes.

Alonso Tapia (2005) ha propuesto un modelo para el análisis y la modificación de las pautas de actuación docente, que vendrían a constituir los elementos contextuales inmediatos que, probablemente, influyen en la motivación de los alumnos para aprender.

a) Pautas al comenzar las actividades de aprendizaje:

- Para activar la curiosidad.
- Para mostrar la relevancia de la tarea.
- Para activar y mantener el interés.

b) Pautas al desarrollar las actividades de aprendizaje:

- Para transmitir la aceptación incondicional.
- Para que los alumnos se impliquen de forma autónoma en el aprendizaje.
- Para facilitar la experiencia de aprendizaje, diseño de tareas.
- Para facilitar la experiencia de aprendizaje: interacción profesor-alumno (mensajes, recompensas, modelado de valores).
- Para facilitar la experiencia de aprendizaje: interacción entre alumnos.

c) Pautas para la evaluación del aprendizaje:

- Hacer explícita la importancia de los contenidos y destrezas evaluadas.
- Diseñar instrumentos que evalúen aprendizajes.
- Comunicar criterios de evaluación.
- Evitar comparación entre alumnos.
- Corregir, enseñar cómo superar errores.

La calidad de la actuación de un profesor y la motivación que consigue de sus alumnos depende de varios factores, tales como la competencia que tenga el profesor en su disciplina, las metas que se proponga, las habilidades para incitar el interés y la curiosidad de sus alumnos, la forma de evaluar sus progresos, etc. Todos estos aspectos se transportan en discursos, con componentes verbales y no verbales, que tienen lugar y significado en un momento dado, con una forma y recurrencia definida.

## 5. La interacción con el contexto

El contexto escolar, que se define en gran medida por las actuaciones de los profesores, afecta de manera significativa la forma en que el alumno enfrenta el trabajo escolar. La pregunta entonces es cómo debe ser esta actuación para lograr motivar a los alumnos a aprender. La motivación de los alumnos o su desmotivación no es casualidad, existen actuaciones docentes determinantes de la motivación, que define contextos de aprendizaje al que los alumnos atribuyen significado. Estos contextos creados por los profesores entran en una compleja relación con las características personales de cada alumno, por lo que una determinada conducta puede motivar a unos, pero desmotivar a otros; en síntesis, es una interacción dinámica.

Tampoco hay que olvidar que el trabajo de los alumnos no es aislado, las tareas se relacionan unas con otras, y el alumno está rodeado de sus pares. Este conjunto de acciones Alonso Tapia las ha denominado “Clima motivacional de Aula”, que se traduce en la “representación que los alumnos se hacen respecto a qué es lo que cuenta en clases, qué es lo que quiere de ellos el profesor, y qué consecuencias puede tener, en ese contexto, actuar de un modo u otro” (Alonso Tapia, 1997). Esta representación también es dinámica, y puede cambiar cuando

lo haga la actuación del profesor. Crear este clima motivacional requiere de tiempo, para que las pautas de actuación puedan tener los efectos deseados.

## 6. La interacción y motivación escolar

Uno de los factores que mejor define la motivación de los alumnos y alumnas es el contexto creado por la relación entre profesor y alumno. Según Alonso Tapia (2005) esta interacción tiene tres componentes:

**a) Mensajes:** los mensajes que el profesor entrega a los alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje, si son consistentes y reiterados, contribuyen a definir la motivación de los alumnos. Los mensajes deben ser antes, durante y después de la tarea. Los anteriores a la tarea deben orientar al alumno, sugerir la importancia de la tarea, dar algunas posibles estrategias para su realización. Los mensajes que se dan durante la realización de la tarea, son para dar pistas a los alumnos para dirigir sus acciones, permite subrayar la funcionalidad de la tarea, aprenden mejor cómo realizarla y establecen metas realistas. Estos mensajes también pueden ser negativos, pero hay que tener presente que deben generarse considerando las metas de los estudiantes e incentivarlos a seguir adelante en su tarea. Los mensajes al término de la tarea también pueden tener repercusiones sobre la motivación de los estudiantes, pero tienen la función de llamar la atención del alumno sobre el proceso que ha seguido, que se pregunte qué ha aprendido, y por qué lo ha podido aprender. Todos estos mensajes pueden provocar más interés y evitar patrones de actuación inadecuados.

**b) Recompensas:** a través del elogio es posible establecer una interacción capaz de influir en la motivación del alumno, así también con recompensas más tangibles. Específicamente, pueden tener un mayor impacto cuando la motivación intrínseca por la tarea y el nivel inicial del interés del alumno es muy bajo, cuando su atractivo solo se puede comprobar después de llevar cierto tiempo realizándola o cuando es preciso alcanzar un determinado nivel de destreza en su ejecución para poder disfrutar su realización. En otros casos, las recompensas pueden resultar efectivas solamente como un medio para controlar el comportamiento, y mientras estén presentes hasta pueden llegar a tener un efecto no deseado.

