

REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO “ENRIQUE JOSÉ VARONA”
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas

***Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional
en el proceso de enseñanza-aprendizaje.***

AUTORA: Profesora Auxiliar: MSc. María Julia Moreno Castañeda.

TUTORA: Profesora Titular: Dra. Doris Castellanos Simons.

Ciudad de La Habana
2004

“La Pedagogía puede actuar en la red interdisciplinaria como elemento o factor de conexión, dado el lugar particular que ocupa en la transformación del hombre... La Psicología puede contribuir a trazar las pautas, proponer ideas de cómo incentivar el despliegue de la potencialidad de las personas, ... la elaboración interdisciplinaria requiere de una reflexión peculiar en el plano teórico-metodológico con un fin de convergencia orgánico...”

Fariñas, 1995.

Dedicatoria
(¿o casualidad de la vida?)

Si yo hubiera sido GGM, mi abuelo Antonio y mi abuela Daniela, se nombrarían José Arcadio Buendía y Úrsula Iguarán y serían los protagonistas de “El amor en los tiempos del cólera.”

Si mi mamá decidiera empezar una nueva vida, mi papá viviría en ella.

Si no tuviera estos apellidos, no fuera la hermana de Chavio.

Si yo hubiera sido Antonio Gades, mi prima Carmen fuera una bailarina famosa.

Si no me hubiera enrolado con Miguel Jorge, Daniela nunca hubiera sido mi bebé.

Si yo fuera Silvio, la gente de mi generación creería en mi tesis como en un canto de la Nueva Trova.

Agradecimientos

A todos los que siempre me dijeron toda la verdad que era posible.

*A esa multitud de amigos y amigas que haláronme a veces y
empujáronme otras hacia mis zonas de desarrollo próximo.*

A Fátima, Segura, Antonio y M.M Angulo por sus roles en mi rol.

A todos esos nombres del elogio y de la crítica.

A mi tutora preferida.

A mi marido, por su entrañable adoración.

A mi hija, por esa bella ternura con que confía en mi.

SÍNTESIS

La tesis es resultado de una investigación fundamental que tiene como objeto de estudio la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y propone una concepción pedagógica, integradora de sus fundamentos psicopedagógicos.

Respondiendo a un problema de la construcción teórica de las ciencias pedagógicas, en la elaboración de la concepción se asumen presupuestos epistemológicos, lógicos y psicopedagógicos, y se toman como criterios de integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional al enfoque personológico y al enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado, las relaciones entre el funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional se revelan como una unidad compleja de análisis que fundamenta el modo en que la enseñanza puede potenciar la formación y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con los mecanismos de su naturaleza psicológica.

La concepción pedagógica, estructurada a través del sistema categorial, de los postulados y de los principios, constituye una nueva forma de organización sistémica del conocimiento científico-pedagógico acerca de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

El carácter fundamental de la investigación y los resultados teóricos, garantizan las potencialidades lógico-gnoseológicas y metodológicas de la concepción propuesta para ser transferida a diferentes planos y modalidades de la investigación y la práctica pedagógicas, como marco referencial en la planificación, ejecución y evaluación de estrategias dirigidas al desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

INDICE

	Págs
Introducción	1
Capítulo I EL FUNCIONAMIENTO, EL DESARROLLO Y LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL EN LAS CONCEPCIONES PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS	11
I.1 La motivación en las concepciones psicológicas del aprendizaje	13
I.1.1 Concepciones conductistas	15
I.1.2 Concepciones humanistas	17
I.1.3 Concepciones cognitivas	19
I.1.4 Concepciones de la escuela histórico-cultural	28
I.2 Diversidad y complejidad de la motivación en el aprendizaje	32
I.3 La estimulación motivacional en las concepciones pedagógicas; implicaciones de las concepciones psicológicas del aprendizaje	41
Capítulo II LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	55
II.1 Hacia una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje	55
II.1.1 Presupuestos y criterios para la elaboración de una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje	56
II.1.1a Presupuestos epistemológicos	56
II.1.1b Presupuestos lógicos	59
II.1.1c Presupuestos psicopedagógicos	61
▪ El enfoque personológico de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	61
▪ El enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje	67
II.2 Concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje	71
II.2.1 Sistema categorial	72
II.2.2 Postulados psicopedagógicos de la estimulación motivacional	83
II.2.3 Principios de la estimulación motivacional	110
Conclusiones	118
Recomendaciones	120
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

La historia de las ideas pedagógicas es la búsqueda incesante de los fundamentos científicos de la enseñanza y la educación. Es también una historia en la que se perfila nítidamente la comprensión necesaria de los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la vida psíquica, como fundamentos de la teoría y la práctica pedagógicas.

Los nexos entre la pedagogía y la psicología han tenido un amplio espectro de variadas implicaciones; desde el surgimiento de diversas tendencias pedagógicas, hasta la formación de la psicología pedagógica como disciplina (Coll, Marchesi y Palacios, 1997; Valera, 1995, 1998, Chávez, 1999). Aún así, en las ciencias pedagógicas hay todavía zonas confusas donde es pertinente el análisis psicológico de las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los y las estudiantes, particularmente de su desarrollo motivacional.

Estas confusiones, aunque surgen de la interpretación teórica y metodológica de la relación entre educación y desarrollo (Vigotsky, 1988), trascienden en la práctica escolar, haciéndose evidentes en los resultados de las investigaciones¹ que caracterizan, coincidentemente, un “modelo actuante” de proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional (ICCP, 1999; Silvestre, 1999; CEE, 2000, 2002; Rico, 2002; Silvestre y Rico, 2002; Silvestre y Zilberstein, 2002), donde “... el desarrollo y la educación del alumno han quedado olvidados en un proceso carente de integralidad... es decir, ... que a la vez que instruya, desarrolle y eduque.” (Silvestre, 1999:1-2).

Particularmente en este modelo “La pérdida del interés, la monotonía, se van acumulando, el clima se convierte en poco estimulante...” (Silvestre, 1999), y “... con muy poca frecuencia los sujetos toman en consideración los aspectos motivacionales como una dimensión intrínseca del aprendizaje.” (CEE, 2000:23).

En la motivación de los y las estudiantes “... quedan más reflejados los motivos extrínsecos al proceso de aprendizaje (como por ejemplo, tener buena promoción, asegurar un estatus social en el futuro, etc.) que los intrínsecos...” (CEE, 2000:28), predominando “... la falta de intereses cognoscitivos en los alumnos y alumnas, lo que se evidencia en sus valoraciones sobre el significado que tiene para ellos el estudio de las asignaturas, generalmente referidas a motivaciones extrínsecas y no al deseo de aprender el contenido que cada una de ellas le aporta.” (Rojas, 2002:52).

La integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe en la actualidad ya no sólo a través de la unidad de lo instructivo y lo educativo, sino también a través de la unidad de lo afectivo y lo

¹ Se refiere a los resultados obtenidos en los últimos años por proyectos de investigación y grupos de investigadores/as del INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS del MINED y el CENTRO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES del ISP “Enrique José Varona”. Estos trabajos han estado dirigidos al seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, al diagnóstico de la realidad escolar y al perfeccionamiento y cambio educativo en la escuela cubana.

cognitivo, como fundamento psicológico clave si del desarrollo integral de la personalidad de los y las estudiantes se trata (Addine, González y Recarey, 2002; López y otros, 2002; Silvestre y Rico, 2002). Así los fundamentos pedagógicos y psicológicos tienden a integrarse en concepciones teóricas que proponen vías para que el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar sea integral y desarrollador (Avendaño y Minujín, 1987, 1988; Silvestre, 1999; Rico y otros, 2000; Silvestre y Zilberstein, 2002; Castellanos y otros, 2002; Bermúdez y Pérez, 2002).

Sin embargo, las tendencias integrativas en la construcción teórica de las ciencias pedagógicas se inclinan básicamente a modelar las relaciones entre el desarrollo y la estimulación intelectual (Mitjans 1995a; Fariñas, 1995), sin que se hagan plenas o explícitas las relaciones entre el desarrollo y la estimulación motivacional (Rogers, 1991; Acosta, 1998; Zilberstein y Portela, 2002; Rico, 2003). Estas últimas relaciones, comprendidas como formas de integración de lo psicológico y lo pedagógico para promover cambios en la motivación de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo influencias deliberadas que los potencien.

De hecho, el término estimulación motivacional, entendido en esta investigación, como sistema de influencias pedagógicas, dirigido a alcanzar determinados logros en el funcionamiento y el desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no está sistematizado en la literatura, ni en la práctica, ni en la investigación pedagógicas (Moreno, 2004a,b).

Estas carencias se atribuyen a cierto rezago en el estudio de la motivación en las ciencias psicológicas (Bozhovich, 1977; Coll, Marchesi y Palacios, 1997; González y Mitjans, 1999; Valera, 1998), y a que, en la psicología pedagógica contemporánea la separación de lo cognitivo y lo afectivo en el estudio de la motivación en el aprendizaje (Good y Brophy, 1996, Valera, 1998), tiene como consecuencia que para describir estados motivacionales en los y las estudiantes, se infieran mecánicamente necesidades y motivos para aprender ya sea de estados del organismo, de instancias subjetivas, o de los objetos de la actividad externa (Calviño, 1983).

Como resultado de los nexos históricos entre la psicología y la pedagogía, en esta ciencia no hay una unidad de criterios acerca de cómo entender la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y de cómo estimular su formación y desarrollo (De la Torre, 1995; Beltrán, 1998; Alonso y López, 1999). Una mirada a la literatura existente muestra de una manera muy disgregada, disímiles posiciones que desde diferentes referentes aportan distintos autores (Fernández, 1994; Good y Brophy, 1996; Alonso y López, 1999; Barberá y Mateo, 2000; Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

En la teoría y la práctica pedagógicas predomina un enfoque atomista, descriptivo y mecánico del diagnóstico de la motivación, centrado en identificar si el estudiantado está motivado o no, si el contenido de su motivación coincide o no con el objeto de la actividad de estudio, o en clasificarla como intrínseca o extrínseca (Moreno, 2002a). El reduccionismo de este enfoque radica en que sustrae el estudio de la motivación de las complejas relaciones y procesos psicológicos en que ella funciona, y de las también complejas condiciones pedagógicas y socio-históricas en que ella se forma y se desarrolla (Arias, 1999).

Por otro lado, pocas investigaciones se han dedicado explícitamente al estudio de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Cuba los hallazgos más difundidos de la investigación psicológica acerca de la motivación en el aprendizaje (Arias, 1986; Mitjans, 1987; Segarte y otros, 1990; González Serra, 1995; González y Mitjans, 1999), si bien han tenido como aspiración perfeccionar la enseñanza, no han encontrado formas concretas de integración a propuestas o concepciones pedagógicas de estimulación motivacional.

En las ciencias pedagógicas, respondiendo a diferentes problemas didácticos, las vías concebidas para contribuir al desarrollo motivacional han estado subordinadas o implícitas en propuestas de activación de la enseñanza, con énfasis en cómo pueden maestros y maestras motivar a los y las estudiantes en algunas asignaturas, a través de algunos tipos específicos de actividades, técnicas, métodos y medios.²

En estos casos la motivación es comprendida ya sea como condición externa que hay que introducir en los y las estudiantes, para contribuir, en alguna medida, a que la enseñanza cumpla sus “objetivos educativos”; como una variable del desempeño intelectual y de la actividad cognoscitiva, del rendimiento académico o como parte de “otras cualidades de la personalidad”. Así en el campo pedagógico la unidad cognitivo-afectiva “... ha estado reducida a la selectividad y dirección de los procesos cognoscitivos bajo los efectos de la motivación...” (Addine, González y Recarey, 2002:93).

En el lenguaje pedagógico las categorías asociadas a la motivación aparecen con más frecuencia, aunque no siempre su incorporación está mediada por una reflexión pedagógica que sea coherente con los referentes psicológicos desde los que fueron contruidos y con las exigencias de la investigación y la teoría pedagógicas. A veces sólo se trata de una declaración formal de ciertos postulados psicológicos, que incluso puede ser ecléctica, porque habitualmente “... se ha consolidado una forma mecánica, simplista y jerárquica de traslación desde el conocimiento disciplinar, en concreto desde el conocimiento psicológico, a la organización y desarrollo de la práctica didáctica.” (Pérez, 1992a:35).

Se produce así una desarticulación múltiple: entre los fundamentos psicológicos que explican el funcionamiento y desarrollo motivacional, y los fundamentos pedagógicos para su estimulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje por una parte, y entre la integración teórica de esos fundamentos y su orientación a la práctica pedagógica en estrategias de estimulación motivacional, por otra.

Tal desarticulación constituye una contradicción en el proceso de construcción de la teoría pedagógica, que genera confusiones cuando es pertinente el análisis psicológico de la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo, y que se manifiesta cuando se vulnera el principio que explica que la enseñanza conduce al desarrollo tomando en cuenta sus propios mecanismos, de manera que

² En la colección del Centro de Información para la Educación del MINED, se registran cerca de 50 obras dedicadas al análisis de la influencia de algunas asignaturas, tareas, actividades, métodos o medios que se proponen, en la motivación de los y las estudiantes en diferentes niveles de enseñanza. Ver <http://cied.rimed.cu>

actúe dentro de los límites de la zona del desarrollo próximo (Corral, 1999; Silvestre, 2002; Rico, 2003; Moreno, 2003g).

Como contradicción en el proceso de construcción de la teoría pedagógica, la desarticulación de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional, frena la cristalización de una concepción pedagógica, lo suficientemente coherente e integradora, que fundamente el modo en que la enseñanza conduce a la formación y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las particularidades y mecanismos de su naturaleza psicológica, y como una forma de expresión particular de la unidad entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los y las estudiantes.

Por su papel y lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación constituye un componente sistémico subjetivo que se presenta en varias facetas, relaciones y niveles, por lo que resulta inadecuado sustraer su estudio tanto del análisis de los fines, componentes y condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como del análisis psicológico de los y las estudiantes y su determinación socio-histórica.

Es necesario comprender que la motivación, como parte de un sistema de regulación psíquica más general, debe ser estudiada también como sistema que reproduce funcionalmente, a escala particular, la unidad cognitivo-afectiva característica de la personalidad y su determinación socio-histórica y que, por eso mismo, es objeto de autodesarrollo y desarrollo bajo la acción de las influencias pedagógicas y no pedagógicas, lo que la convierte en una potencialidad de los y las estudiantes para propiciar nuevos aprendizajes y crear nuevas zonas de desarrollo.

Resulta entonces esencial revelar el entramado de relaciones entre el funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que es aún una tarea inconclusa en la investigación y la teoría pedagógica, en las que la categoría estimulación motivacional debe adquirir connotación y sistematización científica, al ser entendida como una de las variables que mayor influencia tiene en los resultados, procesos, condiciones y por tanto, en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende ser desarrollador.

En ello reside la significación de investigaciones como esta, que se propongan romper barreras que se han interpuesto entre la psicología y la pedagogía para encontrar explicación a un fenómeno que, por su naturaleza es pedagógico, pero que tiene su punto de partida y su resultado en el plano del desarrollo psicológico (Fariñas, 1995; Valera, 1995).

Encontrar concepciones integradoras en el estudio de los aspectos motivacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitan revelar las relaciones entre su funcionamiento, desarrollo y estimulación, facilitaría la articulación coherente de los fundamentos psicológicos y pedagógicos en la comprensión y derivación de la unidad de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los y las estudiantes, particularmente hacia el desarrollo motivacional, y el tránsito del nivel teórico a sus implicaciones metodológicas y aplicaciones prácticas en la acción pedagógica. En estas concepciones se

synthetizáran los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional, como vía para elevar la integralidad y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia esta investigación se diseñó considerando como **problema científico**: ¿Qué concepción pedagógica puede contribuir a integrar los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, y definiendo, como su **objeto de estudio**: La estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su **objetivo** consistió en: Proponer una concepción pedagógica integradora de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con lo que quedó delimitado el **campo de acción** a los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados esperados se orientaron por medio de **preguntas científicas**:

- 1.- ¿Qué fundamentos ofrecen las concepciones psicológicas y pedagógicas contemporáneas al estudio y a la comprensión de la motivación y la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 2.- ¿Cómo integrar los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En correspondencia, la investigación se estructuró a través de la ejecución de las siguientes **tareas**:

- 1.- Análisis crítico de las concepciones psicológicas y pedagógicas contemporáneas que estudian la motivación y la estimulación motivacional.
- 2.- Determinación de presupuestos y criterios de integración de los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3.- Elaboración de una concepción pedagógica que integre los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El **enfoque general sistémico** del proceso de la investigación permitió, a través de la lógica entre las tareas, y el método y los procedimientos utilizados, revelar y sistematizar niveles jerárquicos en las relaciones entre los contenidos que constituyen el andamiaje sobre el que se elaboró y estructuró la concepción de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los presupuestos y criterios determinados con ese fin.

El **método de análisis histórico-lógico** permitió la sistematización de los principales aportes, progresos y contradicciones que emanan del proceso de construcción teórica del objeto de estudio a nivel de la pedagogía, la psicología y las relaciones entre ambas ciencias.

El **análisis y la síntesis** se utilizaron en el estudio y valoración de las concepciones psicológicas y pedagógicas contemporáneas que sirvieron de marco teórico a la comprensión de la estimulación

motivacional como objeto de investigación pedagógica, y en la identificación de las relaciones en las que se revela la unidad del funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional. Estos procedimientos facilitaron la delimitación, comprensión e integración de los fundamentos pedagógicos y psicológicos que se van revelando en el proceso investigativo y se sintetizan en la concepción propuesta.

Los **procedimientos deductivos** permitieron trabajar, en el nivel de lo concreto pensado, con los referentes y fundamentos inferidos del estudio teórico y formular los nuevos juicios y generalizaciones que se sintetizan a lo largo de la investigación, según la lógica de las tareas planificadas.

El **aporte teórico** de la investigación es una concepción de la estimulación motivacional que integra sus fundamentos psicopedagógicos revelando las relaciones entre funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje como unidad compleja de análisis que explica, a nivel particular, la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los y las estudiantes.

Su **novedad científica** está en que por primera vez se integran fundamentos pedagógicos y psicológicos para explicar la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una concepción teórica, lo que constituye una nueva forma de organización sistémica del conocimiento científico-pedagógico acerca de este objeto.

Su **significación práctica** se concreta en las potencialidades lógico-gnoseológicas y metodológicas de la concepción propuesta para ser transferida a diferentes planos y modalidades de la investigación y de la práctica pedagógicas como marco teórico referencial en la planificación, ejecución y evaluación de estrategias dirigidas al desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tesis está estructurada en dos capítulos que responden a la problematización acerca de los vínculos entre las ciencias pedagógicas y psicológicas en el tratamiento al objeto de estudio.

En el primer capítulo se fundamenta la estimulación motivacional como objeto de estudio de las ciencias pedagógicas y se hace un análisis valorativo de concepciones psicológicas y pedagógicas contemporáneas tomando como criterio el tratamiento dado al funcionamiento y desarrollo de la motivación en el aprendizaje y sus implicaciones para la estimulación pedagógica de su desarrollo. Ello permitió sistematizar un marco teórico de análisis a partir del cual se hacen las nuevas propuestas.

En el capítulo segundo se establecen presupuestos para la elaboración y estructuración de la concepción que se propone y se asumen criterios de integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional, argumentándose la asunción de los enfoques personalógico y desarrollador de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello se representan las relaciones entre el funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional, las que quedan expresadas en el sistema categorial, los postulados psicopedagógicos y los principios que componen la concepción de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tesis surgió vinculada al proyecto de investigación-desarrollo “El cambio educativo en la Secundaria Básica; realidad y perspectiva”, que concluyó en el año 2002 y continúa asociada al Programa Ramal 1 del MINED: “El cambio educativo en la Educación Básica: un reto de la revolución educacional”, respondiendo a la prioridad: “El aprendizaje escolar”. Sus resultados son productos de la reflexión y la dedicación de la autora por más de 20 años de práctica en la docencia, la investigación, el diagnóstico y la orientación educativa, también dedicados al estudio de la motivación.

Publicaciones de la autora sobre el tema de investigación:

- Indicadores para caracterizar el funcionamiento de la motivación para el aprendizaje desarrollador. Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. Ciudad de La Habana, 2002.
- En torno a la definición de la categoría personalidad. EN Psicología de la personalidad. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
- Alternativas de comprensión de la estructura y funcionamiento de la personalidad. EN Psicología de la personalidad. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
- El subsistema de regulación inductora de la personalidad. EN Psicología de la personalidad. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
- Caracterización del funcionamiento de diferentes contenidos de la personalidad. EN Psicología de la personalidad. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
- Algunas tendencias en el desarrollo psíquico. EN Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
- Algunas implicaciones de la relación entre educación y desarrollo de la personalidad. EN Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
- Indicadores para caracterizar el desarrollo de la motivación para aprender. EN Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.

Socialización de los resultados en eventos:

- Evento nacional PEDAGÓGICOS 99.
- III Encuentro-taller de la Cátedra “Dulce Ma. Escalona” ISP “Enrique José Varona”, 1999.
- IV Jornada cubano-bonaerense de actualización en temáticas de aprendizaje. ISP “Enrique José Varona”, 2001
- XIII Reunión Científica de profesores. ISP “Enrique José Varona”, 2001
- Evento Internacional HOMINIS 2002.
- Evento internacional Pedagogía 2003.

- Convención Internacional Ciencia, Tecnología y Sostenibilidad. CITMA, 2004.
- Evento base Pedagogía 2005. ISP “Enrique José Varona”.
- Evento Provincial Pedagogía 2005. Curso Pre-evento y ponencia. Ciudad de La Habana.
- Curso de la Escuela Nacional de SEPSA, 2004. Conferencia magistral.

CAPÍTULO I

EL FUNCIONAMIENTO, EL DESARROLLO Y LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL EN LAS CONCEPCIONES PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

La investigación sobre motivación ocupa un lugar central en la psicología de todos los tiempos. Su significado teórico-metodológico radica en explicar los móviles de la actuación del sujeto a partir de relaciones entre contenidos y funciones de naturaleza psicológica. El descubrimiento de los mecanismos psicológicos del funcionamiento y desarrollo motivacional sirve a la ciencia aplicada de fundamento a la investigación de la actuación humana en cualquiera de sus contextos.

El concepto de motivación, “... como un constructo hipotético usado para explicar el inicio, la dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo.” (Good y Brophy, 1996:295), ha evolucionado en la psicología aplicada a los contextos educativos, casi siempre subordinado o rezagado con respecto a conceptos vinculados a lo cognitivo y a partir del reconocimiento de la variedad de respuestas individuales de los y las estudiantes a las oportunidades del aprendizaje escolar y extraescolar.

En la contemporaneidad, la teoría y la investigación sobre motivación en el aprendizaje han sido desarrolladas básicamente dentro de cuatro marcos o sistemas relevantes: el conductismo, el humanismo, la psicología cognitiva y la escuela histórico-cultural. Actualmente, dentro de la psicología educativa o pedagógica, la motivación en el aprendizaje tiende a explicarse asociada a diversos contenidos y funciones psicológicas, con variaciones individuales bajo influencias sociales y culturales diferenciadoras y considerando que implica tanto elementos afectivos como cognitivos.

El concepto de motivación no debe ser trasladado mecánicamente a las ciencias pedagógicas. Su significado teórico-metodológico en ellas está en servir de fundamento para explicar tendencias y regularidades que se manifiestan en la educación, formación y desarrollo integral de la personalidad bajo influencias pedagógicas, en lo que se incluye tanto la formación y el desarrollo intelectual, como la formación y desarrollo motivacional-afectivo de los y las estudiantes.

La unidad y diferencia entre lo psicológico y lo pedagógico debe traducirse en la definición de nuevos conceptos que en las ciencias pedagógicas estén vinculados a los problemas teóricos, metodológicos y prácticos de la formación y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. Esta idea puede inferirse del análisis del Marco Conceptual para una teoría pedagógica cubana, construido por un grupo de investigadores del Proyecto Pedagogía del Instituto Central de Ciencias

Pedagógicas (López y otros, 2002) y que permite focalizar la estimulación motivacional como objeto de investigación pedagógica.

En este sentido es que la autora de esta investigación hace inteligible el término de estimulación motivacional como un sistema de influencias pedagógicas, que se organiza de manera deliberada, especializada y sistemática y que está dirigido intencionalmente a promover determinados logros en la formación y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de este término en las ciencias pedagógicas posibilita una traslación y articulación más plena del concepto de motivación a su objeto de estudio general y a la didáctica en particular. Con ello se contextualizan en el campo de acción pedagógica conceptos y principios de la psicología que son aplicables, pero insuficientes para explicar el hecho pedagógico y transformar la realidad educativa escolar y la teoría pedagógica, sin vulnerar la unidad y diferencia necesarias entre lo psicológico y lo pedagógico.

La sistematización en el uso de este término haría explícito el lugar de los aspectos motivacionales y afectivos en la dirección del aprendizaje y de la enseñanza escolar, en su unidad con la formación, desarrollo y estimulación intelectual y en la relación de lo instructivo y lo educativo. Estos argumentos se hacen relevantes para la materialización del encargo social a la escuela y la elevación de la calidad del sistema escolar pues tiene una salida directa en el logro del ideal de ciudadano; en su formación moral, su preparación para la vida, el aprendizaje permanente y su participación comprometida, creadora y autodeterminada en las tareas de la construcción y defensa de las conquistas de la sociedad.

El estudio de los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la motivación que ofrece la psicología, constituye una condición para la investigación de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ésta, como sistema de influencias pedagógicas, debe concebirse para promover y dirigir la formación y desarrollo de la motivación de los y las estudiantes hacia niveles superiores a través de los fines, condiciones y componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

El análisis crítico de las concepciones psicológicas y pedagógicas que se incluyen en este capítulo, facilita la delimitación de los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

I.1.- La motivación en las concepciones psicológicas del aprendizaje

Con la intención de delinear una síntesis en la que se perfilaran los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como fundamentos psicológicos para su estimulación pedagógica, se seleccionaron para el análisis las concepciones contemporáneas que tienen como objeto el aprendizaje, ya que ellas, además de estudiar explícita o implícitamente el papel de la motivación, permiten identificar posibles implicaciones pedagógicas vinculadas a la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como criterios de análisis se tomaron aquellos que expresaran formas de manifestación de la selectividad, movilización, dirección, persistencia, intensidad, estabilidad y temporalidad de la motivación en el aprendizaje. Son criterios que en la psicología de la motivación están vinculados al problema de la relación entre los mecanismos de la dinámica y el contenido de los motivos (Asiév, 1980; Calviño, 1983; Gonzáles Rey, 1995) y constituyen formas básicas de expresión de la unidad afectivo-cognitiva en el nivel motivacional de la personalidad.

Estos criterios, dentro de la diversidad de teorías, incluso en cada una de las concepciones seleccionadas, permiten clasificarlas para su análisis en tres grupos, considerando como nivel de “máxima convergencia” entre ellas el que permite reducir hasta un punto límite su dispersión (Fernández, 1994). De este modo, las concepciones psicológicas del aprendizaje se pueden clasificar atendiendo al mecanismo predominante en la explicación del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el aprendizaje, con lo que se pueden identificar:

- 1.- *Concepciones que conciben el funcionamiento motivacional en el aprendizaje haciendo énfasis en sus mecanismos dinámicos o energéticos:* Entre estas concepciones hay diferencias de enfoques en cuanto a la función dinámica o energética de la motivación, pero siempre está dirigida a reducir, mantener o aumentar la tensión que se genera en el individuo ante las condiciones, procesos y contenidos del aprendizaje. Dentro de ellas se encuentran concepciones del *conductismo* y el *humanismo*.
- 2.- *Concepciones que conciben el funcionamiento motivacional en el aprendizaje haciendo énfasis en los aspectos dinámicos del funcionamiento cognitivo:* Entre estas concepciones hay diferencias en cuanto a cómo conciben la relación entre la cognición y sus mecanismos dinamizadores. Dentro de ellas se encuentran concepciones del *cognitivismo*.
- 3.- *Concepciones que conciben el funcionamiento y desarrollo motivacional en el aprendizaje a partir de la unidad de sus mecanismos de dinámica y de contenido:* En estas concepciones la motivación es una premisa y a la vez un resultado del aprendizaje, dado que sus condiciones, procesos y contenidos son asimilados como parte de la experiencia histórico-social, convirtiéndose en objeto, objetivo y medios para el desarrollo psíquico a nivel de personalidad, desde donde adquieren un potencial regulador para el aprendizaje en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo que le es característica. Dentro de ellas se encuentran las concepciones pertenecientes a la *escuela histórico-cultural*.

Tal clasificación pone al descubierto una diferencia sustancial en el enfoque de estudio de la motivación en el aprendizaje entre los tres grupos. En los dos primeros se pone énfasis en la descripción de los mecanismos del funcionamiento motivacional que ya existen en el individuo a partir de variables innatas o subjetivas, con limitaciones para explicar su génesis y desarrollo en la relación del individuo con las circunstancias socio-históricas de su existencia y su educación.

En el tercer grupo el método general de análisis permite abordar el funcionamiento motivacional desde un enfoque genético, que lo concibe como resultado y como premisa de la asimilación por el individuo de los productos históricos creados por la sociedad en que vive y se educa. Este enfoque genético les permite enfatizar en los mecanismos del desarrollo motivacional a partir de la unidad de lo social y lo individual, lo externo y lo interno en el funcionamiento motivacional.

I.1.1.- Concepciones conductistas

En el conductismo, el aprendizaje es conceptualizado como una modificación relativamente estable de la conducta del organismo, como resultado de determinados tipos de experiencias acumulativas que le posibilitan asociar estímulos y respuestas. Para lograr una conducta o su modificación se usan estímulos o reforzadores tanto positivos como negativos, que tienen la facultad de incrementar su ocurrencia ya sea para obtener una gratificación o para evitar un efecto desagradable.

De tal modo, en las posiciones ortodoxas del conductismo, el funcionamiento motivacional, entendido como el establecimiento de relaciones entre contenidos psicológicos implicados en el ejercicio de sus funciones reguladoras, no es objeto de estudio y debe inferirse de su marco general, en el que la categoría motivo no tiene lugar. “En todo caso no hay más causa que el estímulo, y sólo si se entendiera causa como motivo, podríamos decir que la categoría motivo se revela en el estímulo.” (Calviño, 1983:13).

Por lo tanto, la satisfacción de necesidades es consecuencia del aprender y no un requisito para hacerlo ya que los mecanismos movilizados del aprendizaje estarían relacionados con los efectos deseados o no deseados de la conducta. Estos mecanismos motivacionales serían *la recompensa y el castigo* que se presentan en forma de estimulaciones externas, reforzadoras y asociadas a necesidades de gratificación o evitación (Carretero, 1993; Pozo, 1998; Acosta, 1998; Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

El mecanismo asociativo de carácter instrumental u operante, de acuerdo a la concepción de B.F. Skinner, (Hilgard, 1972), permite descubrir también que lo motivacional tiene un fuerte matiz emocional en el sostenimiento de la conducta ya aprendida. J. Nuttin escribió al respecto: “La asociación misma se consideraba, al menos implícitamente, como el elemento dinámico, la motivación se ocultaba detrás de la noción de reforzamiento.” (Nuttin, 1983:34).

En las teorías clásicas del conductismo se manifiesta la idea, propia del enfoque homeostático, de que en el vínculo de la conducta y las necesidades lo que sería el funcionamiento motivacional está destinado a reducir la tensión, y que el estado de pasividad del individuo se ve alterado por la necesidad bio-fisiológica de gratificación o evitación de la conducta, con lo cual la motivación cumpliría una función dinamizadora energética. En este sentido para los conductistas ortodoxos el problema del funcionamiento de la motivación en el aprendizaje se reduciría al logro de la gratificación de necesidades o a la evitación de lo aversivo en su conducta.

Los teóricos neoconductistas, entre ellos A. Bandura, R.M. Gagné, y B.J. Zimmerman, estudiaron tipos más complejos de conductas y consideraron entre ellas ciertos “factores internos” que pudieran actuar como recompensas. Así se abrieron paso categorías relacionadas con el concepto de *activación*, *expectativa*, *juicios de autoeficacia*, ampliando la lista de impulsos potenciales y reforzadores. En estas concepciones más avanzadas, los rasgos del reforzamiento varían, pues la conducta, en sí misma, actúa como reforzamiento de las necesidades que la impulsan.

Albert Bandura, al introducir su teoría del aprendizaje social indica dos fuentes importantes de motivación: la predicción de las consecuencias o de los resultados de la conducta y el establecimiento de objetivos y metas que se convierten en normas personales de evaluar el desempeño (Good y Brophy, 1996; Alonso y Montero, 1997; Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

Bandura opina que las *expectativas de eficacia*, como creencias de la capacidad propia para alcanzar un objetivo, determinan el esfuerzo y la persistencia frente a los obstáculos, y en ello lo que importa es la creencia y no la veracidad de tal capacidad (Acosta, 1998).

En la literatura se apunta que Bandura salta del conductismo al cognitivismo (Carretero, 1993; Good y Brophy, 1996). Lo cierto es que insistió en la importancia que tienen en el reforzamiento tanto los estímulos vicarios o de imitación de modelos externos, observables, como la elección personal de metas y la *autopercepción de eficacia*, mecanismos que han tenido gran influencia en la comprensión posterior del funcionamiento de la motivación en el aprendizaje. Los mecanismos de autoeficacia y autorreforzamiento propuestos por Bandura han sido estudiados como variables de desempeño individual en distintos tipos de tareas de aprendizaje y en relación con el planteamiento de metas como incentivadoras de la conducta, sobre todo en la psicología cognitiva.

I.1.2.- Concepciones humanistas

Se centran en los seres humanos como totalidades dinámicas y actualizantes, poniendo énfasis en el estudio de los fines últimos de la existencia humana en relación con el contexto interpersonal y social. Al explicar la naturaleza humana y su existencia, el hombre ha sido concebido como un agente libre, selectivo y responsable, por lo que el sentido de su vida constituye la autorrealización, la cual en sí misma, es el sustrato motivacional de la persona.

Las perspectivas humanistas desarrolladas por Abraham Maslow (1908-1970) y Henry Murray se han utilizado para hacer inferencias en el contexto de aprendizaje a partir de las teorías de las necesidades que ellos elaboraron (Good y Brophy, 1996; Acosta, 1998; Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

La teoría de las necesidades sociales de H. Murray sugiere que la mayor parte de la conducta está motivada por el deseo de evitar o liberar tensiones. De la lista de veinte necesidades definidas por él, pueden identificarse algunas relacionadas con la motivación de logro, de afiliación, de autonomía, entre otras, que son estudiadas también por otras concepciones psicológicas para describir el funcionamiento motivacional.

El énfasis en los mecanismos dinámicos de la motivación se da en la teoría de A. Maslow a través de la *jerarquización de las necesidades*, que establece una diferenciación en las escalas de satisfacción. Primero han de satisfacerse las necesidades inferiores o por deficiencias, para comenzar luego la satisfacción de las superiores como el saber, comprender, autorrealizarse, sólo así pueden estas motivar la conducta.

El norteamericano Carl Rogers (1902-1987), quien ha desarrollado experiencias renovadoras en el aprendizaje escolar, a partir de una aguda crítica al sistema educativo de su país, considera que el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje, pero la escuela tradicional le impone un modelo inadecuado para aprender.

Así distingue dos clases de aprendizaje. Un aprendizaje de “cosas desvaídas, estériles, fútiles y de rápido olvido que se embuten en la cabeza de esos pobres y desvalidos niños atados a sus asientos con las férreas ligaduras del conformismo.” (Rogers, 1991:31), y otro significativo, en el que, a diferencia del anterior, los y las estudiantes aprenden de manera que para ellos tiene sentido y significación. Es un tipo de aprendizaje personal o de aumento de la madurez personal, a través del cual la personalidad cambia, de ahí su carácter creativo.

En su concepción “el aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo” (Rogers, 1991:32). Entre sus características están:

- La implicación personal o involucramiento de la persona como totalidad, se estructura dentro de su experiencia total, combinando lo afectivo y lo cognitivo.
- Es autoiniciado o por iniciativa propia, es decir, se relaciona con los objetivos de desarrollo y enriquecimiento personal. Es un método de autodirección y libertad responsable.
- Es participativo, experiencial, vivencial, adecuado a las necesidades del sujeto.
- Es evaluado por los propios estudiantes.
- Está libre de situaciones amenazantes y se desarrolla en un ambiente de autenticidad, aceptación y comprensión empática, facilitando la relación interpersonal y la comunicación.
- Es perdurable, profundo y relevante.

En el aprendizaje significativo de C.Rogers no sólo interviene el intelecto. La facilitación del aprendizaje trabaja con aspectos motivacionales para desatar el sentimiento de indagación y la confianza en las tendencias constructivas y a la actualización de los y las estudiantes. Éste autor opina: “... a menos que nuestras escuelas puedan convertirse en centros de estudio plenos de entusiasmo e interés, lo más probable es que están condenadas a desaparecer.” (Rogers, 1991:161).

Así, la motivación por aprender, como un tipo de motivación intrínseca se convierte en un asunto central tanto para el aprendizaje significativo como para su facilitación. “Creo que tenemos plena

conciencia de que una de las tragedias de la educación moderna radica en que sólo se considera importante el aprendizaje cognoscitivo." (Rogers, 1991:169).

Para Rogers, el ser humano posee un alto grado de motivación y la tarea de la *facilitación* es liberarla para permitir que los y las estudiantes evolucionen según sus propias necesidades e intereses. El aprendizaje así tiende a ser más profundo y a tener más influencia en la vida y la conducta de los y las estudiantes quienes intervienen en el proceso como personas totales.


De este modo, dentro de una concepción de educación, enseñanza y aprendizaje centrados en la persona, Rogers reconoce la unidad de lo afectivo y lo cognitivo a través de múltiples indicadores como la *confianza en sí mismo, la autovaloración adecuada, el interés por aprender y la capacidad de autodirección, la responsabilidad y el compromiso en el aprendizaje*, entre otros.

Para Rogers el aprendizaje es exitoso no sólo cuando los y las estudiantes han aprendido todo lo que se necesitan saber, sino cuando han realizado un progreso significativo en el aprendizaje de cómo aprender lo que desean aprender. Como parte de esa motivación intrínseca, está el deseo del sujeto de sentirse comprometido, responsable y libre en la realización de sus acciones a partir de la canalización de sus necesidades e intereses vitales en relación con su medio.

Los y las estudiantes son seres de necesidades y experiencias personales totales en las que la motivación por aprender es condición para emprenderlo significativamente. Así, la búsqueda de la autorrealización en el aprendizaje se traduce en una motivación intrínseca que tiende a mantener o a aumentar la tensión de acuerdo a las propias demandas subjetivas.

La motivación, para los humanistas no es algo que surge, siempre está, lo que cambia es la actividad donde ella se manifiesta, dirigiendo selectivamente o significativamente la actuación del sujeto.

I.1.3.- Concepciones cognitivas

Aquí se agrupan teorías afines, cuyo interés está centrado en el estudio de la mente humana. Dentro de ellas se debaten posturas diversas que, "agrupamos en una familia por su coincidencia en algunos puntos fundamentales: la importancia de las variables internas, la consideración de la conducta como totalidad, la supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna." (Pérez, 1992:41). 

La diversidad de posturas dentro del movimiento de la psicología cognitiva hace complejo el análisis e identificación de los criterios del funcionamiento motivacional en el aprendizaje, ya que para sus representantes lo decisivo en el aprendizaje escolar es el funcionamiento de la estructura cognitiva del individuo, en especial del pensamiento.

Mediante el estudio de las estructuras de la cognición y su función reguladora establecen distintos tipos de relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo psicológico, que se enfoca por la manera en que las personas procesan la información y la interpretan convirtiéndola en significados personales. Este proceso, que es eminentemente cognitivo, supone un esfuerzo que requiere de determinadas dosis de

motivación y afectividad, en el sentido de mover y sostener la conducta hacia el aprendizaje, de energizarlo (Pozo, 1998).

De la teoría de Jean Piaget (1896-1980) se puede inferir la vinculación de lo cognitivo y afectivo de la conducta. “Obviamente, para que la inteligencia funcione debe estar motivada por una fuerza afectiva” (Piaget, 1972). Ello se esclarece aún más cuando afirmó: “El aspecto cognoscitivo de la conducta consiste en su estructuración y el aspecto afectivo en su energética. Esos dos aspectos son, a la vez irreductibles y complementarios. No existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La motivación está siempre conectada a un nivel estructural cognoscitivo determinado” (Piaget e Inhelder, 1971). Concede un importante papel al conflicto cognitivo como elemento activador del aprendizaje.

Es pertinente incluir en el análisis de las concepciones cognitivas los trabajos realizados bajo la dirección de Kurt Lewin (1890-1947) y sus colaboradores acerca de la esfera afectiva (*necesidades, voluntad, propósitos, objetivos y aspiraciones*), quienes al estudiar el comportamiento humano en estos aspectos dinámicos de su ejecución y rendimiento, introducen nuevos mecanismos funcionales en el estudio de la motivación. Ellos demuestran las leyes dinámicas a que se someten las tensiones bajo la influencia de *los propósitos formados, los objetivos conscientemente planteados y las tareas aceptadas*, que actúan al mismo nivel de las necesidades, como impulsores de la conducta y la actividad del sujeto en situaciones de aprendizaje (Bozhovich, 1976; Calviño, 1983; Yaroshevski, 1987).

Estos trabajos tienen seguimiento en los experimentos desarrollados más tarde por F. Hoppe³ acerca del *nivel de aspiraciones*. Este está determinado por el grado de dificultad que para el sujeto tienen los objetivos que se plantea y que trata de lograr. Se forma en el proceso de la vida del niño y la niña y en ello juega un papel fundamental la *influencia del éxito y el fracaso*. Las fluctuaciones del nivel de aspiración antes y después de los éxitos y fracasos se relacionan con ciertas constantes intra-individuales del “nivel del yo” y de “conciencia” o “concepción” que el Yo tiene de sí mismo. Así el nivel de aspiración queda relacionado con la autovaloración y la vida afectiva compleja del sujeto quien es capaz de determinar su conducta y su desarrollo.

Otra teoría dentro del movimiento cognitivo es la que propone el concepto de *motivación de logro* que consiste en el deseo de tener éxito e implica una disposición a esforzarse para alcanzarlo, especialmente cuando se compite con una norma. En esta teoría se estudian patrones motivacionales individuales para predecir diferencias individuales relacionadas con el logro. El iniciador de estos estudios fue J.W Atkinson (Atkinson, 1964, 1966, 1974, 1978), quien formuló una teoría global de la motivación y la conducta de

³ Analizados por J. Nuttin en *La motivación. En Motivación y procesos afectivos II. Selección de lecturas. Prólogo y compilación de Manuel Calviño. UH. Fac. de Psicología. Ciudad de La Habana, 1983, p.34 y L.I. Bozhovich EN La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1976, pág. 65.*

logro en la que postuló que la tendencia a enfocarse a un objetivo de logro o éxito, es el producto de tres factores:

- 1.- La necesidad de logro o motivo para el éxito, como la disposición del sujeto a esforzarse para intentar lograr el éxito.
- 2.- La probabilidad de éxito, o expectativa del sujeto de que puede tener éxito en la tarea que se ha propuesto.
- 3.- El valor de incentivo del éxito, o grado de afectividad positivo que el sujeto anticipa como resultado del éxito (satisfacción, orgullo).

Atkinson (1964) estableció que la tendencia a lograr el éxito es más fuerte cuando la tarea es de una dificultad media y la persona está altamente motivada. Pero para él la conducta humana es el resultado de un conflicto de aproximación-evitación, presentándose una doble tendencia: alcanzar el éxito y evitar el fracaso. La tendencia a evitar el fracaso es igualmente producto de tres factores:

- 1.- El motivo para evitar el fracaso, o disposición del sujeto a tal evitación.
- 2.- La probabilidad de fracaso, o expectativa del sujeto de que puede fracasar en la tarea.
- 3.- El valor de incentivo de fracaso, o grado de afectividad negativo que el sujeto anticipa como resultado del fracaso (insatisfacción, vergüenza).

La tendencia o nivel de la motivación de logro resultante es un producto de la combinación de la tendencia al éxito y la tendencia al fracaso en relación al enfrentamiento a la tarea.

Otros investigadores del movimiento cognitivo desarrollaron la teoría de la motivación de logro estudiando cuestiones relacionadas con los efectos del éxito y fracaso en la motivación y los cambios en las cogniciones y emociones en situaciones de logro. De ahí surgieron otras variables internas del funcionamiento motivacional como *las expectativas de desempeño, la autopercepción de competencias, la teoría de la comparación social y la teoría de la atribución*.

La teoría de la atribución (Atkinson, 1964; Carretero, 1993; Fernández, 1994; Good y Brophy, 1996; Monereo, 1997; Alonso y Montero, 1997; Acosta, 1998; Castellanos, 1999; Rodríguez y Luca de Tena, 2001) se orienta a la dinámica cognitiva implicada en la evaluación que hacen los sujetos de sus niveles y atribuciones del éxito o fracaso a determinadas causas. "... es un análisis sistémico de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro." (Good y Brophy, 1996:304).

Las razones típicas ofrecidas por los sujetos para explicar el éxito y el fracaso son: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o falla en el uso de estrategias para resolver tareas o problemas. El elemento explicativo más importante en la teoría de la atribución es el establecimiento de las dimensiones en que varían los factores causales. Para H.H. Kelly esas dimensiones son: especificidad,

constancia y consenso (Férrnandez, 1994). Para B. Weiner son: locus de causalidad, constancia, globalidad, controlabilidad e intencionalidad (Férrnandez, 1994; Good y Brophy, 1996).

En la actualidad la investigación aplicada se orienta a considerar al menos tres de estas dimensiones: (Castellanos, 1999) el lugar o locus de causalidad (interna o externa), la constancia (factores estables o inestables) y la controlabilidad (factores controlables o no controlables). De la combinación de estas dimensiones se derivan diferentes *patrones atribucionales* mediante los cuales el sujeto explica las causas de sus éxitos y fracasos en tareas de aprendizaje.

“Weiner afirmó que el principio básico de la teoría de la atribución es que las personas intenten entender *porqué* ocurren los acontecimientos y busquen las *causas*.” (Good y Brophy, 1996:308). Este principio como expresión del nivel autovalorativo del individuo también interviene en el funcionamiento motivacional a través del condicionamiento de expectativas y del tipo de disposición para realizar esfuerzos y ser activo y estratégico en el aprendizaje (Castellanos, 1999).

También se han estudiado las consecuencias afectivas del éxito y el fracaso y de sus atribuciones causales, estableciéndose secuencias atribución-emoción-acción, pero para los teóricos cognitivos, las emociones, más que percepciones causales, son motivadores inmediatos de la acción (Good y Brophy, 1996).

Otras teorías cognitivas relevantes en el análisis del funcionamiento de la motivación en el aprendizaje son las de la *motivación intrínseca*, *el aprendizaje autorregulado* y *el modelo de expectativa x valor*.

Aunque la teoría de la motivación intrínseca es bastante conocida y ha sido adoptada por otras concepciones psicológicas, con otros matices explicativos, (Férrnandez, 1994, Moreno, 2002a) está implícita en las posiciones cognitivas (J. Piaget, 1971, 1972; E. Deci, citado por Good y Brophy, 1996) que sostienen que la actividad es intrínseca a la naturaleza humana y que su realización puede ser intrínsecamente recompensante. Los tipos de motivación intrínseca están influidos directamente por el interés personal, la satisfacción, el placer y todas aquellas conductas que se realizan en pos de la competencia y la autodeterminación.

En la concepción del aprendizaje autorregulado se explica cómo los y las estudiantes asumen la responsabilidad para motivarse, como una forma elevada de involucramiento cognitivo, como necesidad de experimentar autonomía y toma de decisiones, esforzándose por ser la causa de su propia conducta (Mc Combs, 1986; Good y Brophy, 1996).

El *Modelo de Expectativa x Valor*, que se extiende explícita o implícitamente en casi todo el ámbito de las concepciones cognitivas, propone una concepción del funcionamiento motivacional en el contexto de enseñanza-aprendizaje pues se ha establecido como resultado de la investigación aplicada al salón de clases. Esta concepción parte del siguiente postulado de orden motivacional: “... el esfuerzo que están dispuestas a poner las personas en una tarea es un producto del grado en que *esperan* ser capaces de

ejecutar las tareas con éxito si se aplican a sí mismas y del grado en que *valoran* las recompensas que trae la ejecución exitosa de la tarea.” (Good y Brophy, 1996:311).

Así la inversión de esfuerzo, como fuerza motivacional, es vista en este modelo como el producto de la expectativa y el valor respecto a la tarea. Es lo que explica que las personas no están dispuestas a invertir esfuerzos en tareas incluso muy valoradas, sin la creencia de que pueden tener éxito y que tampoco lo invertirían en tareas de poco valor, aún cuando crean que pueden tener éxito.

Siguiendo este modelo en la psicología del aprendizaje de corte cognitivo se han desplegado otras teorías en las que el funcionamiento motivacional se explica a partir de *las metas y objetivos de aprendizaje, de la implicación en las tareas y de la autoestima* (Good y Brophy, 1996; Alonso y Montero, 1997; Acosta, 1998; Pozo, 1998; Castellanos, 1999; Rodríguez y Luca de Tena, 2001; Alonso, 2001).

“La investigación científica de los últimos lustros ha puesto de manifiesto que son las metas que persiguen los alumnos, en situación individual y grupal, de cara al rendimiento y a la activación y mantenimiento, dirección y persistencia de la actividad, las que tienen más influencia entre las variables que influyen en la motivación.” (Acosta, 1998:55).

En el movimiento cognitivo el concepto de meta es fundamental en relación con la motivación para aprender. Las metas tienen diferentes incentivos o valores y se orientan por diferentes necesidades (Carretero, 1993; Alonso y Montero, 1997; Acosta, 1998; Alonso, 2001). Se han estudiado diferentes tipos de motivación según varias clasificaciones de las metas para aprender, con lo cual se introduce el análisis del contenido de las necesidades y motivos como mecanismo del funcionamiento motivacional.

El análisis del contenido de las metas que se han estudiado dentro de la psicología cognitiva permite identificar tipos comunes en las diferentes clasificaciones, tales como *las representaciones de sí, las expectativas, la valoración social y la autovaloración, los objetivos, el interés por la propia tarea*, entre otros. “... Todas estas metas no son incompatibles en el mismo alumno. En términos generales, todas las personas tendemos a establecer un tipo de meta frente a otras, en función de nuestro estilo e historia motivacional, pero eso no quiere decir que en algunas ocasiones no tengan importancia metas de otro tipo.” (Carretero, 1993:78).

J. Alonso Tapia e I. Montero (1997), al estudiar diferentes tipos de metas que persiguen los alumnos y comparar las metas de aprendizaje y las de ejecución, de acuerdo a varios criterios, mostraron que dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas y que los alumnos con diferentes metas difieren en las atribuciones o justificaciones que tienden a dar a los logros que consiguen y en las expectativas que tienen de poder controlar la consecución de metas académicas. Así mismo describen el papel de las experiencias de autonomía en la autorregulación motivacional del aprendizaje.