**c) Modelos:** cuando los docentes expresan en voz alta lo que piensan acerca de sus aciertos y errores, sus preferencias en el tipo de trabajo y su desarrollo, sus expectativas e incluso su propia conducta se transforman en modelos para los

alumnos. Esto quiere decir que los alumnos pueden imitar ciertos comportamientos porque los han visto ya en el docente; por ejemplo, aceptar errores o agradecer a quienes estaban atentos y lo hicieron notar, puede ayudar a que los alumnos sientan confianza al participar en clases, sin miedo a los juicios que puedan generarse a partir de una equivocación.

Entre otros factores, el esfuerzo e interés de los alumnos en desarrollar determinadas tareas depende en buena medida de que las metas sean percibidas como dependientes exclusivamente de lo que el sujeto es capaz de hacer, si es capaz de superar a otros y como es capaz de coordinar un conjunto de esfuerzos para su logro. Dicho de otro modo, la motivación por la tarea depende del grado y tipo de interdependencia que el propio sujeto percibe respecto de la meta.

Este tipo de interacción da origen a distintos sistemas motivacionales: el individualista, competitivo y cooperativo.

- Sistema motivacional individualista: donde se buscan dos tipos de incentivos o metas. El principal es el propio aprendizaje y el otro es agrandar al profesor o a los padres o evitar el castigo. Por lo tanto, puede ser motivación intrínseca o extrínseca.
- Sistema motivacional competitivo: el alumno lo que quiere hacer es quedar siempre mejor que los demás, aquí la motivación es esencialmente extrínseca, la información relevante es relativa al éxito o al fracaso de los demás, y condiciona el éxito o el fracaso propio.
- Sistema motivacional cooperativo: la meta suele ser siempre doble; por un lado, es sentir que el sujeto ha conseguido algo útil, y por otro, sentir que el sujeto ha contribuido al logro de los demás. Aquí la motivación es intrínseca, ya que se busca incrementar la propia competencia.

## Conclusiones

Optimizar los niveles de motivación es uno de los desafíos que hoy buscan asumir con éxito muchos docentes. En todas las salas de clases los profesores esperan tener alumnos deseosos de estudiar, alumnos comprometidos con su trabajo escolar, estudiantes inquietos por saber, por aprender, por superarse, por alcanzar metas. La pregunta es: ¿qué es necesario aún para lograrlo?, ¿qué factores son

los causantes de esta desmotivación y de esta cultura del mínimo esfuerzo que caracteriza la identidad de muchas salas de clases?

Para responder a estas preguntas, la reflexión necesariamente recorre diversidad de escenarios, pasando por decisiones globales, políticas de administración, de asignación de recursos, de perfeccionamiento, de formación de profesores, políticas y procesos de evaluación de la gestión escolar y del desempeño docente, hasta los espacios más particulares: la escuela, los hogares de los estudiantes y, específicamente, cada una de las aulas donde ocurre el encuentro de distintos mundos: el del profesor, el de cada estudiante, el de los conocimientos; todos ellos conjugándose en relaciones complejas y simultáneas.

Al abordar el concepto de motivación desde una perspectiva más amplia que la tradicional, es posible identificar algunas orientaciones para una intervención pedagógica que sea eficaz y que logre un clima de aula donde exista una alta valoración de los talentos y capacidades personales, así como de los logros y experiencias de los estudiantes. Con un buen clima motivacional es posible respirar una atmósfera pedagógica de trabajo, de esfuerzo, de valoración mutua, de colaboración y de aprendizajes de calidad, tan necesarios para las aulas actuales.

Se trata, entonces, de atender a procesos relacionados con la interacción, con el complejo mundo de la afectividad, donde la habilidad y capacidad técnica-pedagógica de un docente se fortalece y nunca se ve menoscaba, con intervenciones que promuevan la autoestima, la autovaloración, la posibilidad de plantear desafíos, la aceptación de las individualidades y con la firme convicción de que los estudiantes deben tener sueños y que es posible esforzarse por hacerlos parte de su viva realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, J. (1992a). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

ALONSO TAPIA, J. (1992b). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

ALONSO TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.

ARANCIBIA, HERRERA & STRASSER. (2000). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid Escuela Española S.A.

MIRAS, M. (1996). Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En Barca, A.; González, J.A.; González, R. y Escoriza, J. (Eds.), *Psicología de la Instrucción*. Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona: Universitarias.

MIRAS, M. (2000). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

PINTRICH, P. y SCHUNK, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

SILVA, M. (2004). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos de los efectos motivacionales producidos por las actividades de sus profesores. *Revista Foro Educacional, Vol.6*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.

Copyright of UCMaule - Revista Académica de la Universidad Católica del Maule is the property of Ediciones Universidad Católica del Maule and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.