Algunos teóricos cognitivos (Ames y Covington, citados por Good y Brophy, 1996) han demostrado que la *autoestima* ejerce una función importante en la determinación y el modo en que se expresan determinadas metas y objetivos de aprendizaje. La autoestima se refleja en la *autopercepción de*

competencia, que es el intento de poner valor positivo en el desempeño académico propio a partir de una autoimagen positiva. Tales motivos de autoestima generan mecanismos de funcionamiento motivacional ajustados a diferentes patrones atribucionales de éxito y fracaso, ya que el sujeto en su deseo de parecer competente, se atribuye a sí mismo los éxitos y a factores externos el fracaso.

Una de las teorías cognitivas más destacadas es la propuesta de David Ausubel acerca del aprendizaje de conceptos científicos, a partir de los conceptos previamente formados en la vida cotidiana (Ausubel, Novak y Hanmesian, 1978). Este autor comprende el aprendizaje como un proceso de reestructuración cognitiva que tiene un sentido dado en la búsqueda de significados.

El aprendizaje significativo se logra cuando puede relacionarse un nuevo conocimiento a las estructuras cognitivas que los y las estudiantes poseen; para ello es necesario que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo en sí mismo y que los y las estudiantes dispongan de los requisitos cognoscitivos necesarios y de una predisposición motivacional intrínseca dada por la necesidad propia de aprender, comprender y actuar racionalmente en el proceso de relación con el medio.

Para D. Ausubel y sus colaboradores la motivación es *absolutamente* necesaria en un tipo de aprendizaje sostenido, aunque no así para un aprendizaje limitado y a corto plazo. Sin embargo, las variables motivacionales, diferentes a las variables cognoscitivas, influyen en el proceso de aprendizaje significativo únicamente de manera *catalítica e inespecífica al energetizarlo*. Ellas impelen en el momento de interacción cognoscitiva mejorando los esfuerzos, la atención y la disposición inmediata para aprender (Ausubel, Novak y Hanmesian, 1978).

Sólo como efecto del funcionamiento motivacional intrínseco en el aprendizaje los y las estudiantes realizan un esfuerzo deliberado para relacionar los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva y tiene una implicación afectiva en la tarea. Por eso para Ausubel y sus colaboradores la llamada motivación de logro es propia del aprendizaje memorístico en el que la ansiedad y los fracasos anteriores predisponen desfavorablemente a los y las estudiantes para un aprendizaje significativo que requiere esfuerzos y confianza en las capacidades propias. Consecuentemente no se plantean, en el aprendizaje significativo y a largo plazo, la investigación de la naturaleza y la clasificación de las motivaciones, por ser estas en sí mismas formas intrínsecas del involucramiento cognitivo.

Para ellos la motivación de logro no es de “variabilidad unitaria”; en dependencia de múltiples factores (como son las normas y diferencias de personalidad, la interacción con padres, compañeros, profesores y la cultura, los rasgos del temperamento y la afiliación de clase social, racial, étnica y sexual), consta de distintas *proporciones*: el impulso cognoscitivo, la pulsión afiliativa y la motivación de mejoría del yo.

El impulso cognoscitivo es potencialmente el componente motivacional más estable de los tres porque es inherente a la tarea misma del aprendizaje, y el aprendizaje exitoso *per se* constituye su propia recompensa. Estos autores postulan que: “... la motivación se vuelve factor cada vez menos importante

del aprendizaje a medida que avanza la edad de los niños. Conforme el aprendizaje se vuelve más fácil y exige menos esfuerzos, debido al desarrollo de la capacidad cognitiva (...) requiere menos energía. Además, las variables de la estructura cognitiva cobran cada vez más importancia como determinantes del aprendizaje.” (Ausubel, Novak y Hanmesian, 1978:349).

La motivación intrínseca que proponen estos teóricos cognitivos se relaciona con su propuesta de aprendizaje significativo o por reestructuración, garantizando un enfoque profundo del mismo, que en términos funcionales supone mayor nivel de implicación personal, autonomía, autorregulación y autodeterminación, característicos de ese tipo de aprendizaje. La pulsión o impulso cognoscitivo es el deseo de conocer como fin en sí mismo, su papel en el aprendizaje significativo está dado por el potencial energético que le es inherente y porque dicho aprendizaje proporciona automáticamente su propia recompensa. “Esto es, como en el caso de todas motivaciones intrínsecas, la recompensa que satisface la pulsión se encuentra en la tarea misma.” (Ausubel, Novak y Hanmesian, 1978:350).

Como puede apreciarse, dentro del movimiento cognitivo, independientemente del autor de que se trate y de la postura adoptada, se da un tratamiento explícito a la motivación, concibiéndola como una variable importante para la buena marcha del aprendizaje escolar (Carretero, 1993).

Resulta muy interesante el modo en que se va esclareciendo entre los diferentes autores cognitivos la concepción del funcionamiento de lo motivacional-afectivo al explicar las estrategias de aprendizaje de los y las estudiantes y sus estilos cognitivos, a partir del funcionamiento de las llamadas variable intermedias o mediacionales (Gimeno y Pérez, 1992). Al mismo tiempo, la relación entre los mecanismos de la dinámica y el contenido motivacional se va haciendo más equilibrada entre ellos (González y Mitjans, 1999) en el sentido en que entienden cómo los sujetos procesan y utilizan la información relacionada con el sistema motivacional en sus estrategias de aprendizaje.

I.1.4.- Concepciones de la escuela histórico-cultural

Esta escuela fue fundada por L.S. Vigotsky (1896-1934), creador de la teoría del desarrollo histórico-cultural de la psiquis. Esta teoría constituye el fundamento materialista-dialéctico del origen y evolución de las funciones psíquicas superiores en el transcurso de la vida humana (Vigotsky, 1987a). Las leyes, principios, métodos y conceptos elaborados por Vigotsky y enriquecidos por sus discípulos y seguidores que explican el problema de la relación entre la educación y el desarrollo (Vigotsky, 1987b, 1988) son de amplia aplicación en las prácticas educativas de muchos países y en la elaboración de la teoría pedagógica.

La concepción de aprendizaje en la escuela histórico-cultural postula que este proceso se da a través de la asimilación o apropiación de la experiencia histórico-social acumulada por la humanidad y depositada en los productos u objetos materiales y espirituales que ella crea, y donde quedan encarnadas las capacidades humanas adquiridas en el proceso de producción cultural (Leontiev, 2003).

El proceso de apropiación de la cultura es activo; se produce a través de la actividad, categoría central de la escuela histórico-cultural con importantes implicaciones teórico-metodológicas para el estudio de las determinaciones psicológicas de la personalidad y de la motivación. Para autores como V.V Davidov y D.B Elkonin (1981) el problema de la diversidad del aprendizaje humano queda resuelto al considerar que sus contenidos, procesos y condiciones dependerán de los tipos concretos de actividad en que esos aprendizajes se realizan.

En especial, el aprendizaje escolar se produce a través de la actividad de estudio o actividad docente, cuyo contenido son los conocimientos teóricos asimilados, que le permiten a niños y niñas no tratar ya con los objetos y fenómenos de la realidad inmediata, sino con una representación de ellos, mediados y generalizados por su pensamiento, convirtiéndose en instrumentos para el dominio progresivo de nuevos conocimientos, acciones, capacidades y nuevas necesidades para operar y transformar los objetos reales. “Solo dentro de la actividad propiamente docente, los procesos de asimilación, intervienen como un objetivo directo y su tarea.” (Davidov, 1987a:13).

La realización dinámica de la actividad docente a través del aprendizaje y bajo la influencia de la interacción con otras personas, conduce a cambios cualitativos sustanciales en la conciencia, en el desarrollo intelectual y moral, así como en la personalidad de los y las estudiantes. Tales cambios son denominados *neoformaciones psíquicas*, término que explica la relación entre el aprendizaje y el desarrollo.

Los conocimientos teóricos, constituyendo el contenido de la actividad docente, son simultáneamente la fuente y el objeto de las necesidades cognoscitivas. Con ello se da un paso importante en el reconocimiento de la relación entre la dinámica y el contenido de la motivación en el aprendizaje, dentro del marco más general de la formación y desarrollo de la personalidad en la actividad, a lo cual han contribuido las ideas de L.S. Vigotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, L.I. Bozhovich, E.V Shorojova, V.G Asieev, I.A. Dzhidarian, L.I. Antsiferova, entre otros (Shorojova, 1980).

En las concepciones de la escuela histórico-cultural no se puede comprender el proceso de formación de la actividad docente sin considerar la evolución genética de la actividad humana y de las necesidades y motivos que en ella se van engendrando. Ello es la base para explicar el desarrollo psíquico del niño a través de los diferentes períodos o etapas del desarrollo ontogenético en las condiciones de determinados tipos de actividad consideradas *rectoras o fundamentales*.

La actividad docente fue precisamente considerada la actividad rectora de la etapa escolar. Ella determina el curso y los logros del desarrollo motivacional en este período y sienta las bases para el surgimiento de otros tipos y niveles de motivación (Bozhovich, 1976, 1977; Shúkina, 1978; Markova, 1987b). Aunque el concepto de actividad rectora ha sido sometido a críticas (González Rey, 1995), la periodización del desarrollo psíquico establecida a partir de él permitió trabajar con un criterio evolutivo en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la motivación en el aprendizaje.

Dentro de la estructura de la actividad docente, la motivación es considerada como uno de sus componentes, que puede transformarse a partir de sus relaciones dinámicas con otros componentes. Por tanto: "... la motivación no es solamente la premisa de la actividad docente, sino también su resultado, su *neoformación*: la formación plena de la actividad docente conduce a cambios cualitativos también en la esfera motivacional." (Markova, 1987a:26). Así se explica porqué la motivación en esta concepción es considerada una variable del aprendizaje, que se forma y desarrolla en él y que también lo regula y autorregula dentro de la actividad docente donde él se produce.

En la escuela histórico cultural la categoría *interés cognoscitivo* es ampliamente estudiada (Schúkina, 1978; Danilov, 1978) desde varios puntos de vista: por su naturaleza psicológica, como motivo de la actividad docente, como estímulo al desarrollo de la personalidad y como procedimiento para la activación de la enseñanza. En todos los casos los intereses cognoscitivos fueron estudiados como parte del problema de la relación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo (Schúkina, 1978).

El estudio del interés cognoscitivo reveló su complejidad funcional, en la cual se verifica la unidad cognitivo-afectiva de la personalidad. Se esclareció así su relación con la actividad cognoscitiva, las emociones y actos volitivos, al expresarse en esfuerzos para salvar obstáculos y dificultades en el proceso de conocimiento del objeto. Por otra parte, "... gracias al interés cognoscitivo como motivo, la actividad cognoscitiva adquiere un sentido personal, por lo que permite expresar los rasgos del carácter y descubrir las posibilidades potenciales de la personalidad, ver en ellos las tendencias del desarrollo y determinar, por tanto, el material de construcción y los medios necesarios para su educación." (Schúkina, 1978:22)

Un aspecto en la comprensión de funcionamiento y desarrollo motivacional en el aprendizaje que queda bien delineado en esta concepción es el de la unidad de las motivaciones cognoscitivas y sociales, como resultado de los experimentos de L.I.Bozhovich y sus colaboradores (Bozhovich y Blagonadiezina, 1977). Para esta autora ambos tipos de motivos son indispensables para el aprendizaje y su éxito, poseen determinadas características en las diferentes etapas del desarrollo de la personalidad. Al estudiar las leyes y condiciones que contribuyen a su modificación, logró establecer que el desarrollo ontogenético de los motivos en el aprendizaje escolar se debe a:

- Cambios de la situación del niño en el sistema de relaciones sociales.
- Cambios en los mecanismos psicológicos de su desarrollo.
- Cambios en el contenido, la dinámica y la estructura jerárquica motivacional de la personalidad.

Postuló además que los cambios ontogenéticos en los motivos hacia el estudio se encuentran necesidades cognoscitivas internas relacionadas con:

- La nueva posición social del escolar.
- La posición del niño o niña dentro del grupo de su misma edad.

- La posición como futuro miembro de la sociedad.

Así, el método genético, aplicado al problema de la motivación en el aprendizaje le permitió concluir que en la ontogenia la *necesidad de nuevas impresiones* se modifica en su contenido, dinamismo y estructura, lo que permite integrar los motivos en que ella se expresa en *formaciones motivacionales* (Bozhovich, 1976).

En este proceso, apunta la autora, interviene la conciencia, que permite que la necesidad impulse a actuar, no directamente por ella misma, sino por contenidos elaborados conscientemente a través de fines, objetivos planteados, adoptando propósitos y resoluciones. “En estos casos tenemos que ver, no ya con las necesidades, sino con las nuevas formaciones funcionales, especie de unidad indisoluble de la necesidad y la conciencia, del afecto y el intelecto.” (Bozhovich, 1977:48).

Las ideas de L.I. Bozhovich, independientemente de las críticas posibles, resultan de gran valor teórico y metodológico para el estudio de la motivación en el aprendizaje, ya que explican, a partir de las relaciones entre lo social y lo individual, lo interno y lo externo, en la situación social del desarrollo, mecanismos de integración de los diferentes tipos de necesidades y motivos que participan en la regulación y autorregulación del aprendizaje. Sus ideas proponen una solución dialéctica a las cuestiones relacionadas con la unidad de los mecanismos de la dinámica y del contenido de la motivación en el aprendizaje al establecer criterios de integración funcional y de desarrollo, desde un enfoque personológico.

1.2.- Diversidad y complejidad de la motivación en el aprendizaje

El análisis realizado en el epígrafe anterior permite pasar a otro nivel de sistematización donde se revela que en la regulación motivacional del aprendizaje participan diferentes necesidades y motivos, diferentes tanto por su contenido, como por sus formas de expresión dinámica.

Sin embargo, la separación de los mecanismos de la dinámica y contenido motivacional es una limitación que ha generado concepciones con un enfoque atomista y descriptivo, que no permite explicar la diversidad y complejidad funcional de la motivación en su determinación contextual y socio-histórica a partir de las relaciones entre lo social y lo individual, lo externo y lo interno en la personalidad.

En las concepciones conductistas y humanistas, los mecanismos dinámicos de la motivación en el aprendizaje se vinculan a estados del organismo, o se consideran inherentes a la naturaleza humana, por lo que sus expresiones funcionales se manifiestan en la reducción o aumento de tensión que genera el desequilibrio del organismo con el medio o la fuerza impulsora que se activa desde la dinámica interna del sujeto. Como ha señalado M. Calviño (1983) en esas concepciones centradas en los mecanismos dinámicos, el carácter, la naturaleza y determinación de la categoría motivo se puede resumir en dos conceptos fundamentales: biologicismo y subjetivismo.

Dentro del subjetivismo se pueden reconocer dos niveles en el tratamiento de la motivación: el nivel de funciones aisladas y el nivel de la personalidad, dentro del cual se pueden reconocer los aportes de K.

Lewin y sus seguidores, y de C. Rogers, quienes adoptaron una posición de avanzada que aportó nuevos elementos a las cuestiones relacionadas con la complejidad e integridad del funcionamiento motivacional.

En las concepciones de la psicología cognitiva la motivación para aprender es un concepto muy dinámico. Por eso "... en las últimas décadas, al calor de los avances de la Psicología Cognitiva, se han elaborado posiciones más complejas sobre la motivación humana, basadas no sólo en distintos tipos de motivos, sino también en cómo funcionan estos últimos." (Carretero, 1993:74)

En la escuela histórico-cultural la situación es diferente. Los estudios de la motivación realizados sobre el referente de la actividad de estudio o docente como potenciadora de necesidades e intereses cognoscitivos, significan de hecho, un reconocimiento a la unidad de los mecanismos de dinámica y de contenido, tanto en el funcionamiento, como en el desarrollo motivacional.

Sin embargo, la interpretación mecánica del papel de la actividad con objetos (Fernández Rey, 1995) en el desarrollo acarreo el problema de identificar o inferir el contenido de las necesidades y motivos del contenido objetual de la actividad de estudio considerada rectora, o viceversa; inferir tipos de comportamiento en la actividad de estudio, a partir de los tipos de motivos que la deben inducir, diluyéndose el papel de los y las estudiantes y de sus estrategias de aprendizaje en el funcionamiento y desarrollo motivacional.

Tal mecanicismo fracciona un tanto las relaciones funcionales de la motivación con respecto a la personalidad y vulnera, en algunos casos la unidad dialéctica entre lo interno y lo externo. Como ha apuntado F. González Rey: "Lo social no es simplemente una influencia externa que incide sobre los procesos de desarrollo, estos aparecen con la intervención de lo social mediante la actividad y la comunicación (...) El poder movilizador, regulador de cualquier contenido social sobre el hombre, se da a través de su personalidad." (González Rey, 1985:26)

No obstante, esta concepción ofrece un marco de análisis epistémico dialéctico que permite integrar desde ella los aportes de las concepciones analizadas y delinear, entre las diferencias de posiciones, una síntesis en la que se perfile la diversidad y complejidad de los mecanismos del funcionamiento y desarrollo motivacional en el aprendizaje.

En la mayoría de estas teorías la motivación para aprender se identifica como una disposición o variable del desempeño, manifestándose una tendencia a clasificar básicamente las necesidades y motivos que participan en el aprendizaje en dos clases o categorías, comúnmente conocidas como motivación intrínseca y motivación extrínseca. En la literatura proliferan variantes de este tipo de clasificación (Ausubel, Novak y Hanmesian, 1978; Fernández, 1994; González Serra, 1995; Good y Brophy, 1996; Alonso y Montero, 1997; Pozo, 1998; Chibás, 2001) que tienen como base la descripción de distintas formas de manifestación de las necesidades y motivos para aprender según ambos criterios (anexo 1).

Las referidas clasificaciones si bien logran discernir en el funcionamiento motivacional una gran variedad de necesidades y motivos, no consiguen integrar la diversidad y complejidad de la motivación en el aprendizaje, lo que supone considerar una importante relación desde el punto de vista funcional, señalada por J.I. Pozo (1998) y es que: “En todo caso si los móviles para intentar un aprendizaje pueden ser inicialmente extrínsecos o intrínsecos, lo más frecuente es que se produzca una mezcla o una combinación de ambos.” (Pozo, 1998:176)

Estas propuestas revelan distintas formas de separación de lo afectivo y lo cognitivo en el funcionamiento motivacional en el aprendizaje, lo que sólo permite espacio para elaborar una taxonomía que, en la mayoría de los casos, también fracciona la dialéctica entro lo social y lo individual, lo interno y lo externo.

El estudio de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas debe conducir a investigar cómo se integran ambos tipos en los sistemas y mecanismos más generales de la personalidad (Chibás, 2001). Sin embargo, el atomismo que prima en la mayoría de estas clasificaciones, no deja otro camino que hacer una división tipológica que puede resultar artificial, es decir, descontextualizada de la naturaleza y el funcionamiento psicológico en las condiciones pedagógicas reales.

El mismo hecho de que en esas clasificaciones se reconozca que ambos tipos de motivos, extrínsecos e intrínsecos y sus expresiones funcionales, participan o sean imprescindibles en el aprendizaje, es una muestra de que estos se integran, a nivel de la personalidad en diferente medida, cuestión que no se llega a explicar.

A ello se agrega que las clasificaciones se realizan desde criterios diferentes, en dependencia de cada autor: en unos casos el criterio es la naturaleza, carácter y contenido de la actividad, en otros son los procesos, acciones o tareas en que transcurre el aprendizaje, y en otros, son los resultados o metas. En casi todas estas clasificaciones la función reguladora y autorreguladora de la personalidad del sujeto queda prácticamente fuera de análisis.

Ser consecuentes con la dialéctica materialista, supone considerar que la caracterización de la motivación en el aprendizaje no debiera centrarse sólo en clasificaciones de esta naturaleza ya que, de alguna manera, dado el origen histórico-social y el carácter activo y consciente de la motivación humana, su dinámica de formación, desarrollo y funcionamiento se mueve de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, haciendo de ella una realidad psíquica diversa y compleja en la que inexorablemente se da la unidad de lo social-individual, lo interno-externo, de su contenido y su dinámica funcional.

Esta dialéctica se representa cuando se reconoce que “... la polaridad extrínseco-intrínseco debe entenderse como un continuo, de modo que generar un deseo por aprender es de algún modo hacer que el aprendiz vaya interiorizando (o atribuyéndose a sí mismo) motivos que inicialmente percibía fuera.” (Pozo; 1998:177)

Superar estas posiciones significa, más que clasificar, caracterizar el funcionamiento y desarrollo de la motivación en el aprendizaje a partir de criterios de unidad funcional, tomando en consideración las relaciones entre sus mecanismos de contenido y dinámica. En la caracterización de la diversidad y complejidad de la motivación en el aprendizaje se haría referencia a sus funciones y mecanismos reguladores y autorreguladores como componentes de su configuración individual, nivel en el cual quedaría sin sentido el término “desmotivación” en el aprendizaje. Lo más apropiado sería determinar criterios para diagnosticar los mecanismos de regulación motivacional, sus niveles de integración funcional en los y las estudiantes y la efectividad del funcionamiento de esa motivación cuando se trate de uno u otro tipo de aprendizaje.

La distinción entre motivación intrínseca y extrínseca trae aparejado otro problema de orden funcional, que es el relativo al de su eficiencia, o cuál de ellas garantiza mayores niveles de calidad y eficacia al proceso de aprendizaje. Por razones obvias a las motivaciones intrínsecas les ha sido ampliamente reconocida su efectividad funcional en el ámbito psicológico y pedagógico.

Como ha estudiado M. Fernández (1994) este es el tipo de motivación pedagógicamente más deseable; se trata, según él, de la motivación por el contenido terminal del aprendizaje, “... es el tipo más potente, es más rentable, produce más aprendizaje (dimensión cuantitativa del contenido), más duradero (dimensión temporal), de mayor calidad interna (estructuración de relaciones conceptuales de más alto nivel) y externa (más transferible a situaciones inéditas).” (Fernández, 1994:277).

J.I Pozo (1998) es del criterio de que: “Cuando lo que mueve el aprendizaje es el deseo de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos pueden ser más sólidos y constantes que cuando el aprendizaje está movido por motivos más externos.” (Pozo, 1998:176). Para este autor, el deseo de aprender asociado a motivos intrínsecos es típico del aprendizaje constructivo, dirigido a la búsqueda de significado y sentido a lo que hacemos.

Ausubel, Novak y Hanmesian (1978) llaman la atención sobre la tendencia a recalcar más el poder motivacional de causas intrínsecas en el aprendizaje que ha prevalecido en los últimos años. Refieren una serie de estudios acerca de diferentes tipos de “pulsiones primarias” que a diferencia de otros tipos, quedan satisfechas (para ellos, reducidas) por el simple hecho de aprender.

Para ellos los motivos intrínsecos, con el avance de la edad, tienden a dominar la motivación para el aprendizaje, y en sus trabajos, donde desarrollan la concepción de aprendizaje significativo consignan que: “Al nivel humano la pulsión cognoscitiva (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo o instrumental y, por lo menos particularmente, es la clase de motivación más importante en el salón de clases. Esto se debe a su potencia inherente y a que el aprendizaje significativo, a diferencia de otras clases de aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa. Esto es, como en el caso de todos los motivos intrínsecos, la recompensa que satisface la pulsión está en la tarea misma.” (Ausubel, Novak y Hanmesian, 1978:349).

L.I.Bozhovich (1976, 1977) pudo comprobar la evolución de las necesidades cognoscitivas en su relación y expresión en motivos sociales que hacen más efectiva la participación del sujeto en los procesos de apropiación y objetivización social.

D. González Serra (1995) subraya el valor desarrollador de la motivación intrínseca y su relación con motivos socialmente valiosos cuando escribe: "... promueven una motivación autónoma hacia el estudio, así como la elaboración personal de aspiraciones hacia el aprendizaje, la vida profesional, laboral futura; tienen una importancia fundamental en el logro de una motivación persistente y en desarrollo que conduce a la calidad del estudio, a la formación de una personalidad capaz y bien orientada moralmente." (González Serra, 1995:169)

G. Árias (1975, 1986) en su análisis multivariable de la motivación para el estudio en escolares cubanos, define y constata empíricamente la existencia de lo que llamó *motivación adecuada para el estudio*, entendiendo por esta "... la interrelación de motivos cognoscitivos que expresan la esencia misma de la actividad y los motivos socialmente valiosos, con ella relacionados." (Arias, 1986:7-8)

V. González Maura, (1989, 1994) también reconoce la importancia de las denominadas motivaciones intrínsecas de la actividad de estudio, como motivos inherentes a su propia esencia. De hecho, para esta autora, el interés cognoscitivo constituye un nivel donde se integra la motivación profesional como formación psíquica relacionada con el conocimiento del contenido de la profesión y que despliega su potencial regulador en el momento de la selección y las primeras etapas del aprendizaje profesional.

Siguiendo la lógica propuesta por esta autora (1989, 1994) para la investigación de la motivación de la personalidad en sus formas más complejas de expresión puede reconocerse, más allá de la clasificación de motivación intrínseca e intrínseca, la existencia de *formaciones motivacionales específicas y generales*, que expresan en su integridad la orientación motivacional esencial de la personalidad hacia el contenido de las acciones y tareas del aprendizaje.

Estas formaciones motivacionales operan, en su integridad, en la determinación y expresión tanto del contenido como de la dinámica motivacional movilizadora, direccionadora y sostenedora de los procesos implicados en el aprendizaje, haciendo de la motivación un sistema complejo de relaciones entre sus mecanismos orientacionales, afectivos, proyectivos y conscientes.

Visto así, la cuestión de la eficiencia del funcionamiento motivacional en el aprendizaje no radicaría sólo en su calidad energética, ni en el tipo de motivo que predomine, sino en las diferentes formas en que la motivación integra funcionalmente los diversos tipos de contenido motivacional de la personalidad que participan en la regulación y autorregulación del aprendizaje. El nivel de efectividad motivacional para propiciar aprendizajes efectivos depende de que en la estructuración de las necesidades y motivos predominen, por su jerarquía funcional, aquellas formas de su expresión orientadas al contenido, las

acciones y tareas de aprender, que hagan los y las estudiantes tenga una implicación personal en la configuración motivacional de su aprendizaje.

El análisis de las concepciones de la escuela histórico-cultural permite comprender que la diversidad y complejidad de la motivación en el aprendizaje se expresa también en que el propio aprendizaje, dado su carácter y función en el desarrollo, es indispensable para propiciar cambios en el contenido y la dinámica funcional de la motivación de los y las estudiantes. Con ello se establece una relación significativa entre los mecanismos del funcionamiento y del desarrollo motivacional en el aprendizaje.

Tales mecanismos, entendidos como tipos de relaciones que se establecen entre contenidos psicológicos implicados en la ejecución y en el perfeccionamiento de las funciones reguladoras y autorreguladoras predominantemente inductoras del aprendizaje, pueden sintetizarse como sigue (anexo 2):

- El planteamiento de objetivos y metas de aprendizaje que funcionan como motivos en la satisfacción de necesidades e intereses de distinto tipo de contenido.
- La implicación del sujeto en la consecución de sus objetivos y metas a partir de su autovaloración y las atribuciones y expectativas de éxito y fracaso en el aprendizaje.
- La diversidad de la expresión emocional, valorativa y de sentido de las necesidades y motivos vinculadas al aprendizaje.

Siguiendo el modelo teórico acerca del desarrollo psicológico que ofrece la escuela histórico-cultural, en Cuba se han realizado algunos estudios acerca de la motivación en el aprendizaje escolarizado (Arias, 1986; Mitjans, 1987; Segarte y otros, 1990; González Serra, 1995; Castellanos, 1999; CEE, 2000; Castellanos y otros, 2002).

A través de estos estudios se revela una tendencia inicial a considerar el funcionamiento de la motivación a partir del contenido de la actividad de estudio, desde una perspectiva más bien descriptiva, atomística. Sin embargo, también se observa una evolución del punto de vista de análisis hacia un enfoque más explicativo e integrador, que apunta a establecer la unidad del contenido y la dinámica, considerando otras formas de manifestación intrapsíquica de la determinación y expresión funcional de la motivación en el aprendizaje.

G. Arias (1986) relaciona el nivel de adecuación de la estructura motivacional hacia la actividad de estudio con una historia docente de éxitos, con mejores valoraciones personales y sociales, con la intensificación de la actividad cognoscitiva y un mayor número de vivencias positivas. Constató la existencia de niveles de desarrollo de la esfera motivacional, según el nivel de interrelación de los diferentes motivos, lo que le permitió concluir que: “Una estructura motivacional adecuada con relación a la actividad de estudio no se determina sólo por el predominio de motivos intrínsecos (...) ellos deben combinarse con una orientación socialmente valiosa.” (Arias, 1986:25)

En una investigación dirigida por A. Mitjans (1987) acerca de la motivación hacia el estudio en estudiantes de la educación superior, se partió del patrón clasificatorio de los motivos en intrínsecos y extrínsecos. Desde los primeros resultados se pudo constatar que si bien los motivos intrínsecos son realmente efectivos, "... otros tipos de motivos, en función de su lugar en la jerarquía motivacional del sujeto y su vínculo con otras formaciones motivacionales complejas, orientan y dinamizan la acción del sujeto..." (Mitjans, 1987:248) Otras investigaciones del mismo corte, realizadas por A.L. Segarte, y colaboradores (1990) obtuvieron los mismos resultados.

A partir de estas evidencias A. Mitjans (1987) se interesó más que en estudiar los sujetos con intenciones desarrolladas que se orientaban por motivos intrínsecos, por encontrar en la estructura de la esfera motivacional del sujeto cómo se insertan motivos que sin ser intrínsecos, resultan fuertemente efectivos, orientando con fuerza la conducta, con ello dirigió el análisis a los mecanismos psicológicos que dinamizan la actividad de estudio.

Una de las conclusiones más significativas a que llega esta autora es que: "El desarrollo de la psicología en nuestro país, ha permitido pasar de una etapa descriptiva, clasificatoria de la motivación, al estudio de una etapa caracterizada por el intento de búsqueda de regularidades funcionales de la esfera motivacional, que nos permitan explicar las distintas formas y niveles en que los jóvenes se orientan al estudio, así como la efectividad de los mismos." (Mitjans, 1987:252).

En las últimas décadas ha cobrado fuerza en nuestro país la investigación de la motivación en diferentes contextos, orientada al estudio de las unidades y formaciones psicológicas de la personalidad que integran la diversidad de contenidos que participan en la regulación y autorregulación del comportamiento (González Rey, 1983a, 1983b, 1985, 1989, 1995, 1997; Mitjans, 1987, 1995; González y Mitjans, 1999; González Maura, 1989, 1994; Brito, 1989; Brito y Pérez, 1992; Rodríguez y Bermúdez, 1996, 1999, 2001). Las unidades y formaciones psicológicas estudiadas (anexo 2) son categorías que expresan regularidades del funcionamiento y desarrollo motivacional y proporcionan un enfoque personológico a su estudio.

A través de la generalización del funcionamiento motivacional-afectivo al nivel personológico contenida en estas unidades y formaciones se puede observar el perfil de los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la motivación que fueron sintetizados como resultado del análisis de las concepciones psicológicas del aprendizaje (anexo 2). Ello es un referente para establecer regularidades en la determinación de los mecanismos que expresan la complejidad estructural y la diversidad funcional de la motivación en el aprendizaje.

I.3.- La estimulación motivacional en las concepciones pedagógicas; implicaciones de las concepciones psicológicas del aprendizaje

Con la intención de revelar los fundamentos pedagógicos de la estimulación motivacional, desde las propias concepciones pedagógicas, se analizaron algunas de las tendencias contemporáneas más relevantes, porque en ellas se integran concepciones más o menos sistematizadas que constituyen

alternativas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje o modelos educativos escolares (CEPES, 1996; Chávez, 1999). De otro modo, la infinidad de corrientes pedagógicas de la contemporaneidad hace prácticamente imposible su análisis exhaustivo, "... es un espacio de análisis tan complejo y brumoso, que el interés mayor estaría, entonces, en conocer, ¿por dónde se escuchan doblar las campanas?" (Chávez, 1999).

El análisis confirma que este término no es de uso común en el ámbito pedagógico y que lo que se ha denominado como tal en esta investigación, no está representado en una concepción explícita dentro de los enfoques y proyecciones de las tendencias estudiadas.

Ello puede interpretarse considerando, por un lado, la hegemonía de la psicología conductista y del cognitivismo, que "... encierra un reduccionismo de la complejidad del papel y de la función de la escuela - como institución - y de la enseñanza, como proceso socializador, al circunscribirlo al desarrollo de los aprendizajes y a la organización de una determinada secuencia de contenidos." (Chávez, 1999). Por otro lado, lo que se ha denominado como estimulación motivacional, se ha hecho corresponder, casi exclusivamente, con el objeto didáctico.

Sin embargo, como en el surgimiento de las diferentes concepciones pedagógicas han influido factores derivados de los cambios sociales y de los fundamentos filosóficos que las sustentan (Valera, 1998), en ellas se revelan criterios implícitos acerca de la estimulación motivacional que son más o menos evidentes en dependencia de las aspiraciones socio-educativas que se concretan en las teorías y modelos educativos.

Esas aspiraciones educativas se mueven entre preparar al alumno para reproducir valores predominantes, pasando por lograr su participación más comprometida en el sistema imperante, hasta oponerse a ello desde posiciones críticas y acciones transformadoras. En cada caso se concreta el ideal de ciudadano a formar, por lo que cambia la concepción del alumno y la forma de tomar en cuenta o no sus necesidades, intereses y estados de satisfacción personal.

Es en las tendencias marcadas por la Escuela Nueva, la Pedagogía autogestionaria, la Pedagogía no directiva, el Enfoque Histórico-Cultural (CEPES, 1996), y en la Psicologización del proceso educativo y la Globalización del aprendizaje (Chávez, 1999), donde mejor se atisba un modo de concebir la estimulación motivacional que, en esencia, se reduce a fundamentar la enseñanza a partir de las necesidades e intereses de los educandos como forma de movilizar y facilitar su actividad, y lograr su participación en el proceso en función de mejorar el aprendizaje. Bajo este criterio se proyectan actividades, sistemas de acciones o estrategias, según los temas y contenidos decididos por los y las estudiantes.

Este reduccionismo, tiene sus causas en la relación que existe entre la separación de lo instructivo y lo educativo (y del papel formativo que se le asigna a cada uno de ellos por separado), la sistemática aplicación de las teorías psicológicas del aprendizaje como fundamento de la dirección de la actividad cognoscitiva, y la consecuente separación de lo cognitivo y lo afectivo que la psicología aplicada a la educación introdujo en las concepciones pedagógicas.

Determinadas características de la Tecnología Educativa han hecho pensar en su efecto inmediato en la mejora de la motivación, pero faltan evidencias en cuanto al logro de los beneficios que se le atribuye (Chávez, 1999).

El desarrollo de la psicología es uno de los factores que determinan en la contemporaneidad el surgimiento de diversas corrientes pedagógicas. Se confirma que la psicología pedagógica continúa siendo el fundamento teórico por excelencia de la pedagogía (Valera, 1998; Chávez 1999), al brindar diversos modelos para la estructuración de sistemas de influencias pedagógicas. “Así, las dimensiones y direcciones del acto educativo cobran vida en la urdimbre psicológica en que se asientan y se orientan.” (Valera, 1998:217)

El análisis de las concepciones psicológicas del aprendizaje muestra no sólo la diversidad de posiciones respecto a la determinación de los mecanismos de funcionamiento y desarrollo de la motivación, sino también, como se verá a continuación, la diversidad de implicaciones pedagógicas que sus posiciones pueden tener para la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Concepciones conductistas

Desde la interpretación conductista clásica, los mecanismos de estimulación motivacional, que serían las recompensas y castigos pueden resultar poco eficientes, al estar a merced de los cambios ambientales, no controlables por el propio sujeto, quien no parece poder controlar tampoco los efectos adversos para su propio desarrollo. Estos mecanismos tampoco garantizan una expectativa de la motivación a largo plazo dado el carácter extrínseco de su determinación, lo que imprimiría un enfoque superficial al aprendizaje y sus resultados, en términos de implicación personal, autorregulación y autodeterminación.

Independientemente de que se acepte hoy día, que determinados tipos elementales de aprendizaje ocurren según fue descrito por diferentes representantes ortodoxos de esta corriente, está claro que el conductismo clásico no es una opción pedagógica viable para la estimulación motivacional desarrolladora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según se demuestra en el análisis de la Pedagogía tradicional y la Tecnología Educativa (CEPES, 1996; Chávez, 1999).

Las posiciones neoconductistas son más prometedoras al incluir los objetivos como variables de la motivación. En este caso, la estimulación motivacional supone:

- Lograr que los y las estudiantes elaboren objetivos que sean próximos (corto o mediano plazo), específicos (se obtienen en tareas específicas) y desafiantes (dificultad intermedia, pero alcanzables), y se comprometan a alcanzarlos.
- Dosificar las tareas de aprendizaje para concretar en ellas el logro de objetivos.
- Programar la ayuda para aprender a evaluar el desempeño y a reforzarse a sí mismo por el éxito.

Concepciones cognitivas

La diversidad de concepciones dentro del movimiento de la psicología cognitiva amplía el margen de sus implicaciones pedagógicas vinculadas a la estimulación motivacional. Esta puede inferirse del papel y lugar de las motivaciones en los estilos cognitivos y de las estrategias de aprendizaje, que incluyen recursos auxiliares y de apoyo relacionados con la motivación para aprender como una de sus variables. Una síntesis muestra que la estimulación motivacional supone, desde esta perspectiva:

- Maximar el desarrollo de la motivación de logro relacionada con objetivos de aprendizaje y dominio y minimizar el temor al fracaso.
- Ofrecer incentivos que faciliten el establecimiento de relaciones entre la inversión del esfuerzo propio y el desempeño exitoso.
- Estructurar tareas de dificultad apropiada y enseñar las ventajas de asumir riesgos en la ejecución de tareas de mayor nivel de dificultad, variándolo a nivel grupal e individual.
- Capacitar para mejorar el conocimiento de sí mismo en los y las estudiantes, ayudándoles a identificar problemas reales que impiden el éxito.
- Mejorar los patrones atribucionales de fracaso, entrenando a los y las estudiantes para hacer atribuciones a causas internas y controlables.
- Considerar siempre el nivel de desarrollo y su diversidad en los y las estudiantes.
- Contribuir a conservar las motivaciones intrínsecas.
- Si es inevitable el uso de recompensas extrínsecas, hacerlas relacionar con objetivos propios enfatizando el esfuerzo y el resultado intrínseco que ellas representan.
- Usar diferentes tipos de retroalimentación a través de la creación de un ambiente motivador caracterizado por el uso de variedad de métodos y tareas de aprendizaje, la atención a la diversidad de necesidades y objetivos de aprendizaje, la comunicación fluida, el apoyo al desempeño en lugar de la comparación pública y la competitividad, la orientación de objetivos y estrategias de aprendizaje, manejo de las circunstancias en que se da ayuda y apoyo para facilitar la autonomía creciente.
- Propiciar el aprendizaje autorregulado, integrando la implicación intelectual y afectiva.

J. Brophy (Good y Brophy, 1996), al revisar la literatura sobre motivación en el aprendizaje dentro del Modelo Expectativa x Valor, utilizó el término “estimular la motivación a aprender” para sugerir una serie de acciones relacionadas con la inducción de expectativas (anexo 3).

Respecto al término estimulación motivacional, J. Alonso e I. Montero (1997) sugieren no tanto esperar a que los alumnos se motiven, como incorporar a los objetivos educativos la transmisión de determinadas formas de estar motivado, para lo cuál es necesario plantearse previamente el *qué* y el *cómo* de esta incorporación. El *qué* se refiere al desarrollo de patrones relacionados con el incremento de

la propia competencia y la experiencia de autonomía y responsabilidad personal y a la percepción de la interdependencia positiva de las metas.

Para el *cómo* proponen dos líneas de actuación complementarias; una que implica la labor de la escuela y otra ligada, fundamentalmente a la labor que en el aula desarrolla el profesor cuyas implicaciones para la estimulación motivacional se pueden traducir en:

- Organizar la actividad en grupo.
- Dar el máximo de opciones posibles para facilitar la experiencia de autonomía.
- Organizar los mensajes a dar antes, durante y después de las tareas.
- Organizar las evaluaciones.
- Facilitar el desarrollo de la capacidad de autorregulación mediante la enseñanza explícita de los procesos de pensamiento relevantes.

Concepciones humanistas

Las implicaciones de las concepciones humanistas se concretan en la tendencia pedagógica no directiva, que surge en franca oposición a la pedagogía tradicional, sobre todo a partir de los trabajos de C. Rogers (CEPES, 1996). En ellas la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone:

- La función no directiva de profesores y profesoras sobre la base de cualidades facilitadoras como la aceptación, la empatía y la asertividad.
- La estimulación motivacional centrada en las necesidades, las tendencias actualizantes y la capacidad de autodeterminación de los y las estudiantes.
- El principio de la individualización o enfoque personalista, que destaca el aspecto subjetivo y sus relaciones.
- La visión optimista de las potencialidades de los y las estudiantes para motivarse.

Las teorías de las necesidades de Murray y Maslow suponen, esencialmente, para la estimulación motivacional:

- Tomar en cuenta y satisfacer la variedad y variabilidad de las necesidades de los y las estudiantes en el aula, utilizando incentivos variados.
- Ayudar a satisfacer necesidades fisiológicas y primarias como paso previo para la satisfacción de necesidades superiores de aprendizaje y crecimiento.

Escuela histórico-cultural

La escuela histórico-cultural, muy conocida en el ámbito pedagógico cubano; constituye el principal referente para la práctica y la construcción teórica de las ciencias pedagógicas después del triunfo de la

Revolución. Desde sus postulados se hace "... la valoración crítica de las diferentes corrientes de la psicología contemporánea y su modo de interacción o integración con la pedagogía." (López y otros, 2002:51).

Hoy, teniendo en cuenta su enfoque epistemológico, se le considera una corriente muy promisoría, aunque inacabada, sobre todo en el campo de la pedagogía. "El enfoque histórico-cultural de la psicología pedagógica ofrece una profunda explicación acerca de las grandes posibilidades de la educabilidad del hombre, constituyéndose así una teoría del desarrollo psíquico, íntimamente relacionada con el proceso educativo, y que se puede calificar como de optimista y responsable." (López y otros, 2002:51).

Aunque no se estructura en una concepción, en este enfoque es donde mejor se hace explícita la estimulación motivacional, ya que por definición el proceso de enseñanza-aprendizaje "... es el medio fundamental para la creación de intereses cognoscitivos en los alumnos (...) para despertar su curiosidad y entusiasmo por la investigación y el estudio continuo." (López, 1995:6). "Por consiguiente es necesario orientar la enseñanza (...) hacia la explicación a los niños del sentido personal del propio estudio, hacia el desarrollo de la actitud adecuada de los niños ante el estudio y su motivación." (Davidov; 1987a:11).

"El estímulo de la actividad intelectual hará que se fortalezca y desarrolle el deseo de estudiar y el ansia de saber, pero esto descansa en que el maestro dirija la actividad de los alumnos de modo tal que propicie la formación de la seguridad en sus posibilidades y que los ayude a acumular vivencias de éxito..." (López, Corrales y Pérez, s/a:47). En este sentido puede interpretarse que la enseñanza conduce, estimula el desarrollo de la motivación en el aprendizaje, va delante, lo guía.

El principio de la relación entre educación y desarrollo, al representar relaciones dialécticas esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esclarece que en la actividad docente, la enseñanza que guía y estimula el desarrollo motivacional debe tomar en cuenta los mecanismos del funcionamiento y los niveles de desarrollo actuales y potenciales de la motivación de los y las estudiantes. Sólo así puede conducirlos hacia niveles superiores de desarrollo en su funcionamiento motivacional.

No todas las formas de estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser igualmente efectivas, ello dependería de que se tomen en cuenta las regularidades del funcionamiento y desarrollo motivacional. Implica que para conocer los mecanismos y regularidades del desarrollo motivacional se hace necesaria su caracterización a partir de un sistema de diagnóstico.

Así, en la estimulación motivacional adquiere sentido "... estudiar al alumno como sujeto de la esfera motivacional: en este caso él sabe analizar la motivación de su conducta, ver en ella los distintos componentes (...) valorarlos y transformarlos, es decir, plantearse objetivos y relacionarlos con los motivos, etc." (Markova, 1987a:25). De ahí la importancia del desarrollo de las habilidades para pasar del planteamiento y ejecución de la acción docente a su control y autovaloración.

Para L.I. Bozhovich (1977), los objetivos externos pueden estimular la actividad del individuo únicamente si responden a una necesidad que él ya tiene, o si son capaces de estimular aquellas ya satisfechas en su experiencia anterior. Esta modificación de los objetivos es un índice del desarrollo motivacional y es posible sobre la base del desarrollo de las propias necesidades, lo que se logra por:

- La posibilidad del niño de responder a las exigencias que se le plantean.
- La posibilidad de asimilar los elementos ya hechos de la cultura.
- La evolución de cada necesidad, de sus formas más elementales hasta las más complejas y variadas.
- La evolución de la estructura de las motivaciones por medio de las relaciones recíprocas entre necesidades y motivos, lo cual es inagotable.

El desarrollo de intereses cognoscitivos, como motivos y medios para enseñar y aprender puede ser favorecido dentro de una serie de condiciones (Schúkina, 1978):

- La creación de una situación emocional en la enseñanza.
- El estímulo a la actividad intelectual.
- El estímulo al esfuerzo volitivo.
- La forma de organizar las lecciones.
- El papel del maestro.

Para M.A. Danilov (1978) “Todo cuanto incite al escolar a estudiar se llama estímulo del estudio.” (Danilov, 1978:90). El estímulo del estudio está determinado por motivos diversos, por lo que es inestable y diverso. Por eso para encauzar los estimulantes del estudio supone de manera imprescindible comprender su naturaleza.

Al señalar que: “El sentido y el propósito de la estimulación de los escolares al estudio consiste en alentar la curiosidad, en «traducirla» en un afán consciente de estudiar sistemáticamente las bases de las ciencias y de aplicar los conocimientos asimilados en la vida y en la actividad práctica.” (Danilov, 1978:92), indica que la estimulación actúa a través del nivel interno, subjetivo, constituyendo así una faceta del proceso didáctico y de cada uno de sus eslabones.

Para este autor la esencia de la estimulación consiste en crear las premisas para que los alumnos interpreten el sentido del estudio, agudizando la contradicción entre lo viejo y lo nuevo, de manera que se garantice la comprensión, la accesibilidad y la lógica de la enseñanza, dentro de su mente.

Entre los procedimientos y medios de estimulación más usados por los maestros y maestras, M.A. Danilov analiza la creación de un ambiente sano, la diestra dirección del profesor, la lógica entre el proceso didáctico y el estímulo de estudio, el elogio, la indicación y el orden para realizar el trabajo que

muestran qué hay que hacer, para qué y cómo. Estos factores adquieren máxima eficiencia cuando se establece entre ellos un vínculo de influencia recíproca.

Para Yu.K. Babanski (1982) la “estimulación y la motivación” es un principio de la enseñanza que está estrechamente ligado al carácter consciente, activo e independiente de los alumnos en el proceso de enseñanza, pues la conjugación en él de necesidades y motivos cognoscitivos y sociales es una condición principal para el aprendizaje.

Al concebir el principio del control operativo y del autocontrol de la enseñanza, Yu.K Babanski declara su función estimuladora; “... fundamentalmente, mediante varios procedimientos: incentivo, reprobación y refuerzo, función educativa que conduce a la formación en los alumnos de una disciplina consciente, sentido del deber, responsabilidad, así como rasgos volitivos relacionados con la habilidad para vencer las dificultades en el aprendizaje.” (Babanski, 1982:43). La estimulación motivacional a través del control supone su optimización en función de crear una atmósfera psicológica favorable que elimine sentimientos de miedo, tensión emocional e inhibición en la actividad mental y volitiva.

Según Babanski, los métodos, como elementos de enseñanza, contienen formas de estimulación motivacional dirigidas a desarrollar motivaciones internas para el aprendizaje, la actitud positiva ante el estudio, la formación y la autoformación de intereses cognoscitivos y del deber, y la responsabilidad en el aprendizaje.

En el análisis de la actitud negativa hacia el estudio como un componente de “las posibilidades docentes reales de la personalidad”, este autor descubrió que sus causas estaban escondidas en la decepción prolongada por no obtener éxitos en los estudios, lo cual provoca en los alumnos falta de confianza en sus fuerzas, conduce a la pérdida del interés y a la eliminación de los esfuerzos para superar las dificultades en el estudio y en la disciplina. En sus experimentos, las medidas de optimización del proceso de enseñanza para la formación de motivaciones positivas se centran en tres vías:

- La formación de una atmósfera psicológica agradable en las relaciones interpersonales.
- La formación del interés por el conocimiento y de la evaluación hacia el estudio.
- La formación de la convicción de la necesidad de estudiar, de comprender su importancia individual y social, del sentido del deber, de la responsabilidad, de la disciplina consciente.

El principio de la relación entre enseñanza y desarrollo tiene otras implicaciones para la estimulación motivacional específicamente en el campo didáctico, a través de las leyes, los principios y las funciones didácticas. En este campo se pueden identificar dos líneas de estudio vinculadas a la estimulación motivacional y relacionadas entre sí:

- 1.- Considerando la esencia y la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de sus eslabones.
- 2.- Considerando la dirección de la actividad cognoscitiva.

Dentro de la primera línea (Klingberg, 1978; Danilov y Skatkin, 1978; Majmutov, 1983; ICCP, 1984; Labarrere y Valdivia, 1988), la estimulación motivacional se concentra en la activación, descubrimiento y agudización de la principal contradicción del proceso de enseñanza-aprendizaje: la que se establece entre las tareas que se le plantean al alumno en el curso de la enseñanza y el nivel de desarrollo para realizarlas con éxito. “La determinación del nivel y carácter de la dificultad constituye aquí el elemento básico para crear las fuerzas movilizadoras en el aprendizaje.” (Labarrere y Valdivia, 1988:27).

Sin embargo, la contradicción y la dificultad que ella engendra sólo actúan como fuerzas motrices si son comprendidas, si tienen sentido y son accesibles al alumno en dependencia de su desarrollo y si responden a la lógica de la enseñanza.

De este modo el primer eslabón del proceso, denominado *planteamiento del problema y toma de conciencia de las tareas cognoscitivas*, con el que se corresponden las funciones didácticas de orientación hacia el objetivo y motivación propiamente dicha, constituye un importante momento de estimulación motivacional, ya que en él se trata de provocar la necesidad interna del nuevo conocimiento, de la búsqueda independiente de una solución, a través de una situación problemática.

En la didáctica de la enseñanza problemática, la motivación del alumno adquiere una importancia fundamental. “Sin el deseo de hacer algo, sin los motivos internos, el pensamiento del ser humano no puede activarse, incluso en presencia de una situación problemática” (Majmutov, 1983:94). La propia situación problemática de por sí crea una determinada disposición emocional, pero los maestros deben hallar procedimientos para intensificar los motivos de aprendizaje. Los dos modos más eficaces de hacerlo, según M.I Majmutov, son la influencia sobre las emociones y los sentimientos del alumno y la revelación del significado vital (práctico) del problema. “Aquí el despertar del interés cognoscitivo puede ser previo o simultáneo con respecto a la creación de la situación, o que los dos modos señalados sirvan para crear situaciones problemáticas.” (Majmutov, 1983:183)

La estimulación motivacional también puede inferirse del eslabón denominado *comprobación y control de los conocimientos y habilidades*, que cumple funciones de retroalimentación de los logros e insuficiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene una función educativa especial al brindar la posibilidad a los y las estudiantes de autoanalizar y de autoevaluar su actividad y su conducta. Se ha demostrado que cuando las acciones de autocontrol y autoevaluación se convierten en habilidades, los y las estudiantes, tienen un comportamiento más reflexivo y autorregulado, con mayores implicaciones en la metacognición y en la motivación (Rico, 1990, 1996).

La segunda línea, relacionada con la dirección de la actividad cognoscitiva, se sustenta básicamente en la teoría de la formación de las acciones mentales de P.Ya Galperín y N.F. Talízina, quienes consideran que la actividad cognoscitiva transcurre a través de acciones; la acción es su eslabón central y consta de tres partes: orientación, ejecución y control, reproduciendo los componentes estructurales y funcionales de cualquier actividad humana.

En la dirección de la actividad cognoscitiva la estimulación motivacional está implícita ya que "... en el hecho de conocer, en la realización de la actividad cognoscitiva, se requiere considerar no sólo los componentes intelectuales, sino también los motivacionales, volitivos y emocionales. Estos distintos componentes se ponen más de relieve si se trata de una actividad cognoscitiva estructurada, organizada y conscientemente dirigida a un fin determinado" (López, 1995:9).

"La organización de la actividad cognoscitiva por el maestro o maestra, supone determinar en cada fase o momento, qué acciones deberán ser realizadas por los escolares y por ellos mismos en función de su dirección, para asegurar que la enseñanza se encamine al desarrollo eficaz de los alumnos." (Rico, 1996:12)

La primera etapa, fase o momento, llamada de orientación hacia la tarea o situación docente tiene un carácter motivacional y de orientación general, dirigido a crear una disposición positiva del alumno para la actividad cognoscitiva, y actúa como modelo en la solución de las tareas.

La segunda etapa, llamada de ejecución de las acciones docentes, tiene un carácter ejecutivo y se dirige a la adquisición de los conocimientos y de los métodos para obtener el conocimiento.

La tercera etapa llamada de control o valoración, está dirigida a comprobar la efectividad del proceso y de sus resultados. Las acciones de control tienen carácter regulador, pues permiten realizar los ajustes y correcciones pertinentes, de ahí sus relaciones con la orientación. Por otro lado, el control y la valoración al ser mecanismos reguladores actúan en los distintos momentos o acciones de la actividad cognoscitiva. (ICCP, 1995, 2001; Rico, 1990, 1996).

Para M.A Danilov y M.N Skatkin (1978), la motivación y su estimulación constituyen facetas complejas y sutiles del proceso docente. La esencia de la estimulación motivacional reside en crear las condiciones para que los escolares comprendan el sentido de su estudio en la agudización de las contradicciones entre las nuevas tareas y el nivel que poseen, en virtud de lo cual se origina la aspiración de conocer lo nuevo. Para motivar hay que emplear distintos medios, es necesario un rico contenido, la presentación de tareas claras, interesantes, que despierten ideas propias, conjeturas, reflexiones y que le den la posibilidad al escolar de participar activamente porque "...la forma más compleja e importante de expresar la apetencia de conocimientos es la necesidad interior de autodesarrollo." (Danilov y Skatkin, 1978:133).

Particularmente interesante para la estimulación motivacional son los puntos de vista de J. Lompscher (1987) acerca de las exigencias que se le plantean a la actividad docente, que deben estar encaminadas a los cambios que está previsto realizar en el desarrollo psíquico de los alumnos. "Las premisas subjetivas de la realización de la actividad docente son específicas de cada nivel de desarrollo de la personalidad de los alumnos." (Lompscher, 1987:29). Ellas se relacionan con los objetivos, contenidos, métodos y condiciones del proceso pedagógico, pero no son ellas las bases del planteamiento de los objetivos de la enseñanza, sino los procedimientos reales de su realización. "Por esto, en lo referente a la

enseñanza, es importante esclarecer cuál debe ser precisamente la actividad docente para que en el transcurso de su realización se formen en el alumno las cualidades correspondientes de su personalidad.” (Lompschers, 1987:31).

La estrategia de enseñanza que él propone está así dirigida a la formación de una orientación consciente, a la ascensión de lo abstracto a lo concreto, a la formación de hábitos de autocontrol y autoevaluación de los resultados propios, y a la organización de la actividad conjunta. Esta estrategia, según su criterio, crea las condiciones para la formación motivacional y la autorregulación, pero supone el estudio de los mecanismos generales de la regulación de la actividad, así como los mecanismos de surgimiento y modificación. “Es necesario también fundamentar teóricamente los principios de enseñanza inherentes a este tipo de proceso pedagógico.” (Lompschers, 1987:33).

De esta manera, para investigadores e investigadoras de las antiguas Unión Soviética y Alemania Democrática (A.K Markova, J. Lompscher, B. Jülich, H. Götz, L.M Fridman, 1987) el tema del diagnóstico psicopedagógico es clave en la enseñanza, al considerar que la formación de las cualidades de la personalidad como premisas subjetivas de la enseñanza, necesita de la investigación de los mecanismos internos de regulación. “La optimización de la actividad docente exige (...) la comprensión del dinamismo del desarrollo de las condiciones internas, es decir, de las formaciones y propiedades psíquicas de los alumnos.” (Jülich y Götz; 1987:47).

El análisis crítico de las concepciones psicológicas y pedagógicas contemporáneas aporta una serie de fundamentos para el estudio y la comprensión de la motivación y su estimulación. La sistematización que se ha logrado de estos fundamentos en este capítulo, permite conformar un marco teórico referencial donde se perfila la diversidad y complejidad de los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la motivación (anexo 2), y donde se revelan pautas para la estimulación motivacional que se pueden sintetizar como sigue:

- El conocimiento de los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el aprendizaje, como base de la estimulación motivacional.
- La creación de ambientes de enseñanza-aprendizaje favorecedores del desarrollo motivacional.
- El otorgamiento de un papel activo, protagónico y autorregulado a los y las estudiantes en las actividades y tareas docentes, cognoscitivas e intelectuales.
- Determinadas formas de adecuación, organización y dirección de las influencias pedagógicas estimuladoras.
- Determinadas formas de relación entre los estimuladores externos y la dinámica motivacional interna.
- La capacidad de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje por maestros y maestras.

A través del análisis del carácter y contenido de estas pautas pudieran inferirse determinadas formas de expresión de la relación entre el funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sistematización alcanzada en su formulación puede servir de referencia para la integración de lo psicológico y lo pedagógico, jerarquizando conceptos y juicios que expresen fundamentos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO II

LA ESTIMULACIÓN MOTIVACIONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El marco de estudio de la motivación y la estimulación motivacional que ofrecen las concepciones analizadas en el capítulo anterior se caracteriza por la diversidad y asistematicidad de sus propuestas teóricas, en su estado histórico y actual. Dentro de este marco se hace difícil orientar la práctica y la investigación acerca de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que al estar desarticulados los fundamentos psicológicos y pedagógicos que la sustentan, las relaciones esenciales que ellos representan también quedan desarticuladas.

Tal desarticulación se presenta como contradicción en el proceso de construcción teórica de las ciencias pedagógicas en su desarrollo lógico, y frena la concepción y ejecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje integral y desarrollador, lo que es contraproducente con la aspiración que se concreta en el encargo social a la escuela: la formación y desarrollo integral de la personalidad de los y las estudiantes.

II.1.- Hacia una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La calidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje integral y desarrollador supone establecer "... no solamente sus componentes estructurales, sino también las relaciones que se establecen entre los mismos y el propio proceso como un todo." (Castellanos y otros, 2002:44).

El establecimiento de estas relaciones, respondiendo a necesidades y problemas eminentemente teóricos de las ciencias pedagógicas, como lo es el caso de la ausencia de una concepción suficientemente coherente acerca de la estimulación motivacional, requiere de soluciones que no se alcanzan inmediata y estrictamente por métodos empírico-experimentales, sino mediante vías y estrategias explicativas, que permitan la sistematización teórico-conceptual de antecedentes y fundamentos a partir de perspectivas más integradoras y generalizadoras hacia nuevas concepciones.

En este caso, "Es lógica y pertinente, la decisión de iniciar la solución del problema desde el plano teórico para, luego de validar su consistencia en ese plano, pasar a la validación empírica definitiva." (Del Canto, 2000:). Como en el caso de todas las concepciones hipotéticas capaces de superar las existentes, por los nuevos niveles de generalización conceptual que proponen, la elaboración de una concepción teórica acerca de la estimulación motivacional resultaría útil y válida para avanzar y profundizar en el conocimiento científico-pedagógico (Del Canto, 2000) en lo concerniente a cómo la enseñanza puede conducir al desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

Utilizando los más avanzados conceptos y principios que ofrece la escuela histórico-cultural, es posible integrar dialécticamente los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la estimulación motivacional en una concepción teórica. El valor epistemológico, lógico-metodológico y psicopedagógico de esta escuela se encierra en el principio que explica la relación entre educación y desarrollo, del que se infieren las relaciones dialécticas entre la enseñanza y el aprendizaje a partir de la concepción

materialista dialéctica del desarrollo (Rico y otros, 2000; Silvestre y Zilberstein, 2002; Castellanos y otros, 2002).

Este principio y sus implicaciones pedagógicas forman parte de los fundamentos validados en el Marco Conceptual para la construcción de la teoría científico-pedagógica cubana (López y otros, 2002) y adquieren sentido cuando se integran en el contexto escolar a partir de las exigencias sociales que se concretan en los fines y objetivos de la educación, y actúan así como sistema general del que se pueden derivar las relaciones particulares a nivel motivacional.

II.1.1.- Presupuestos y criterios para la elaboración de una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje

II.1.1a).- Presupuestos epistemológicos

Las concepciones teóricas son sistemas de ideas, conceptos y representaciones sobre el mundo circundante. Pueden abarcar a toda la realidad como el caso de la concepción del mundo, o un aspecto de la realidad como el caso de las concepciones política-sociales, éticas, estéticas y científico-naturales (Rosental y Iudin, 1981).

En cualquier caso, las concepciones teóricas son resultados del carácter creador del pensamiento, organizan la experiencia humana, y son responsables de una forma de construcción de la realidad (Rosental y Iudin, 1981; Rodríguez y Arnold, 1999).

El carácter sistémico de las concepciones teóricas hace que se combine en ellas lo conceptual con las características de los objetos o fenómenos que se representan, de ahí que se ponga en primer plano el estudio de las interacciones entre las partes y entre éstas y el entorno. Estas relaciones sistémicas se representan tanto en su contenido, que serían los conocimientos científicos que explican la realidad con carácter histórico-concreto, como en su forma de estructuración. La organización sistémica se refiere así al patrón de relaciones que definen los estados posibles para un sistema determinado en diferentes niveles jerárquicos (Rodríguez y Arnold, 1999; Del Canto, 2000).

En cuanto a sus códigos, las concepciones sistémicas utilizan cánones teóricos y metodológicos que se van generalizando en la comunidad de científicos, por eso operan de modo recursivo, devolviendo sus productos a la solución de problemas originarios, con la ganancia de nuevos conocimientos (Rodríguez y Arnold, 1999).

La sistematicidad estructural de los componentes y las relaciones en las concepciones teóricas debe permitir describir, explicar y pronosticar estadios del desarrollo de sus procesos internos con respecto a sus manifestaciones externas. De esta manera pueden solucionar las contradicciones que se presentan a partir de los fundamentos científicos que en ella se enuncian (Del Canto, 2000). Por eso para la estructuración sistémica de las concepciones teóricas es imprescindible tener en cuenta algunos requerimientos (Del Canto, 2000):

- Su significado como totalidad: deben representar la configuración de elementos integrados para lograr un propósito común.
- Sus propiedades deben superar las de cada uno de sus elementos y partes.
- Sus interrelaciones deben ser causales.
- Ser relativas en su estructura interna: el desarrollo de sus elementos internos debe implicar el de otros, el de la parte que los contempla y el del propio sistema.
- Cada subsistema debe poseer estructura propia y particular dentro del sistema.
- Cada elemento debe cumplir funciones particulares como aportes al propósito del sistema.
- Contemplar tipos de relación entre elementos, partes y entre el sistema y el medio externo que lo contiene.
- Ser productos de una abstracción de la realidad, pero proyectables a la práctica y operacionalizables en ella.
- Ser históricas, concretamente próximas y correspondientes con el desarrollo científico alcanzado en sus fundamentos teóricos.
- Deben contemplar armónicamente, propiedades estructurales, organizacionales y funcionales.
- Las interrelaciones internas deben reflejar su intensidad y las externas deben depender de las condiciones en que se desenvuelve el sistema y además variarlo.

La estructuración de concepciones teóricas en el campo de las ciencias pedagógicas supone particularmente representar el carácter y contenido de su objeto de estudio, por lo que su elaboración "... significa habernos formado una idea total, completa, abarcadora, integral del proceso docente educativo, significa representarnos, en un modelo ideal, cómo debería ser este proceso (...) en otras palabras, concepción pedagógica presupone la modelación de un proceso concreto para satisfacer ciertos objetivos".⁴

Estas ideas acerca de las concepciones pedagógicas refleja el carácter sistémico de las concepciones teóricas y puede servir de presupuesto para estructurar una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la cual se representen las relaciones que sean pertinentes para integrar sus fundamentos psicopedagógicos. Según estas ideas la elaboración de una concepción pedagógica de la estimulación motivacional debe seguir criterios de totalidad, expresados en la forma en que ella se inserta en una concepción general del proceso de enseñanza-

⁴ Tomado del acto de defensa de la tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas del Cap. De Frag. MSc. Alfredo Cueto Leyva. Academia Naval "Granma", este criterio es de la autoría del Dr. Cs Manuel Silva Rodríguez y la Dr. C. Gudelia Ortega.

aprendizaje escolar y criterios de particularidad, expresados en sus particularidades en atención al funcionamiento y desarrollo motivacional de los y las estudiantes.

Así se pueden integrar los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la estimulación motivacional a partir de relaciones interdisciplinarias, donde lo pedagógico jerarquiza las conexiones pertinentes. Desde esta perspectiva integradora y dialéctica puede elaborarse una concepción que explicaría la estimulación motivacional desde la óptica del objeto pedagógico, sobre la base del análisis de las interrelaciones entre los mecanismos psicológicos del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, pero que esencialmente exprese las influencias y relaciones pedagógicas que se ejercen, por medio de la enseñanza y el aprendizaje en la relación de lo instructivo y lo educativo.

II.1.1b).- Presupuestos lógicos

La integración de los fundamentos pedagógicos y psicológicos de la estimulación motivacional en una concepción teórica supone considerar además los nexos histórico-lógicos entre las ciencias pedagógicas y psicológicas.

Esta idea pone en el primer plano de integración a la relación entre la educación como factor y función de la práctica social y el desarrollo de la personalidad de los y las estudiantes como principio general de análisis del que a su vez se derivan, en el plano institucional de la escuela, las interrelaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo, relación necesaria e indisoluble, que contiene, a su vez, como expresión particular, la unidad del funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional (anexo 4).

En el plano particular, la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional constituye una síntesis de fundamentos que en el campo de acción pedagógica dan cuenta del papel de la educación escolar en los procesos del desarrollo psicológico y del carácter altamente complejo de su estructuración y funcionamiento (Fariñas, 2003). En ella se integran los diversos tipos de interrelaciones que a nivel de lo pedagógico y lo psicológico se establecen para promover el ejercicio y perfeccionamiento de las funciones reguladoras de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo influencias potenciadoras.

Este entramado de relaciones hace que los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional tengan diferentes y complejos niveles de organización y que su estudio sólo sea posible a través de unidades complejas de análisis.

En opinión de G. Fariñas (2003), la determinación y caracterización de unidades complejas de análisis en la investigación educativa se sustenta en requisitos de naturaleza dialéctica, que esta autora expresa como paradojas o polos de contradicción, cuya dinámica se resuelve no por exclusión, sino por síntesis compleja.

La relación entre el funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional puede ser estudiada como una *unidad compleja de análisis* (Fariñas, 2003), y funcionar como presupuesto lógico en la estructuración de una concepción acerca de los procesos de educación, formación y desarrollo de la

motivación, puesto que sintetiza las relaciones dialécticas entre lo social-individual, lo objetivo-subjetivo, lo externo-interno, la dependencia-independencia, lo cognitivo-afectivo y lo actual-potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar (anexo 5).

Estas paradojas o polos de contradicción se pueden sintetizar y jerarquizar a través de nuevas proposiciones que expresen diferentes formas de integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como referentes a las pautas sistematizadas en el primer capítulo.

La unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional permite fundamentar, en el plano de la acción pedagógica, cuestiones tan esenciales como sus tendencias y regularidades en la educación, la formación, el desarrollo y el autodesarrollo de la motivación, su diversidad y complejidad psicológica, dentro de la diversidad y complejidad social y contextual, y su relación con la organización y dirección del sistema de influencias pedagógicas que se ejercen para promover el desarrollo de la personalidad de los y las estudiantes en el contexto escolar.

Esta unidad compleja de análisis permite superar las concepciones del funcionamiento motivacional centradas en la descripción atomizada de tipos de motivos o en la clasificación de motivación intrínseca y extrínseca en los y las estudiantes. Así mismo permite explicar, en un sentido evolutivo, los procesos de formación y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la impronta que han dejado las experiencias anteriores de la vida escolar y extraescolar.

II.1.1c).- Presupuestos psicopedagógicos

La unidad compleja de análisis representada en las relaciones entre el funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional permite revelar la unidad y diferencia entre los fundamentos psicológicos y pedagógicos que se integran en la concepción pedagógica que se propone. A partir de esta unidad, los aspectos motivacionales se contextualizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y devienen en categorías alrededor de las cuales se integran los fundamentos psicológicos y pedagógicos de una estimulación motivacional desarrolladora.

Como resultado puede ofrecerse una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la síntesis de sus fundamentos psicológicos y pedagógicos considerando dos criterios básicos de integración (anexo 4):

- 1.- El enfoque personológico de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2.- El enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

El enfoque personológico de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El enfoque marxista de las investigaciones psicológicas dentro de la escuela histórico-cultural garantizó una concepción teórica acerca de la personalidad y su formación, considerándola no como un epifenómeno (L.I. Bozhovich, 1976), sino como producto del desarrollo histórico-social en que se integran de forma más elevada y consciente todas las actitudes del hombre hacia la realidad. “En consecuencia,

las reacciones del hombre y todo el sistema de su vida (...) interna, son determinados por aquellas particularidades de su personalidad...” (Bozhovich, 1976:80).

“La autonomía relativa y la especificidad de los procesos psicológicos de la personalidad son aceptadas por todos los psicólogos de orientación marxista, lo que ha creado condiciones favorables para la definición de complejos indicadores subjetivos de las funciones de la personalidad...” (González y Mitjans, 1999:11).

Esta comprensión integradora y holística de la personalidad comenzó a condicionar el enfoque de la investigación acerca de sus condiciones, mecanismos y resultados en el curso ontogenético de su formación y desarrollo. Específicamente, condujo a estudiar la motivación dentro de la personalidad (Bozhovich, 1976; González Rey, 1985), la cual “...nos orienta en la comprensión de las particularidades de la regulación motivacional en diferentes esferas de la actividad.” (González Maura, 1989:8).

En Cuba, el enfoque personológico se sustenta básicamente en los postulados de la escuela histórico-cultural y se ha ido formulando como una concepción teórico-metodológica para el estudio de los fenómenos psicológicos (González Rey, 1985, 1997; Mitjans, 1995b; Brito y Pérez, 1992; González Maura, 1989, 1994; Castellanos, 2003), considerando la personalidad como categoría y como principio en que se sintetizan los niveles más complejos de la regulación psíquica y a través de la que se expresa la especificidad de sus diversos contenidos y funciones.

Entre las investigaciones en que el enfoque personológico ha logrado mayor alcance están las desarrolladas por V. González Maura, (1989, 1994) acerca de la motivación profesional. Sus estudios se han encaminado a resolver algunos problemas insuficientemente trabajados dentro de este enfoque, entre ellos:

- El problema del papel de la motivación intrínseca y extrínseca.
- El problema de los niveles de integración de la motivación, que se expresa en la existencia de formaciones psíquicas motivacionales de diferente grado de complejidad que participan en la regulación y autorregulación de la actuación.
- El problema de los criterios para la valoración de la efectividad de la regulación motivacional de la actuación.

De algún modo estos tres problemas ya han sido abordados a través del capítulo anterior en la valoración crítica y la sistematización del marco teórico que ofrecen las concepciones estudiadas, lo que hace posible reconocer su pertinencia en el estudio de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, estudios anteriores (Moreno, 2001, 2002a; 2003b; 2003d; 2004b) han demostrado el valor heurístico del enfoque personológico en el estudio de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al plantearse la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de lo interno y lo externo, de lo objetivo y

lo subjetivo, de lo social y lo individual en cualquiera de los contenidos y niveles de la personalidad en sus relaciones contextuales, este enfoque propone un camino en la búsqueda de formas de integración del funcionamiento y desarrollo motivacional en los y las estudiantes en las que se expresa el sentido subjetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar en las condiciones de la actividad pedagógica.

El enfoque personológico, sirve de criterio para la integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional, al permitir, desde una posición materialista-dialéctica, encontrar perspectivas más integradoras y generalizadoras con las cuales establecer las relaciones entre el funcionamiento y el desarrollo motivacional. Estas perspectivas se fundamentan en las relaciones entre motivación y personalidad.

Desde el referente teórico que brinda el enfoque personológico se asume que la personalidad es un sistema de regulación y autorregulación psíquica, construida y personal, cuyo núcleo funcional se da en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Se reconoce asimismo que por su naturaleza, todos los elementos que la integran, tienen a su vez esta función, pues cada uno reproduce de modo particular, la unidad cognitivo-afectiva de la personalidad que forma parte.

De este modo la motivación, como componente del sistema de la personalidad, también es, en sí misma un sistema, que reproduce, a nivel de los contenidos y funciones predominantemente inductores, la unidad cognitivo-afectiva característica de la personalidad como totalidad en que ella se integra y donde realiza sus funciones reguladoras y autorreguladoras a través de la unidad de sus mecanismos de contenido y dinámica, como forma de expresión de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Desde el enfoque personológico, la relación entre motivación y personalidad permite esclarecer cuestiones esenciales vinculadas al funcionamiento y desarrollo motivacional, que pueden resumirse en lo siguiente:

- 1.- En la regulación motivacional de la personalidad en diferentes contextos, participan necesidades y motivos diversos por su contenido y su dinámica funcional, con diferentes niveles en su potencial regulador y autorregulador.
- 2.- En la personalidad se expresa una tendencia a la integración de esas necesidades y motivos. Las formas de integración motivacional también son diversas y constituyen formas de expresión del contenido motivacional, caracterizadas por diversas funciones y potenciales dinámicos, reguladores y autorreguladores.
- 3.- Estas formas de integración motivacional movilizan, direccionan y sostienen el comportamiento a través de un complejo proceso de mediatización de su función reguladora por la conciencia y la autoconciencia del sujeto en sus contextos vitales, ocupando así diferentes niveles en la jerarquía motivacional de la personalidad, diferenciándose por sus niveles de complejidad, generalidad, estabilidad, temporalidad e intensidad en la regulación y autorregulación del comportamiento.

4.- Estas características de las formas de integración motivacional permiten distinguir componentes constitutivos de su función reguladora y autorreguladora, por lo que constituyen mecanismos de su funcionamiento y desarrollo:

- La reflexión y elaboración personal del contenido motivacional a través de la conciencia y la autoconciencia en el planteamiento del sentido temporal de expectativas, objetivos y metas.
- La implicación consciente-volitiva del sujeto en la consecución de expectativas, objetivos y metas.
- La polarización del vínculo afectivo a través de las vivencias emocionales y valoraciones que expresan la relevancia y el sentido subjetivo del contenido motivacional.

Estos mecanismos representan formas de integración funcional de la diversidad y complejidad las formaciones motivacionales de la personalidad que participan en la regulación y autorregulación del comportamiento, tomando en cuenta la unidad de sus aspectos de dinámica y de contenido. En ellos se perfilan y sistematizan los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el aprendizaje que fueron revelados en el capítulo anterior (anexo 2). Tal regularidad es un indicador de la confiabilidad y pertinencia de estos mecanismos en la explicación del funcionamiento y desarrollo motivacional en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque personológico de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite comprender que en ella cristaliza el funcionamiento psicológico de la personalidad a través de la estructuración sistémica de relaciones funcionales entre indicadores cognitivo-afectivos que sintetizan y generalizan la relación entre los mecanismos de la dinámica y el contenido de la motivación, lo que determina y expresa su potencial regulador y autorregulador en la unidad de los planos interno y externo de la actuación.

Dentro del enfoque personológico la unidad del funcionamiento y el desarrollo motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede revelarse también a través de las relaciones entre lo general, particular e individual, como planos explicativos del sistema en que se mueve la motivación. Estas relaciones se expresan a través de los siguientes fundamentos:

- El condicionamiento histórico-social de la motivación, que supone la unidad de lo social-individual, lo objetivo-subjetivo, lo interno-externo, lo intrínseco-extrínseco en la determinación, expresión y desarrollo motivacional-afectivo de la personalidad de los y las estudiantes.
- La organización sistémica y dinámica de la motivación para aprender en la configuración afectivo-cognitiva de la personalidad de los y las estudiantes.
- La integridad estructural-funcional del sistema motivacional de los y las estudiante a través de indicadores psicológicos de naturaleza afectivo-cognitiva que expresan la unidad de sus mecanismos dinámicos y de contenido respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La construcción psíquica, personalmente activa y consciente que hacen los y las estudiantes de los contenidos motivacionales-afectivos de su personalidad respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, como configuración individual, subjetiva que no es estática, sino dinámica, conteniendo un potencial regulador desarrollador.

Para representar las relaciones funcionales entre los contenidos psicológicos de la personalidad y la motivación se han seguido diferentes modelos dentro del enfoque personológico (Brito, 1989, Brito y Pérez, 1992; González Maura, 1989, 1994; González, 1997; González y Mitjans, 1999; Bermúdez y Rodríguez, 1996, 1999, 2000; González Serra, 2003).

En opinión de F. González y A. Mitjans (1999) la constitución o configuración psicológica de la personalidad se da por la integración de tres aspectos:

- 1.- Aspectos funcionales: "... indicadores que caracterizan la forma en que un contenido se expresa en las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad." (González y Mitjans, 1999:22).
- 2.- Aspectos estructurales: "Es la forma en que los contenidos se organizan, se estructuran para participar en una u otra forma del sistema de sentidos psicológicos de la personalidad. Todo contenido de la personalidad representa un determinado nivel de unidad entre afecto y cognición." (González y Mitjans, 1999:22).
- 3.- Configuraciones psicológicas individualizadas (González y Mitjans, 1999; González Rey, 1997): Constituyen alternativas diversas de expresión de las leyes generales de la personalidad que devienen de la integración, en la historia individual del sujeto, de los aspectos estructurales y funcionales.

Estas configuraciones expresan la constitución subjetiva de los distintos tipos de relaciones y actividades que caracterizan la vida social del sujeto, de ahí que sean complejas, pluridimensionales, irregulares, contradictorias, al integrar diferentes elementos que se han convertido en estados dinámicos de la personalidad en el curso de su desarrollo individual. Ellas se constituyen como expresión de una lógica donde lo interno y lo externo se integran.

El enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje

Como resultado del perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación, de las demandas sociales a la práctica educativa escolar y de la construcción teórica en las ciencias pedagógicas, se está produciendo en nuestro país una profunda reconceptuación del vínculo entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, enfatizándose en el carácter socializador, formativo y desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rico y otros, 2000; Silvestre y Zilberstein, 2002; López y otros, 2002; Bermúdez y Pérez, 2002; Castellanos y otros, 2002).

Por eso han surgido diversas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, dentro de las cuales, las elaboradas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) y el Centro de Estudios Educativos del ISP "Enrique José Varona" (CEE), han tenido un particular impacto en el ámbito investigativo de los Institutos Superiores Pedagógicos y en el quehacer pedagógico de las instituciones escolares.

Ambas concepciones no son mutuamente excluyentes. Tienen un referente teórico-metodológico común en la escuela histórico-cultural, sus posiciones generales respecto a las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo son afines y responden a expectativas sociales y necesidades educativas comunes, entre otros aspectos. En este sentido, ambas sirven de referente para la integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los investigadores del ICCP lo concibe "... como un todo íntegro, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del alumno (...) y se revela como característico determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológico y pedagógico esenciales." (Silvestre y Rico, 2002:69).

Aquí se concede especial atención a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en su integridad, en función de lograr mayor nivel de reflexión, participación, autodeterminación y autorregulación de los y las estudiantes en la orientación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje. La importancia y papel de la motivación, su formación y desarrollo en el aprendizaje, la actividad de estudio o actividad docente, también han sido tratados en estas investigaciones (ICCP, 1984, 1989, 1995a, 2001).

Esta concepción tiene como antecedente y perspectiva un marco conceptual de educación y enseñanza para la formación y el desarrollo de la personalidad de los y las estudiantes que se ha concretado en proyecciones y estrategias de trabajo en la escuela cubana y brinda un referente teórico significativo para comprender el cambio educativo (ICCP, 1984, 1989, 1995a, 1995b, 2001, Labarrere y Valdivia, 1988, Avendaño y Minujin, 1988, Silvestre, 1999, Rico y otros, 2000; CELEP, 2002). Los aportes de estos trabajos a una concepción de la estimulación motivacional se sustentan en los siguientes fundamentos:

- Un enfoque dialéctico y humanista del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en el desarrollo integral de la personalidad, considerando la unidad de lo afectivo y lo cognitivo y de lo instructivo y lo educativo.
- El papel de las condiciones, los distintos tipos de mediadores y de la interacción a través de la organización y manejo de la actividad y la comunicación en la formación, expresión y desarrollo psíquico, que concreta lo esencial de la ley de la doble formación formulada por L.S.Vigotsky.
- El carácter activo, consciente, orientado a objetivos, tareas y con la utilización de diferentes instrumentos de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El papel de la conciencia y la autoconciencia en la formación y desarrollo de la personalidad.
- El esclarecimiento de los momentos funcionales de la actividad _ orientación, ejecución y control_ que determinan y expresan particularmente, diferentes formas del funcionamiento y la estimulación del desarrollo.
- Las ilimitadas potencialidades de aplicación de los conceptos de situación social de desarrollo, períodos sensitivos del desarrollo y zona del desarrollo próximo al campo de acción pedagógica.

De estos fundamentos se derivan una serie de exigencias y principios psicopedagógicos de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador (Rico y otros, 2000; Silvestre y Zilberstein, 2002), que particularmente pueden orientarse hacia una concepción pedagógica de la estimulación del desarrollo motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Particularmente en la definición de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador como "... la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de la enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes." (Silvestre y Zilberstein, 2002:16), está implícito un modo de entender la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la concepción de aprendizaje desarrollador elaborada por D. Castellanos, (Castellanos y otros, 2001) y desplegada por un equipo del CEE del ISP "Enrique José Varona" (Castellanos y otros, 2001, 2002) este ha sido definido como "... aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo del autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social." (Castellanos y otros, 2001:42)

Aquí se integra la concepción histórico cultural de la relación dialéctica entre la educación como proceso social de transmisión de la cultura y el desarrollo humano en su nivel más complejo que es la personalidad, entendiendo su función autorreguladora como mecanismo de autodesarrollo, lo que ha permitido delimitar tres criterios básicos que deberá cumplir un aprendizaje para que sea desarrollador:

- 1.- Debe garantizar la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo integral de la personalidad del educando.
- 2.- Debe potenciar el paso progresivo a la autorregulación y autodeterminación creadora de la propia persona en su medio.
- 3.- Debe garantizar el desarrollo de actitudes, motivaciones y herramientas para el dominio de aquello que se llama *aprender a aprender*, y aprender a *crecer* de manera permanente.

Estos criterios se corresponden con el significado que ha dado J.I. Pozo (1998) a lo que él llama “nueva cultura del aprendizaje”, la cual no solo exige nuevos tipos de aprendizajes, sino también nuevas formas de aprender, dado que “aprender puede significar o requerir cosas distintas según las demandas culturales que lo motiven y el enfoque teórico que adoptemos.” (Pozo, 1998:30). Esta concepción logra “... tener una idea básica de lo que entendemos por aprendizaje como sustantivo para luego ir incorporando todos los apellidos precisos para atender el amplio abanico de situaciones y necesidades de aprendizaje.” (Pozo, 1998:74), de ahí que a partir de ella puedan integrarse los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los procesos del aprendizaje desarrollador son resultado, en esta concepción, de la interacción dialéctica entre tres dimensiones; “la activación-regulación, la significatividad y la motivación para aprender.” (Castellanos y otros, 2001:43). El reconocimiento de la motivación como una dimensión en que se estructura el sistema de aprendizaje desarrollador, es un reconocimiento al vínculo entre su efectividad como proceso y a sus resultados. Ello apunta a la adopción de un enfoque personológico en el análisis, que puede ser aplicado al estudio de su dimensión motivacional.

Por eso la concepción pedagógica de la estimulación motivacional puede inferirse de esta concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador (anexo 12) entendido como: “... el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto.” (Castellanos y otros, 2002: 44)

II.2.- Concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El análisis del enfoque personológico de la motivación y del enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar como presupuestos psicopedagógicos y criterios de integración de los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la estimulación motivacional constituye un momento de síntesis que confirman que las relaciones que se dan a través del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional la caracterizan como una unidad compleja de análisis.

Esta unidad compleja de análisis posibilita pasar a un nivel superior de integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, donde lo personalógico es consustancial. La integración de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional puede estructurarse a través de la elaboración de una concepción pedagógica que los sintetice a nivel teórico-conceptual, mediante un sistema de categorías, postulados y principios que la componen (anexo 6).

Cada uno de estos componentes tiene una función en la fundamentación psicopedagógica de la estimulación motivacional, conformando un sistema cuya validez se sustenta en sus propuestas explicativas.

El *sistema categorial* que integra la concepción ha sido elaborado para los fines de esta investigación y se sustenta en dos categorías básicas:

- a) *Motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* De ella se infieren otras categorías de menor nivel jerárquico que tienen la función de explicar o profundizar en el conocimiento teórico y metodológico (anexos 6 y 7).
- b) *Estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Los *postulados* (anexo 6) que contiene la concepción explican las relaciones entre las categorías y son la síntesis de los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional:

- a) *La caracterización de los niveles funcionales y las tendencias del desarrollo motivacional de la personalidad.*
- b) *El condicionamiento histórico-social y multifactorial del desarrollo y la estimulación motivacional.*
- c) *El carácter multidireccional del desarrollo y la estimulación motivacional.*
- d) *La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional.*

Los *principios* (anexo 6) tienen una naturaleza explicativa y heurística en la concepción y sintetizan determinadas condiciones para la estimulación motivacional, permitiendo fijar los nexos entre las categorías y los postulados que la componen:

- a) *Principio de la información.*
- b) *Principio de la modelación.*
- c) *Principio de la retroalimentación.*
- d) *Principio de la optimización.*

Estos principios orientan formas de proceder concreto a través de determinadas *acciones* que los ejecutan, como resultado pueden dictarse algunas *reglas* para la estimulación motivacional.

II.2.1.- Sistema categorial

II.2.1a).- Motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La motivación se presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes facetas, relaciones y planos. Una definición de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite reconceptuar su papel y lugar en él, reconociendo que es tanto una variable del desempeño, como una variable del

desarrollo de los y las estudiantes. Esto significa que la motivación es un mecanismo del aprendizaje, a la vez que una condición para el aprendizaje y el desarrollo y al mismo tiempo, uno de sus resultados. Tal variabilidad de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje está dada por su naturaleza psicológica, por ser un componente subjetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, susceptible de modificarse bajo la acción pedagógica estimuladora.

De trabajos previos (Moreno, 2002a, 2002b, 2003a, 2003e, 2003h, 2004b), dirigidos a caracterizar la motivación en el aprendizaje y comprender los mecanismos psicológicos de su funcionamiento, se pueden inferir una serie de presupuestos que, a la luz de los antecedentes teóricos de esta investigación y los enfoques personológico y desarrollador aplicados, permiten comprender a la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un constructo o variable conceptual que designa su diversidad y complejidad en el contexto de la educación escolar y definirla como:

Configuración individual de los contenidos y funciones de la personalidad que movilizan, direccionan y sostienen la actuación de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, confiriéndoles determinado potencial de regulación y autorregulación para su desempeño, formación y desarrollo integral.

Esta definición sirve para representar la constitución subjetiva, predominantemente inductora o motivacional-afectiva de las relaciones y las actividades de los y las estudiantes en el contexto educativo escolar. Como configuración psicológica lo interno y lo externo, lo afectivo y lo cognitivo se integran en ella, expresándose en el sentido subjetivo que para los y las estudiantes tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La especificidad funcional de esta configuración está en la relación contextualizada de sus elementos dinámicos inductores con el sistema de enseñanza-aprendizaje; con sus fines, procesos, contenidos y condiciones específicas. De ahí la diversidad, complejidad y la multidimensionalidad de los contenidos y funciones de la personalidad que en ella se integran.

Según se infiere de la definición, la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se comporta de manera diferenciada en los y las estudiantes. Esta diferenciación intra e interindividual, así como sus variaciones evolutivas individuales, por edades y niveles de enseñanza, deben estudiarse con vistas a su caracterización y estimulación pedagógica, sobre todo cuando la práctica evidencia deficiencias e insuficiencias que se presentan tanto en el desarrollo motivacional de los y las estudiantes (CEE, 2002), como en su tratamiento y dirección pedagógica por parte de maestros y maestras en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno 2002a).

La diversidad de los contenidos y funciones psicológicas que se configuran en la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene su base en necesidades y motivos de la personalidad que surgen y se desarrollan en la historia individual de experiencias y vivencias en el aprendizaje escolar y extraescolar. La integración dinámica de esos contenidos y funciones le confiere un carácter cognitivo-

afectivo a esta configuración, unidad a través de la cual mediatiza el sistema de aprendizaje y la actuación de los y las estudiantes, ejerciendo sus funciones reguladoras y autorreguladoras con una orientación predominantemente inductora.

La definición de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje contiene las funciones inductoras en que se sintetizan sus mecanismos de contenido y dinámica, como expresión de la unidad cognitivo-afectiva que le es propia. Estas funciones movilizadoras, direccionadoras y sostenedoras del aprendizaje y de la actuación de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen operaciones psicológicas a través de las cuales se ejerce la regulación y autorregulación en la relación de lo social-individual, lo objetivo-subjetivo, lo interno-externo, lo cognitivo-afectivo y lo actual-potencial.

El carácter configuracional de estas funciones inductoras de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las convierte de hecho en potencialidades para su modificación y desarrollo, ya que mediatizan, a través de la regulación y autorregulación, los vínculos que los y las estudiantes establecen con las influencias y las circunstancias externas en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso mismo son susceptibles a la estimulación pedagógica convenientemente dirigida.

El análisis de las funciones inductoras de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su carácter configuracional complejo muestran cómo en ella se integra diversidad de necesidades y motivos de la personalidad. La diversidad y complejidad del contenido y la dinámica motivacional en el aprendizaje ha sido objeto de trabajos anteriores (Moreno, 2002a; 2002b; 2003a; 2003d; 2003e; 2003h, 2004b) y se perfiló en el capítulo anterior, como resultado del análisis de las concepciones de aprendizaje, a través de los mecanismos de funcionamiento y desarrollo motivacional (anexo 2).

Esta regularidad expresa el carácter multidimensional del contenido y las funciones psicológicas de la personalidad que se configuran en la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de lo que se han inferido al menos tres de sus componentes básicos, que en su denominación, forman parte del sistema categorial de la concepción que se propone (anexos 7 y 8):

- *Contenido motivacional.*
- *Orientación autorreferativa y de expectativas.*
- *Estado afectivo.*

En estos componentes se integran y generalizan las principales relaciones del contenido y la dinámica motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y constituyen expresiones de sus mecanismos de su funcionamiento y desarrollo. Su formulación y definición responde a la necesidad de representar los ámbitos en que el contenido motivacional-afectivo de la personalidad que participa en la regulación y autorregulación de los y las estudiantes en este proceso, despliega sus funciones movilizadora, direccionadora y sostenedora (anexo 8).

Es importante comprender que estos componentes de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje coexisten funcionalmente en la configuración psicológica individual de los y las estudiantes, formando parte de su personalidad, en una relación recíproca, no excluyente, pues cada uno expresa un ámbito de la unidad dinámica y de contenido de la motivación. Excluir a cualquiera de ellos del análisis motivacional, limitaría la comprensión de su complejidad estructural y funcional, traicionaría la unidad de lo afectivo y lo cognitivo declarada y mutilaría la posibilidad de un acercamiento al funcionamiento real en que ella se expresa. En la relación entre ellos se expresa la potencialidad para propiciar la formación y el desarrollo motivacional bajo determinadas condiciones de estimulación pedagógica.

Como quiera que estos componentes son variables en que se operacionaliza la definición de la categoría motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ellos contienen a su vez otras variables funcionales de naturaleza cognitivo-afectiva, que permiten establecer un vínculo más preciso entre la dinámica configuracional de la motivación y sus expresiones en la actuación concreta de los y las estudiantes. De ahí que puedan a su vez ser operacionalizados en indicadores funcionales.

Es una tendencia de la investigación con enfoque personológico, tratar de entender el problema funcional de las distintas particularidades de la personalidad en la regulación del comportamiento, a través de la utilización de sus indicadores, ya que "... el indicador funcional representaría las características cualitativas que definen a los sujetos entre sí, en la manera en que realizan sus operaciones psicológicas personalizadas." (González y Mitjans, 1999:19).

Una serie de estudios empíricos acerca del funcionamiento motivacional en el aprendizaje y su caracterización han permitido ir conformando un sistema de indicadores funcionales de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y han demostrado que su operacionalización puede facilitar a la teoría y la práctica pedagógicas una comprensión integradora de la unidad de su funcionamiento y desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno, 2002a; 2002b; 2003a, 2003h; 2004b).

En esta concepción se consideran *indicadores del funcionamiento y desarrollo motivacional* a un **sistema de categorías que indican formas de expresión funcional concreta de la diversidad, variabilidad y potencialidad intra e interindividual de la configuración motivacional de la personalidad al ejercer sus funciones reguladoras y autorreguladoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

La operacionalización de estos indicadores, responde a la necesidad teórica y práctica de revelar la diversidad y complejidad de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo la unidad de su funcionamiento y desarrollo a través de parámetros que al expresar su variabilidad, permitan comprender cómo ella realiza sus funciones reguladoras y autorreguladoras presentes y futuras en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo ello se expresa en la actuación concreta de los y las estudiantes.

Los indicadores del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten que se pongan de manifiesto relaciones esenciales, en este caso expresadas en la unidad de sus mecanismos dinámico y de contenido motivacional en que se verifica la unidad cognitivo-afectiva que le es propia. Así mismo revelan, desde su construcción teórica, la esencia del funcionamiento y desarrollo motivacional que se define en ellos, de ahí que lo caractericen desde su diversidad individual y desde las perspectivas de sus cambios dinámicos y de su potencialidad para propiciar niveles superiores de desarrollo bajo la acción de la estimulación pedagógica.

Los criterios de validez de los indicadores se sustentan en las potencialidades metodológico-instrumentales de las categorías utilizadas para su verificación en el plano empírico. Ello se expresaría en la pertinencia, objetividad, validez y confiabilidad de los instrumentos y de las operaciones para interpretar, diagnosticar, caracterizar y pronosticar el desarrollo actual y potencial de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los datos obtenidos, en el nivel concreto sensorial, de las expresiones verbales y comportamentales de los y las estudiantes (Moreno, 2002a; 2002b; 2003a, 2003h; 2004b).

Tomando en consideración los resultados y exploraciones empíricas de los trabajos ya referidos y los fundamentos del marco teórico de esta investigación, se operacionalizan y definen los indicadores del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de sus componentes, como parte del sistema categorial de la concepción que se propone:

Del *contenido motivacional* se operacionalizan y definen los indicadores (anexo 9):

- *Tipo de contenido.*
- *Amplitud del contenido.*
- *Posición jerárquica del contenido.*

De la *orientación autorreferativa y de expectativas* se operacionalizan y definen los indicadores (anexo 10):

- *Autorreferentes de desempeño.*
- *Patrón atribucional de éxitos y fracasos.*
- *Implicación en el planteamiento y logro de expectativas, metas y objetivos.*

Del *estado afectivo* se operacionalizan y definen los indicadores (anexo 11):

- *Polaridad del vínculo afectivo.*
- *Vivencia de sentido.*
- *Nivel de satisfacción.*

Cada uno de los indicadores tiene diferentes formas de expresión e integración en la configuración motivacional de la personalidad de los y las estudiantes (anexo 12), haciéndolos portadores en su actuación de determinados rasgos motivacionales que los hacen ser y estar, real o potencialmente en diferentes grados o niveles, motivados para aprender en la escuela. Dicha motivación y sus niveles de

integración y efectividad siempre dependerán de cómo se establezcan las relaciones funcionales entre las expresiones de contenido y dinámica que se manifiestan en cada indicador y de las relaciones entre ellos, lo que es susceptible de estudiarse a través de la investigación empírica y el diagnóstico pedagógico.

II.2.1b).- Estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Este es la categoría central de la concepción pedagógica que se propone. A partir de los presupuestos y criterios adoptados, la forma de entender la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje con que se hizo inteligible el objeto de estudio de esta investigación, puede ser superada como resultado de una sistematización conceptual. Por eso, concebir la estimulación motivacional dentro de la concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, al que le es consustancial lo personológico, permite en este momento definirla como:

Proceso sistémico de formación y potenciación del ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación, dirigido al desarrollo de niveles superiores de autodeterminación en los y las estudiantes a través de la organización del sistema de aprendizaje, mediante las condiciones, componentes y fines de la enseñanza escolar.

Sobre la base de esta definición la estimulación motivacional puede desplegarse en diferentes planos y niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizándose por ser, al mismo tiempo:

- Un proceso integrante de la dirección del aprendizaje y de la enseñanza de carácter desarrollador.
- Un sistema de influencias pedagógicas abierto, flexible, sistemático y contextualizado que integra múltiples factores condicionantes del funcionamiento, formación y desarrollo motivacional.
- Una acción de la actividad pedagógica de maestros y maestras que integra las tareas de la instrucción y la educación a través de sus funciones profesionales.
- Una vía de orientación multidireccional que se sustenta en la unidad cognitivo-afectiva de la configuración psicológica de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita su desarrollo a través de la estimulación intelectual y la activación del ejercicio de los procesos volitivos.

Consecuentemente, la estimulación motivacional se concreta en el sistema de acciones del aprendizaje y de la enseñanza, trascendiendo en su intencionalidad y finalidad, como parte integrante del sistema de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como acción de dirección, la estimulación motivacional supone su integración a los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, a las relaciones entre ellos y al propio proceso como un todo.

Así, en esta concepción, la estimulación motivacional no se asocia a una u otra función didáctica o acción docente, no es una etapa o momento concreto, no es una exigencia más para la optimización del

proceso de enseñanza-aprendizaje, y desde la perspectiva pedagógica se hace necesario precisar las siguientes cuestiones:

- 1.- ¿Cómo garantizar la integración de la diversidad del contenido motivacional de la personalidad de los y las estudiantes que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que aprender constituya su objeto, su medio de realización y su resultado?
- 2.- ¿Cómo facilitar una orientación autorreferativa y de expectativas de aprendizaje centrada en juicios de autoeficacia y parámetros de esfuerzo propio e implicación volitiva y estratégica, de modo que mejoren el desempeño y el desarrollo motivacional de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 3.- ¿En qué condiciones el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a fomentar un estado afectivo en los y las estudiantes caracterizado por un vínculo positivo, un sentido personal más pleno y un mayor nivel de satisfacción por la actividad escolar?

Las respuestas a estas preguntas se traducen en la fundamentación psicopedagógica de la estimulación motivacional que, como se ha demostrado, se sustenta en la unidad del funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional como unidad compleja de análisis que constituye el núcleo de las relaciones sistémicas en que se estructura la concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta unidad permite comprender que los mecanismos de regulación de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en sus diferentes formas y niveles de integración, a partir de las relaciones entre sus indicadores funcionales, condicionan configuraciones motivacionales en los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las tendencias de su desarrollo, dadas por su potencial regulador y autorregulador.

Lo anterior permite fundamentar en el plano de la acción pedagógica los mecanismos de desarrollo y autodesarrollo motivacional desde la diversidad y complejidad psicológica de la personalidad de los y las estudiantes y dentro de la diversidad y complejidad social y contextual en que ella se forma y se desarrolla.

De este modo el desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en la dinámica de sus propios mecanismos funcionales y a ellos debe estar dirigida la estimulación motivacional. Este criterio se contrapone a la forma de entender la motivación como algo que está fuera de los y las estudiantes y hay que introducir en ellos, y a la forma de entender el hecho pedagógico a partir de “cómo motivar” a los y las estudiantes, revelando que la verdadera naturaleza del desarrollo motivacional está en la interacción de los y las estudiantes con los objetos, sujetos y sus relaciones en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

La dialéctica entre el funcionamiento, desarrollo y estimulación de la motivación que se representa en sus relaciones es un fundamento clave en la comprensión de las influencias pedagógicas dirigidas a la

estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque desarrollador. Esta dialéctica tipifica la relación de contrarios entre lo interno y lo externo en el proceso de estimulación motivacional, que como sistema de influencias pedagógicas se organiza desde las condiciones externas, tomando en cuenta los procesos internos de la regulación y el desarrollo motivacional y que a su vez está dirigido al desarrollo de niveles superiores de funcionamiento motivacional.

Aquí se expresan en todo su sentido la ley fundamental del desarrollo y el concepto de situación social del desarrollo enunciados por Vigotsky. Se rescata el papel activo de la psiquis y su carácter regulador y autorregulador, posición que permite superar las concepciones conductistas y subjetivistas estudiadas.

Esta dialéctica supone que el funcionamiento de la motivación que se caracterice en determinado momento del desarrollo es resultado de la estimulación pedagógica y no pedagógica anterior, que en ese momento expresa el nivel de desarrollo actual y potencial de las funciones reguladoras y autorreguladoras en el desempeño presente de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de configuraciones motivacionales que se despliegan en su comportamiento concreto.

A su vez, esas funciones reguladoras y autorreguladoras contienen un potencial dinámico autoimpulsor que se actualiza en las situaciones de enseñanza-aprendizaje actual, bajo la influencia pedagógica estimuladora. Es decir, que estas funciones al mediatizar la acción individual a través de operaciones psicológicas de contenido y dinámica afectivo-cognitiva, vinculan a los y las estudiantes con los estímulos que provienen de las influencias pedagógicas externas, con lo cual se autoestiman nuevas formas de integración de sus contenidos y funciones motivacionales, desplegando su potencial dinámico de desarrollo en una perspectiva futura.

Sin embargo, no todas las formas de estimulación pedagógica son igualmente efectivas para autoimpulsar el potencial dinámico del desarrollo de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La efectividad de la estimulación motivacional depende de múltiples factores.

Depende de que verdaderamente la estimulación motivacional actúe sobre el contenido y las funciones motivacionales que están en formación, es decir, que contienen un potencial dinámico de desarrollo dado por su capacidad actual para reproducir en sí mismos el estímulo, mediante lo cual se pueden actualizar en la situación concreta que enfrentan los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndoles conferirle un sentido psicológico realmente actuante.

Por tanto, la estimulación motivacional debe conducir a los y las estudiantes a asimilar la experiencia externa a través de operaciones intelectuales y vivencias que le permitan traducir sus códigos y darle un sentido subjetivo. En este sentido la estimulación motivacional debe ser oportuna y adecuada en relación al momento del desarrollo en que se propicia de acuerdo a la edad, las tareas y los logros del desarrollo.

Esta es una arista de la estimulación motivacional que será preciso investigar desde la perspectiva genética y desarrolladora que se propone en esta concepción.

De lo anterior se infiere que la efectividad de la estimulación del desarrollo motivacional supone técnicamente estimular el aprendizaje y el desarrollo integral de la personalidad, considerando la dialéctica de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, con lo que se confirma el carácter integral y desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje donde ella se inserta.

Así, la estimulación que promueve el desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tomar en cuenta la sensibilidad y la disposición subjetiva de los y las estudiantes para reaccionar activa y creadoramente a los estímulos e influencias pedagógicas. Ello significa darle la oportunidad de actuar en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, de establecer interacciones que propicien la selectividad y orientación hacia los estímulos e incentivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las vías conocidas para ello son la actividad y la comunicación en distintas formas de estructuración y organización, cuya efectividad consiste no sólo en la participación de los y las estudiantes, sino fundamentalmente en crear un vínculo realmente actuante entre ellos y las fuentes de estimulación pedagógica a partir de determinadas exigencias que se le plantean al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

La calidad de tal vínculo no está en presentar el estímulo o incentivo, sino en la oportunidad misma de que los y las estudiantes tengan un enfrentamiento activo con el sistema de estimulación pedagógica mediante el cual se ponen en juego las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación.

Por eso en esta concepción, la estimulación motivacional se sustenta en el principio de que la enseñanza conduce al desarrollo a través del aprendizaje activo y autorregulado, donde la propia actividad independiente y autodeterminada permite que se realicen las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación.

Es por eso mismo que la efectividad de la estimulación motivacional depende de que se cumplan determinadas exigencias y estrategias pedagógicas y se organice según parámetros de sistematización como la intensidad, flexibilidad, complejidad, frecuencia, periodicidad y contextualización del sistema de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a índices de edad, nivel de desarrollo, particularidades de personalidad, dinámicas grupales, entre otros aspectos de la diversidad, previamente caracterizados en el sistema del diagnóstico escolar.

II.2.2.- Postulados psicopedagógicos de la estimulación motivacional

Los postulados que componen la concepción toman como referencia las pautas para la estimulación motivacional que fueron sintetizadas en el capítulo primero, estableciendo relaciones entre los conceptos del sistema categorial. Por eso permiten enunciar y explicar formas de integración de los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la estimulación motivacional en un nivel superior de sistematización,

revelándose en ellos la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional como fundamento de la concepción pedagógica que se propone.

II.2.2a).- La caracterización de los niveles funcionales y las tendencias del desarrollo motivacional de la personalidad

El diagnóstico pedagógico de la realidad escolar incluye la caracterización de la personalidad como una condición necesaria para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje, por cuanto está dirigida a delimitar los niveles del desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes a través de sus contenidos y funciones, que actúan como variables psicológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La caracterización de la personalidad, sus niveles de regulación y las tendencias de su desarrollo forman parte del conocimiento que maestros y maestras deben tener de las condiciones previas para modelar las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los y las estudiantes y dirigir el proceso a tenor de las exigencias sociales y escolares.

La motivación, como contenido de la personalidad, que reproduce a escala particular su unidad afectivo-cognitiva, debe ser también objeto de conocimiento por parte de maestros y maestras. Por eso la caracterización de sus niveles de funcionamiento y las tendencias de su desarrollo forman parte de la caracterización de la personalidad de los y las estudiantes (anexo 13).

La caracterización de la motivación, es una acción pedagógica que garantiza poder tomar en cuenta las necesidades y las motivaciones de los y las estudiantes en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien debe orientarse predominantemente hacia los contenidos motivacionales-afectivos de la personalidad en el contexto de enseñanza-aprendizaje, debe ser consecuente con la unidad cognitivo-afectiva de la personalidad que forma parte, así como de las relaciones contextuales de los y las estudiantes.

El proceso de caracterización de la motivación precisa seguir algunos requisitos de ejecución que permitan superar los enfoques descriptivo, atomista y mecánico predominantes, hacia la asunción de un enfoque personológico, a través del cual se modelen las relaciones entre el funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional. Por eso es conveniente utilizar indicadores funcionales, dado el valor metodológico-instrumental que dichos indicadores puedan tener para:

- Seleccionar y elaborar métodos, técnicas e instrumentos de indagación empírica y pedagógica y procesar los resultados de su aplicación (anexo 14).
- Interpretar cuanti-cualitativamente las expresiones verbales y comportamentales de los y las estudiantes (anexo 15) y los grupos escolares y hacer las inferencias pedagógicas pertinentes.
- Revelar la unidad contradictoria de los aspectos dinámicos y de contenido, como expresión de la unidad cognitivo-afectiva de la motivación y la personalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Revelar la unidad contradictoria de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los planos interno y externo.

- Revelar la unidad de lo consciente y lo inconsciente en la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Revelar los niveles motivacionales actuales y potenciales de los y las estudiantes.
- Revelar niveles de integración, tendencias de desarrollo y parámetros de efectividad motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de los indicadores funcionales operacionalizados en la concepción pedagógica que se propone, a partir de la variable motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (anexos 7,9,10 y 11), posibilita trabajar con criterios de integración psicopedagógica en su caracterización (anexo 12, 14 y 15).

Lo que maestros y maestras pueden hacer en relación con la caracterización de la motivación, requiere de estudios experimentales previos derivados de la concepción que se propone, que puedan conducir a la elaboración y validación de una metodología general, que en la práctica pedagógica pueda contextualizarse a través del trabajo metodológico.

II.2.2b.- El condicionamiento histórico-social y multifactorial del desarrollo y la estimulación motivacional

En esta idea se sintetiza el enfoque socio-histórico del desarrollo humano considerando el condicionamiento histórico y social de la personalidad, lo que significa explicar los procesos de desarrollo psicológico mediante las relaciones dialécticas entre lo social-individual, lo externo-interno, lo objetivo-subjetivo, en las que se insertan las relaciones entre el funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional (anexo 5).

Desde este punto de vista es necesario considerar que el contexto social y escolar en que los y las estudiantes están insertados, es una variada e inagotable fuente de estimulación para su formación y desarrollo. Sin embargo, no todos tienen la misma significación en el condicionamiento del desarrollo; ello dependerá de que adquieran un sentido personal para ellos, dado por el carácter parcializado y selectivo del reflejo psíquico y su integración en la personalidad.

La configuración psicológica de la personalidad y la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un sistema abierto, flexible y autorregulado. En sus mecanismos de regulación y desarrollo intervienen múltiples factores y condiciones estimuladoras, tanto pedagógicas, como no pedagógicas, sin lo cual incluso, no tendría sentido plantearse la estimulación motivacional como mecanismo de influencia pedagógica.

Los factores o condiciones que más directamente pueden influir en el desarrollo, y por tanto en la estimulación motivacional pueden sintetizarse como sigue:

- a) Factores y condiciones relacionados con el *ambiente social*, dentro de los cuales se sitúan las motivaciones, valores y expectativas de la sociedad respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje escolar en una determinada época histórica y contexto socio-económico.
- b) Factores y condiciones relacionados con la *estratificación socio-clasista* en que crecen y se educan los y las estudiantes, dentro de los que se sitúan las motivaciones, valores y expectativas de los distintos grupos sociales respecto a la escuela y el aprendizaje y en especial los estilos educativos de las familias.

- c) Factores y condiciones relacionados con *el tipo de escuelas y proceso de enseñanza-aprendizaje* en que se insertan los y las estudiantes, dentro de los cuales se sitúan las condiciones del ambiente escolar, el tipo de aprendizaje que promueve, el estilo de dirección del proceso, el manejo pedagógico de la evaluación, su historia y experiencia personal de aprendizaje, entre otros.
- d) Factores y condiciones relacionados con los *maestros y maestras*, quienes son participantes directos y dirigentes en los procesos de estimulación motivacional dadas las tareas y funciones de su rol profesional y que se concretan en modelos de actuación y especialmente en concepciones, motivaciones, valoraciones y expectativas profesionales respecto a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Factores y condiciones relacionados con el *grupo escolar*, dentro de los cuales se sitúa el clima psicológico y los valores, expectativas, roles, vínculos, resistencias y estilos motivacionales individuales y grupales que se comparten a través del sistema de interacción social del aula y su dinámica en el aprendizaje.
- f) Factores y condiciones relacionados con *las tareas y acciones docentes*, dentro de los cuales se sitúan el nivel de dificultad, la relación entre las fases de orientación, ejecución y control, la operacionalización de los objetivos, las exigencias y condiciones de su realización, entre otros.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso socializador, formativo y desarrollador que se estructura a partir de la interacción y la comunicación, estos factores y condiciones se reproducen particularmente conformando un sistema de influencias específico, variable y a veces contradictorio (anexo 16).

El condicionamiento histórico-social y multifactorial de la motivación hace que su estimulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje deba tomar en cuenta todas las variables sociales y contextuales influyentes, y estructurarse en un sistema coherente de influencias pedagógicas, utilizando diferentes contenidos, vías, métodos, técnicas y estrategias dirigidas a establecer las relaciones entre el funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional del modo más integrador posible a fin de comprender, prevenir, incentivar, mediar y corregir en la dirección más eficaz según los objetivos socio-educativos de la institución escolar.

Si sobre los y las estudiantes actúan variados estimulaciones que condicionan las directrices y tendencias de la formación y desarrollo de su personalidad, la estimulación pedagógica consiste en aumentar la sensibilidad a aquellos tipos de estimulación o influencias portadores de los valores que han sido logrados en el desarrollo histórico de la sociedad, donde se encarnan los fines y objetivos respecto a la formación integral del ser humano en una época y sociedad determinadas.

De este modo la estimulación motivacional, insertada dentro de una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, está dirigida a lograr coherencia en la formación y desarrollo de motivos socialmente valiosos en la configuración motivacional de los y las estudiantes, de manera que regulen el aprendizaje y la actuación en la dirección del contenido socialmente valioso. Aquí se verifica la complejidad de la estimulación motivacional desde el punto de vista ideológico-moral y pedagógico.

II.2.2c.- El carácter multidireccional del desarrollo y la estimulación motivacional

Como indica la definición de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta no tiene una constitución lineal, sino multifuncional porque en ella se reproduce la complejidad de la constitución afectivo-cognitiva de la personalidad en diferentes formas de integración de sus mecanismos de contenido y dinámica. Ello condiciona el hecho de que la estimulación motivacional dirigida a su desarrollo se operacionalice multidireccionalmente.

Habitualmente, las influencias pedagógicas que se realizan como formas de estimulación motivacional se ejercen sólo en el sentido de que los y las estudiantes comprendan el valor, la utilidad y la significación del estudio, y el conocimiento y sus formas históricas de construcción, de que adquieran la responsabilidad en sus aprendizajes y de que tengan la posibilidad de sentir éxito y satisfacción mientras aprenden. Esta concepción de la estimulación motivacional es necesaria, pero limitada, ya que implica considerar predominantemente formas de estimulación intelectual para hacer activo el aprendizaje y dinamizarlo con cierta intensidad, constancia y temporalidad.

La estimulación intelectual es insuficiente para la formación y desarrollo motivacional (al igual que la estimulación motivacional para la formación y desarrollo intelectual, pues cada una representa particularmente cada una de las facetas del desarrollo integral de la personalidad), pero proporciona, a través del componente cognitivo y el procesamiento intelectual, la formación y ejercicio de operaciones que están en la base de la configuración de la regulación y autorregulación motivacional.

La estimulación intelectual, en el desarrollo motivacional, no se relaciona solamente con la asimilación del conocimiento, sino fundamentalmente con la actividad cognitiva y la regulación metacognitiva, con enseñar a pensar y enseñar a aprender, es decir con la apropiación activa, crítica y creadora de los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso no debe deducirse la estimulación motivacional espontánea y consecuentemente del desarrollo intelectual, sino de su integración con el funcionamiento y el desarrollo motivacional, a nivel de la personalidad.

La propia unidad cognitivo-afectiva supone diferencias en la integración funcional del contenido motivacional-afectivo respecto al contenido cognitivo-instrumental de la personalidad, lo que requiere de formas específicas de estimulación dirigidas a activar los mecanismos funcionales y del desarrollo de la motivación que constituyen más que recursos intelectuales, recursos personológicos de los y las estudiantes y que son los que garantizan el nivel de su implicación volitiva, afectiva y estratégica en las acciones y tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Frecuentemente la activación se adjudica a la enseñanza y no a los y las estudiantes, y se programa a través de la introducción de problemas, conflictos, nuevos conocimientos, métodos y medios de enseñanza de búsqueda y descubrimiento, pero se ha demostrado (Silvestre, 1999) que en la mayoría de estos casos sólo se logra que los y las estudiantes pasen de un estado pasivo a uno participativo, donde el comportamiento sigue siendo irreflexivo, formal, con tendencia a la ejecución, como una especie de activación mecánica.

Estimular el desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es facilitar, en otra dirección, la formación y el desarrollo volitivo de los y las estudiantes, haciendo corresponder la reflexión

e implicación personal a partir del esfuerzo propio y la capacidad de plantearse metas, elegir, decidir, superar obstáculos, resolver conflictos y obtener resultados.

De este modo, el carácter multifuncional de la motivación permite darle un significado psicológico y desarrollador a la activación, adjudicarla a las potencialidades motivacionales-afectivas y volitivas de los y las estudiantes. En tal caso, a través de la estimulación motivacional lo que se potencia es el ejercicio de las funciones movilizadora, direccionadora y sostenedora de los procesos que participan en el aprendizaje, el desarrollo volitivo, confiriéndoles un mayor nivel de activación-regulación y significatividad experiencial y vivencial.

La multifuncionalidad de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace así que la estimulación de su desarrollo funcione como un sistema y pueda modelarse desde todos los componentes del proceso y sus relaciones, en todas las acciones y tareas, en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje y desde diversos tipos de estrategias, utilizando multiplicidad de incentivos, pero sobre todo, facilitando los vínculos entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y los restantes componentes, pues son las personas y los grupos, quienes dan sentido y concreción a las diferentes fuentes de estimulación de su desarrollo.

En resumen, en la concepción pedagógica que se propone, la multidireccionalidad de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje se concreta tanto en la estimulación intelectual, como en la estimulación volitiva, dirigida a la formación y potenciación de las funciones movilizadora, direccionadora y sostenedora de los procesos del aprendizaje y la actuación de los y las estudiantes (anexo 17).

Los indicadores del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al integrar la unidad afectivo-cognitiva a nivel motivacional, son variables a través de las cuales actúan ambas direcciones de la estimulación motivacional.

II.2.2d).- La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional

La concepción pedagógica de la estimulación motivacional opera en el plano didáctico a través de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus relaciones. De este modo cada uno de los componentes contribuye a la operacionalización de la unidad del funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional.

Este presupuesto es clave en la concepción pedagógica de la estimulación motivacional que se propone. Permite superar la tendencia, en las concepciones y teorías analizadas en el primer capítulo, a asignar el papel fundamental en la estimulación motivacional a determinados eslabones, funciones y acciones docentes o componentes del proceso.

Este postulado explica cómo cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus relaciones, tiene potencialidades para contribuir desde su contenido y carácter a la estimulación motivacional, pues cada uno se caracteriza por representar determinadas relaciones y regularidades en la estructura del proceso, con lo cual se hacen portadores de la unidad de las funciones instructivas y

educativas, a través de las cuales actúan en la unidad del funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional, como se explica a continuación (anexo 18):

El y la estudiante

En su condición de sujeto social y psicológico los y las estudiantes son portadores de personalidad, en la cual se apoyan para ejercer las funciones reguladoras y autorreguladoras de su actuación en los diferentes contextos de su vida. Al propio tiempo, en sus relaciones contextuales y sociales esas funciones se actualizan para promover el desarrollo de la personalidad.

En el contexto escolar, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del y de la estudiante se canaliza como resultado de un complejo proceso de transmisión y apropiación cultural intencionalmente organizado y estructurado. El aprendizaje se constituye así en instrumento del desarrollo a partir de su relación con la enseñanza, que a la vez se apoya en sus mecanismos para determinar los contenidos y condiciones del desarrollo. La unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje en el proceso pedagógico, es la que crea, conduce y estimula el desarrollo.

Cada estudiante participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de determinado nivel de desarrollo motivacional, configurado en el transcurso del desarrollo de su personalidad, y que determina sus estilos de regulación motivacional y sus niveles de eficiencia funcional. Quiere decir que, en principio, no existen en el aula estudiantes “desmotivados”, sino con diferentes niveles de integración y efectividad de su motivación para realizar las tareas y acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con determinadas potencialidades de desarrollo motivacional.

Las diferencias en cuanto a diversidad, variabilidad y potencialidad motivacional están determinadas por el modo en que en la personalidad de cada estudiante se establecen las relaciones entre las expresiones de contenido y dinámica con que se manifiestan los indicadores del funcionamiento y desarrollo de su motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden caracterizarse por sus expresiones comportamentales (ver anexo 15).

La caracterización del nivel de desarrollo y eficiencia motivacional, sobre la base de su funcionamiento real, determinará las formas y estrategias de estimulación motivacional en unidad con sus tendencias de desarrollo, teniendo en cuenta que la motivación es una realidad psicológica, que funciona desde la personalidad de los y las estudiantes, que no es algo que hay que introducir en ellos, sino algo cuyo desarrollo y autodesarrollo hay que estimular, potenciando en ellos niveles superiores de autodeterminación. Esto supone que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a nivel individual, el resto de los componentes adquieran determinado sentido en la estimulación motivacional.

El grupo de estudiantes

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de comunicación e interacción social, de ahí que la eficiencia de su carácter desarrollador enfrente los retos de la diversidad educativa. Tal diversidad se concreta en la dinámica de los grupos escolares, que constituyen sujetos sociales, realidades socio-psicológicas y espacios de aprendizaje y desarrollo. Así el grupo de estudiantes se constituye en sujeto, objeto y vía de estimulación motivacional.

En los grupos de estudiantes el funcionamiento y desarrollo motivacional supone un nivel más complejo de integración, según la configuración de sus vínculos, objetivos, metas, valores y expectativas compartidas, a través de indicadores grupales de motivación, por tanto cualitativamente diferentes, estructural y funcionalmente, a las configuraciones motivacionales individuales. Este es un aspecto del proceso motivacional que exige una investigación profunda en las ciencias pedagógicas, tanto en sus formas de manifestación, como en su evolución etárea y por niveles de enseñanza.

La complejidad de la estimulación motivacional crece cuando el objeto de estimulación es el grupo, que mediatiza la acción pedagógica estimuladora a través de las funciones socio-psicológicas de su organización y estructura social. Como vía de estimulación motivacional, a través del grupo se ejerce una acción mediada, indirecta sobre cada uno de sus miembros y directa sobre sus vínculos, interacciones, metas, objetivos y expectativas comunes, que se convierten en estímulos del desarrollo motivacional a nivel grupal e individual y que influyen en el clima psicológico.

La unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional en el grupo se expresa en el carácter y contenido de los sistemas motivacionales que pueden funcionar en él (Johnson y Johnson, citados por Fernández, 1994; Alonso y Montero, 1997):

- El sistema motivacional individualista.
- El sistema motivacional competitivo.
- El sistema motivacional cooperativo.

A nivel del grupo, la estimulación motivacional se organiza a través de formas de trabajo cooperativo (Castellanos y otros, 2002), mediante las cuales se construyan modelos motivacionales que impliquen:

- Ambientes o climas favorecedores del interés, el esfuerzo y el compromiso por aprender.
- Facilitación de la dinámica grupal a través de los vínculos y roles de los miembros.
- Unidad y coherencia en la presentación de las fuentes de estimulación a nivel curricular.
- Patrones motivacionales centrados en la comunicación, las relaciones interpersonales y el esfuerzo colectivo.
- Estructuración de las tareas y trabajos de acuerdo a las expectativas, metas, objetivos y valores jerárquicos en el grupo etáreo.

Maestros y maestras

La participación de maestros y maestras en la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador emana del contenido y carácter de las tareas y funciones de su rol profesional (Blanco, 2001).

Como profesional adquiere una responsabilidad mediadora, a través de la enseñanza y la educación, de las influencias socio-culturales y pedagógicas que actúan como estimuladoras del desarrollo de estudiantes y grupos, en función del cumplimiento del encargo social a la escuela.

Como sujeto social y psicológico integra el contenido de las tareas y funciones profesionales a su actuación, siendo él mismo, una fuente de estimulación motivacional. Esto supone que maestros y maestras modelen su propia actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de protagonizar su relación con el resto de los componentes y participantes. Cada uno de estos encuentra así en la personalidad de aquellos un espacio configuracional durante la formación y el desempeño profesional.

Desde esta perspectiva el problema profesional que a maestros y maestras se les presenta no se reduce a “cómo motivar” a estudiantes y grupos, como comúnmente se cree, sino en organizar el sistema de aprendizaje a través de las condiciones, tareas, contenidos, objetivos y fines de la enseñanza de modo que se potencie el ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación de los y las estudiantes. Esta diferenciación es particularmente relevante en la concepción pedagógica de estimulación motivacional que se propone, pues varía la comprensión del rol de maestros y maestras en este proceso.

Enmarcar el rol de maestros y maestras en la estimulación motivacional al “cómo motivar”, es enfocar la cuestión del desarrollo motivacional desde una perspectiva externalista, que se contrapone a la comprensión de la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional y es reducirla a un plano tecnológico que responde más bien al modelo proceso-producto en un proceso donde apenas existen posibilidades de derivar algoritmos o normas de estimulación motivacional.

Habitualmente maestros y maestras están apremiados por “recetas” para motivar a estudiantes y grupos, sin embargo una tecnología no podría integrar ni la compleja naturaleza de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni las circunstancias y condiciones heterogéneas y complejas en que se desarrolla bajo el influjo estimulador de la enseñanza y el aprendizaje. Se ha podido demostrar que las fórmulas, recetas o algoritmos no funcionan cuando de motivar se trata, y que por el contrario, lo que se debe pretender es que los y las estudiantes se motiven a sí mismos (Beltrán, 1998) y que encuentren en su actividad y comunicación sus propias fuentes de motivación

Es por eso que la participación de maestros y maestras en la estimulación motivacional debe centrarse en facilitar las relaciones de ayuda necesarias para que estudiantes y grupos aprendan a motivarse, de que encuentren sentido a la actividad y la comunicación y que éstas les permitan generar y

potenciar mecanismos de regulación y autorregulación motivacional, a tenor de las condiciones sociales y pedagógicas en que ellas transcurren.

“Así pues – al decir de A. Pérez – el problema pedagógico no se refiere tanto al logro de la motivación para aprender, como a la necesidad de contextualizar las tareas de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad donde tales herramientas y contenidos adquieren un significado compartido y negociado, al utilizarlos en la práctica cotidiana.” (Pérez, 1992b:111).

Esta contextualización toma en cuenta el condicionamiento histórico-social y multifactorial del desarrollo motivacional que pasa por la propia motivación profesional pedagógica de maestros y maestras, que se ejerce como una motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con características de contenido y dinámica similares a las de los y las estudiantes, pues funciona en un contexto de enseñanzas y aprendizajes mutuos.

En la configuración motivacional de la personalidad de maestros y maestras, formaciones como los objetivos, expectativas, orientaciones afectivas y valorativas y los esfuerzos volitivos, además del nivel cognitivo, funcionan directamente como estimuladores del desarrollo motivacional de estudiantes y grupos, pues tienen una expresión comportamental muy intensa en el trabajo pedagógico, constituyéndose modo de actuación profesional que califica incluso, la profesionalidad de maestros y maestras pues contienen elementos de moralidad y son responsables del clima y el tacto pedagógico que impere en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es normal que la interacción y comunicación con estudiantes y grupos, genere en maestros y maestras la formación de expectativas relacionadas con su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si esas expectativas son imprecisas e inflexibles, al funcionar como “profecías que se cumplen por sí mismas” (Good y Brophy, 1996), frenan la percepción e interpretación del desempeño de los y las estudiantes, con efectos dramáticos en la estimulación motivacional, pues actúan como prejuicios que distorsionan y obstaculizan la estimulación del potencial de desarrollo motivacional de estudiantes y grupos.

De ahí que la participación de maestros y maestras en la estimulación motivacional deba comenzar por la caracterización de la motivación de los estudiantes y grupos, que es la vía idónea para formar expectativas justas, reales y flexibles respecto a ellos y modelar su propia actuación respecto a ellos y al resto de los componentes.

La actividad y la comunicación en que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje hacen que la relación entre los participantes esté mediada por el resto de componentes en que este proceso se estructura, a la vez que las relaciones entre ellos se conforman con la participación de los protagonistas quienes le imprimen su dinámica a partir de su personalización como procesos, mecanismos y condiciones de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo.

El problema de enseñanza-aprendizaje

La concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje “reconoce al problema como una manifestación de las contradicciones del proceso, como punto de partida de su diseño, ejecución y como condición necesaria para el trabajo del profesor con la zona del desarrollo próximo (ZDP) del/de la alumno/a (...) el problema constituye la expresión de la fuerza que mueve al proceso, de su porqué...” (Castellanos y otros, 2002:51).

Al explicitarse en el problema su pertinencia respecto al desarrollo próximo de los y las estudiantes, se hace clara su pertinencia al desarrollo motivacional, por lo que además del papel inductor, motivacional que juega respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, este componente *permite fundamentar el porqué de la estimulación motivacional, por eso para que trascienda efectivamente en ella debe expresar las contradicciones inherentes al funcionamiento, desarrollo y efectividad motivacional de los y las estudiantes.*

Un problema de enseñanza-aprendizaje centrado en contradicciones del desarrollo cognitivo-instrumental, sólo expresará un acercamiento parcial y fragmentado al proceso, a su porqué, lo cual es incompatible con el carácter desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La determinación de contradicciones en el funcionamiento motivacional y mejor aún, en la integración afectivo-cognitiva de la personalidad de los y las estudiantes, y su formulación en problemas de enseñanza-aprendizaje, permite que se hagan conscientes para los participantes, necesidades e insuficiencias del desarrollo motivacional. Pare ello debe contener los resultados de la caracterización del funcionamiento motivacional, señalizando los niveles de integración funcional actual y las tendencias de su desarrollo, ello garantiza que la estimulación motivacional actúe sobre el potencial que brindan las necesidades e intereses de estudiantes y grupos y tomarlos en cuenta en la dirección del proceso.

En su relación dialéctica con el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el problema permite proyectar vías e instrumentos de potenciación de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación.

Los objetivos de enseñanza-aprendizaje

En la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador el componente objetivo tiene una función estimuladora directa, al expresar el propósito, el resultado del proceso en relación con la satisfacción de necesidades de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, de ahí su relación con el problema y que se redacten en función de los y las estudiantes. Se exige, en consecuencia, que sean integradores tomando en cuenta el aspecto cognitivo-instrumental, el aspecto afectivo-valorativo y el aspecto desarrollador, “...que implica reflejar, a nivel de objetivo, la unidad dialéctica de los aspectos cognitivos y afectivos...” (Castellanos, 2002:54).

A nivel pedagógico los objetivos cumplen una función socializadora que resulta de su derivación y articulación gradual, con lo que además se convierten en organizadores de la lógica interna entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado su carácter prospectivo.

Los objetivos de enseñanza-aprendizaje constituyen estímulos del funcionamiento y el desarrollo motivacional sólo cuando pasan a ser objeto de elaboración personal y consciente, a través del procesamiento cognitivo y vivencial mediante el cual se configuran psicológicamente como expresión del vínculo entre necesidades y motivos sociales y personales y desde donde realizan funciones reguladoras y autorreguladoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así los objetivos de enseñanza-aprendizaje devienen en indicadores del funcionamiento y desarrollo motivacional de estudiantes y grupos y en tal sentido *la estimulación motivacional consiste en orientarlos hacia la elaboración de objetivos de aprendizaje y desarrollo.*

A nivel personalógico el contenido de los objetivos elaborados adquiere su verdadera función dinamizadora de los procesos y la actuación a través de metas y expectativas de aprendizaje, cuya diversidad, variabilidad y potencialidad en cuanto a contenido y dinámica, se expresa en diferentes modos de enfrentamiento a las tareas y acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde diferentes autorreferentes de desempeño de éxito y fracaso y niveles de vínculo afectivo, vivencias y valoraciones del aprendizaje y el desarrollo.

La estimulación motivacional que se realiza a través de la orientación hacia la elaboración de objetivos, propicia la experiencia de autonomía mediante la cual los y las estudiantes asumen de manera activa, reflexiva e independiente como propios los objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos por maestros y maestras, logran mayores niveles de compromiso e implicación en su consecución y de responsabilidad en sus éxitos y fracasos.

Es decir, los objetivos de enseñanza-aprendizaje determinados y formulados por maestros y maestras, aún cuando se redacten en función de los y las estudiantes, no tienen una función estimuladora en sí mismos, esta le es conferida por su encuentro con necesidades y motivos actuantes de su personalidad, mecanismo psicológico donde se despliega su potencial dinámico. Si los objetivos no se personalizan, tienen pocas posibilidades de movilizar, direccionar y sostener el comportamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea de ejercer funciones reguladoras y autorreguladoras.

Para que la estimulación motivacional a través de la orientación hacia la elaboración de objetivos sea exitosa, estos al ser propuestos por maestros y maestras deben reunir determinados requisitos:

- a) Formulación clara (que sean comprensibles).
- b) Significatividad (cognitiva, experiencial y vivencial).
- c) Accesibilidad al logro, dada por su carácter próximo (en cuanto a plazo), específico (en cuanto a tipo de contenido, acciones y tareas), desafiante (en cuanto a nivel de dificultad) y realista (en cuanto a expectativas de éxito).

La elaboración y formación de objetivos es un proceso complejo, que incluye en sí mismo la elaboración, realización y valoración del resultado esperado en lo que se va produciendo una orientación

selectiva cada vez más consciente sobre la base de operaciones cognitivo-afectivas previamente formadas, hasta la formación de una representación del resultado futuro y su aceptación como base orientadora de las acciones y tareas de aprendizaje.

La eficiencia estimuladora del objetivo en el funcionamiento y desarrollo motivacional radica en potenciar la relación entre el planteamiento de metas de aprendizaje, dominio y desarrollo, la consecución del éxito y el esfuerzo personal.

Contenido de enseñanza-aprendizaje

El contenido de la cultura humana es la fuente estimuladora del desarrollo integral de la personalidad porque, básicamente, esta es una forma de desarrollo que se consigue a partir de la asimilación del contenido de la cultura en condiciones sociales de educación y enseñanza.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en el contexto de la educación escolar debe enfrentar el reto de la diversidad, selección y estructuración del contenido cultural para convertirlo en contenido de enseñanza-aprendizaje, lo que está determinado por los fines, objetivos, problemas y las condiciones en las que el proceso transcurre, entre las cuales las condiciones internas y externas del desarrollo de los y las estudiantes tienen un papel mediador esencial.

El contenido seleccionado y estructurado, en su diversidad conceptual, procedimental y actitudinal, al ser asimilado o aprendido a través de la actividad cognoscitiva de los y las estudiantes, en situaciones de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, genera la formación y desarrollo de diversos contenidos y funciones psicológicas que se integran y se expresan en la unidad cognitivo-afectiva de la personalidad. De ahí que puedan actuar, a nivel personalógico, en la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no es una consecuencia automática del procesamiento cognitivo-instrumental.

Para que el contenido de enseñanza-aprendizaje forme parte de la configuración motivacional de la personalidad y por tanto de su integridad reguladora y autorreguladora, debe adquirir un sentido personal para los y las estudiantes, es decir convertirse en contenido de los motivos de aprendizaje y desarrollo, desde donde adquieren una polaridad dinámica que moviliza, direcciona y sostiene los procesos y la actuación de los y las estudiantes en un sentido favorable o no hacia objetos, tareas y acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de intereses, intenciones, aspiraciones, ideales, convicciones, cosmovisión y otras formaciones motivacionales.

Por ello la estimulación motivacional que se realiza a través del contenido de enseñanza-aprendizaje, no debe reducirse a indicar su valor, importancia o significación social y personal. *Consiste básicamente en dar la posibilidad a los y las estudiantes de operar con el contenido, propiciando el vínculo con sus necesidades, motivos, metas y objetivos.* A partir de ese vínculo, el contenido, no sólo adquiere un sentido como resultado cognitivo o instrumental, sino también como fuerza inductora del aprendizaje, ya

sea satisfaciendo necesidades, actualizando otras ya satisfechas o creando nuevas necesidades de aprendizaje y desarrollo.

Cuando los y las estudiantes operan con el contenido de enseñanza-aprendizaje a través de acciones y operaciones cognitivas y lo relacionan con sus necesidades, están estableciendo un vínculo afectivo con él, cuya polaridad dinámica determina el sentido psicológico del contenido en el funcionamiento y desarrollo motivacional en el proceso.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los y las estudiantes participan orientados por motivos diversos, tanto por su contenido, como por su polaridad dinámica y formas de expresión e integración, con diferente grado de amplitud, estabilidad y niveles de jerarquía. El carácter polimotivado del funcionamiento motivacional permite que el contenido de enseñanza-aprendizaje pueda estimular la orientación y selectividad de los y las estudiantes hacia diversas tareas, acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia diversas asignaturas o disciplinas curriculares.

La estimulación motivacional a través del contenido de enseñanza-aprendizaje, opera con el contenido que ya ha sido aprendido en forma de conocimientos, hábitos, habilidades, experiencias de la actividad creadora y normas de relación social, por lo que se canaliza también mediante el funcionamiento intelectual, cuyo resultado es el desarrollo de operaciones cognitivas y metacognitivas que están en la base del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que el contenido de enseñanza-aprendizaje sea una fuente eficaz de estimulación motivacional, debe reunir determinados requisitos, que a su vez lo son de su adecuada selección y estructuración:

- a) Tener relación con el objetivo formado y las necesidades y motivos que están en su base.
- b) Tener auténtica relevancia y significación social-personal.
- c) Ser atractivo, interesante, pero no trivial.
- d) Ser novedoso, pero con cierto nivel de dominio previo.
- e) Ser diverso y sistémico.
- f) Tener niveles adecuados de complejidad, profundidad y abstracción.
- g) Inducir incongruencias, paradojas y analogías que hagan familiar lo extraño y extraño lo familiar.
- h) Ser aplicables, generalizables y transferibles.

“... la motivación idónea para el aprendizaje es la que se genera a partir del propio contenido, de su naturaleza problémica, desafiante, novedosa y relevante (afectiva y funcionalmente); y a partir de la manera en que el docente, a través de sus acciones contribuye a que estas cualidades se revelen o manifiesten para los estudiantes.” (Castellanos y otros, 2002:61).

Los métodos de enseñanza-aprendizaje

El uso de los métodos supone secuencias de actividades o acciones de maestros, maestras, estudiantes y grupos dirigidas al logro de objetivos, activando el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ello se expresan además las relaciones con el problema, los objetivos y el contenido.

La unidad de lo interno y lo externo, de lo afectivo y lo cognitivo del funcionamiento y desarrollo motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje se viabiliza especialmente a través de la relación entre los métodos y el contenido, ya que esta presupone la integración de sus aspectos dinámicos y de contenido a nivel interpsicológico, estimulando el potencial de la motivación en la regulación y autorregulación del aprendizaje y la actuación de los y las estudiantes en el proceso.

En la concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador los métodos, su unidad sistémica y en su función dinámica, adquieren un valor inductor directo en el funcionamiento y desarrollo motivacional pues actualizan la realización de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la configuración motivacional, a través de la participación e involucramiento activo de los y las estudiantes en tareas y acciones del proceso, dirigidas a satisfacer el logro de objetivos, metas y expectativas de aprendizaje.

De ahí que la estimulación motivacional a través de los métodos de enseñanza-aprendizaje consista en potenciar el ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la motivación haciéndolas corresponder con el contenido y exigencias de las tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje, reflejadas en los objetivos, para potenciar su capacidad de autoimpulsión.

Las características que adoptan los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, constituyen exigencias para la estimulación motivacional:

- a) Carácter eminentemente productivo.
- b) Garantizar la participación activa y consciente de los y las estudiantes.
- c) Propiciar el trabajo grupal dentro de estrategias de atención a la diversidad.
- d) Enseñar a los y las estudiantes a aprender a aprender.
- e) Potenciar el desarrollo del autoconocimiento, autocontrol y autovaloración.

Como se observa, estas exigencias a los métodos, pueden estimular el ejercicio de las funciones inductoras de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actualizando sus componentes constitutivos.

La estimulación motivacional a través de los métodos de enseñanza-aprendizaje se estructura en dos dimensiones, a través de las cuales se puede actuar en la zona del desarrollo próximo:

- 1.- Relación objetivos-tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje.
- 2.- Relación contenido-tareas y acciones del enseñanza-aprendizaje.

La primera dimensión señala el *para qué* de las tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje por lo que la estimulación motivacional se hace a través de las exigencias que les plantea el objetivo en cuanto a resultados, expectativas, procedimientos y posibilidades de logro. El nivel de estimulación motivacional que se puede alcanzar en la relación objetivo-tareas y acciones de aprendizaje permite el ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras no sólo de metas y expectativas, sino también del sistema autorreferativo de los y las estudiantes y el sistema cognitivo-instrumental en el aprendizaje para construir sus bases orientadoras y actuar en consecuencia.

Las exigencias que plantea el objetivo a las tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje pueden ser coincidentes, estar por encima o por debajo de las metas, expectativas y posibilidades de logro de los y las estudiantes y grupos por eso la selección y estructuración de los métodos debe modelarse de manera flexible, contextualizada y personalizada, de modo que la metodología o procedimientos de ejecución de tareas y acciones estimule:

- a) El compromiso e implicación en el objetivo.
- b) La confianza y seguridad en las posibilidades personales de logros.
- c) La elaboración de expectativas y vivencias de éxito realistas.
- d) La movilización de esfuerzos.
- e) La satisfacción y jerarquización de necesidades diversas, sobre todo las relacionadas con metas y objetivos de aprendizaje, dominio y desarrollo
- f) La disposición a correr riesgos, sin temor o ansiedad por el fracaso.
- g) El trabajo académico y la actividad cognoscitiva auténticos.

La segunda dimensión señala el *qué* y el *con qué* de las tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje por lo que la estimulación motivacional se basa en las exigencias que le plantea el contenido en cuanto al dominio de sus diversos elementos o componentes estructurales, también llamados tipos de contenido.

El nivel de estimulación motivacional que se puede alcanzar en la relación contenido-tareas y acciones permite, al operar con él, actualizarlo y enriquecerlo. Con ello a su vez se actualiza el contenido de las propias necesidades y motivos que se configuran en el funcionamiento motivacional a partir de los vínculos con los procesos y mecanismos del aprendizaje de cada tipo de contenido. Así se puede estimular su capacidad de autoimpulsión y se potencia el surgimiento de nuevas necesidades y motivos y se enriquecen motivaciones de aprendizaje, dominio y desarrollo a partir de las llamadas motivaciones extrínsecas.

Las exigencias que el contenido de enseñanza-aprendizaje le plantea a las acciones y tareas en la estimulación motivacional, se expresan en tres aspectos de los métodos:

- a) Su diversidad; en relación con la diversidad del contenido.
- b) Su estructuración; en relación con los procesos y mecanismos para aprender los diversos tipos contenidos.
- c) Su relevancia; en relación con la significatividad conceptual, experiencial y vivencial del contenido.

Estas exigencias pueden coincidir o no corresponderse con el contenido y polaridad dinámica de las necesidades y motivos para aprender, de su amplitud y jerarquía en la configuración motivacional de los y las estudiantes, determinando diferentes niveles de coincidencia de la motivación individual con el objeto, las tareas y acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez constituye una potencialidad del desarrollo motivacional.

La selección y estructuración flexible, contextualizada y personalizada de las acciones y tareas que se inducen a través de los métodos de enseñanza-aprendizaje para la estimulación motivacional deben incentivar:

- a) La autenticidad del aprendizaje y sus resultados.
- b) El involucramiento cognitivo, volitivo y afectivo.
- c) La inducción de la curiosidad y los intereses.
- d) La elaboración de estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje.
- e) La valoración y autovaloración del aprendizaje y sus resultados.
- f) La flexibilidad instrumental para el logro de metas, objetivos y expectativas de aprendizaje y el dominio de cada tipo de contenido.
- g) La participación; a través de las experiencias de autonomía y el ejercicio pleno de las funciones reguladoras y autorreguladoras.
- h) La identificación de problemas y su solución.
- i) La aparición de conflictos cognitivos y motivacionales y su solución.
- j) La satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Medios de enseñanza-aprendizaje

En la concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador se reconoce el potencial estimulador que poseen los medios o recursos didácticos. Como componentes que sirven de apoyo a la dinámica del proceso deben estructurarse y presentarse atendiendo no sólo a las exigencias que les plantea el problema, los objetivos y el contenido, sino también a las relaciones de todos ellos con los métodos, a través de las acciones y tareas de enseñanza-aprendizaje.

La introducción de las llamadas nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar abre nuevas posibilidades para el uso de medios que las

utilizan como soporte y constituyen de hecho, estímulos para el aprendizaje, ya que utilizan recursos diversos de estimulación motivacional, siempre y cuando logren potenciar motivaciones de aprendizaje, dominio y desarrollo.

La estimulación motivacional a través de los medios consiste en orientar la atención, la percepción y la comprensión de lo esencial y significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la actividad cognoscitiva y metacognitiva, incentivando la curiosidad, el interés hacia el contenido, y la implicación volitiva y estratégica en tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje.

Para que los medios contribuyan a la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben cumplir algunas exigencias:

- a) Variedad.
- b) Accesibilidad.
- c) Calidad técnica.
- d) Interactividad.
- e) Fácil manejo.
- f) Uso adecuado a la actividad fisiológica del organismo de los y las estudiantes y a la higiene de la actividad docente e intelectual.

Evaluación y control de la enseñanza-aprendizaje

La evaluación y sus funciones en la dirección es un componente imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, por ello se le asignan cualidades y exigencias referidas tanto a su relación con el objetivo, el contenido, y los métodos, como a sus instrumentos, vías y espacios para ejercerla.

La evaluación desarrolladora posee funciones, cualidades y exigencias relacionadas con el diagnóstico pedagógico, de ahí que se relacione con la caracterización dinámica, continua e integral de la personalidad de estudiantes y grupos. Por eso mismo contienen exigencias que fundamentan el carácter y condiciones de realización de la caracterización de los niveles de integración funcional y las tendencias del desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La estimulación motivacional a través de la evaluación consiste en potenciar retroalimentación acerca del ejercicio de las funciones reguladoras y autorreguladoras de la configuración motivacional de los y las estudiantes, en cuanto a parámetros de eficiencia o calidad funcional, estableciendo la unidad y deferencia entre el desarrollo motivacional actual y su potencial dinámico para determinar sus tendencias perspectivas.

La retroalimentación, consiste básicamente en potenciar la realización del potencial autoimpulsor de los autorreferentes de desempeño en el aprendizaje (autoconcepto, autoestima, autovaloración), pues

tiene como fin en sí misma la formación de habilidades de autocontrol y autovaloración (Rico, 1990; 1996), el paso progresivo de la valoración, evaluación y control externo a la autovaloración, autoevaluación y autocontrol.

A su vez el ejercicio de estas funciones autorreguladoras estimula el potencial dinámico del resto de los contenidos y funciones motivacionales, promoviendo nuevas formas de relación entre ellos actuando a través de la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación de la motivación. De ahí su papel en el desarrollo progresivo de la autodeterminación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los indicadores del funcionamiento y desarrollo de la motivación, como índices de la expresión funcional concreta de la diversidad, variabilidad y potencialidad intra e interindividual de la configuración motivacional, operacionalizados en esta concepción pedagógica de la estimulación motivacional, adquieren valor instrumental en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. La evaluación de estos indicadores permite también retroalimentar el proceso de la estimulación motivacional y perfeccionar su efectividad pedagógica.

Frecuentemente la evaluación es utilizada como mecanismo de premio o castigo en el sentido conductista, lo que es un contrasentido en los marcos de la concepción pedagógica de la estimulación motivacional que se propone, porque justamente contradice la posibilidad de lograr el desarrollo de la autodeterminación motivacional de los y las estudiantes. La estimulación motivacional a través de la evaluación desarrolladora se traduce en potenciar:

- a) El énfasis en objetivos de aprendizaje, dominio y desarrollo.
- b) La representación del esfuerzo como una inversión en términos de aprendizaje y desarrollo.
- c) La formación y la mejoría de la objetividad y realismo de autorreferentes y expectativas de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) La disminución de ansiedades y del temor al fracaso, el manejo adecuado de los errores y el logro de patrones atribucionales de éxito y fracaso adecuados.
- e) La reestructuración de la jerarquía de las motivaciones.
- f) El ajuste de los niveles de satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de vivencias de sentido positivas.
- g) La percepción de autenticidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- h) La percepción y valoración de las experiencias de autonomía y el despliegue de la capacidad de autorregulación, a través del control metacognitivo, volitivo y emocional.

Como se observa, si la evaluación cumple las exigencias de su carácter desarrollador, al insertarse en la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, logra estimular la configuración de las relaciones dinámicas actuales y potenciales de todos los contenidos de la motivación de los y las estudiantes en cada uno de sus componentes.

Las formas de organización de enseñanza-aprendizaje

Las formas de organización "...constituyen una de las categorías más importantes de la teoría de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto en ella se concretizan, se materializan, las partes, características y relaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje..." (Castellanos y otros, 2002:63).

Independientemente de la forma de organización de que se trate, es el nivel donde se potencia la integralidad y el carácter desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje porque en ella se determina la funcionalidad del sistema de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, orientando la estructuración y dinámica de los restantes componentes, mediados por la interacción, las acciones y tareas de los participantes.

La funcionalidad de las formas de organización, que a su vez determina la diferencia entre ellas, determina, por eso mismo, la funcionalidad de la estimulación motivacional, pues esta en sí misma precisa de la integración de todos sus componentes y participantes que de manera particular la ejercen, según problemas y objetivos diferentes.

Esto hace que la estimulación motivacional, presente en cada forma de organización se pueda diseñar de manera sistémica, modelando las relaciones que sean pertinentes entre el funcionamiento y el desarrollo motivacional y la unidad de ambas y la estimulación que se ejerce desde la enseñanza y el aprendizaje, mediante las relaciones entre todos los componentes y participantes.

Por ello la planificación de la estimulación motivacional, dentro de cada una y del sistema de formas de organización en un período de tiempo determinado, de acuerdo a los fines y la organización de la educación escolar, requiere de un eficiente trabajo metodológico, que refleje el carácter procesal, sistémico y dialéctico del proceso de enseñanza-aprendizaje en que ella se inserta.

Ello presupone la *creación de estrategias de estimulación motivacional* que pueden considerarse estrategias de aprendizaje, pudiendo ser un tipo específico de ellas, integrada a las estrategias cognitivas, metacognitivas y auxiliares y teniendo en cuenta sus fines, el carácter desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje a que se integran y el enfoque personalológico, que le es consustancial, en la comprensión de la unidad del funcionamiento, el desarrollo y la estimulación de la motivación en este contexto.

Por otra parte, si el desarrollo motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe interpretarse desde la perspectiva tecnológica de cómo motivar a los y las estudiantes, como se demostró arriba, sino de cómo potenciar su desarrollo, la estimulación motivacional en sí misma debe conducir al aprendizaje de estrategias de regulación y autorregulación que implican un nivel eficiente de funcionamiento y desarrollo motivacional.

“La esencia de esa labor consiste en el tránsito gradual del control del aprendizaje desde los/las docentes hacia los/las estudiantes. Esto significa que el maestro o maestra organiza flexiblemente el proceso de dominio progresivo, por parte de los/las estudiantes de las estrategias y modos de actuar, actuando como un experto, que brinda modelos, sugerencias, alternativas, retroalimentación y ayuda individualizada, y que estimula paulatinamente, el tránsito del control externo al interno, individual.” (Castellanos y otros, 2002:95).

II.2.3.- Principios de la estimulación motivacional

Teniendo en cuenta que el trabajo con estrategias de aprendizaje se vincula con aspectos como (Castellanos y otros, 2002): *Familiarización y obtención de información* acerca de las estrategias, sus funciones y utilidad, *producción* de estrategias por parte de los y las estudiantes, *ejercicio y aplicación* de estrategias y *generalización y transferencia* a nuevas situaciones, el desarrollo de estrategias de estimulación motivacional y su aprendizaje por los y las estudiantes debe ser un proceso que se operacionalice de acuerdo a determinados principios y acciones.

La determinación y formulación de principios en las ciencias pedagógicas es un asunto polémico. No obstante, casi todos los autores coinciden en que los principios emanan de los fines y objetivos de la educación y de las condiciones histórico-concretas, que constituyen los fundamentos o postulados más generales para la conducción o dirección de la enseñanza (Danilov y Skatkin, 1978; Klingberg, 1978; ICCP, 1984; Labarrere y Valdivia, 1988; Addine, González y Recarey, 2002, Silvestre y Zilberstein, 2002).

La síntesis alcanzada en la elaboración de la concepción pedagógica de la estimulación motivacional respecto a sus fundamentos psicopedagógicos, constituye una forma de organización sistémica de su conocimiento y comprensión en el plano teórico que permite fijar nexos lógico-gnoseológicos y metodológicos entre el sistema categorial y los postulados psicopedagógicos adoptados. Para fijar estos nexos se utiliza el término principios “... en tanto formas discursivas del pensamiento... que constituyen a la vez niveles del propio proceso de conocimiento en desarrollo y elementos de organización y sistematización del conocimiento ya adquirido.” (Rodríguez, 2001:101-102). Los principios son la expresión primera y más general de las ideas, y tiene una función lógico-genoseológica y metodológica dentro de los límites de una teoría (Rodríguez, 2001).

Los principios de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dada su naturaleza explicativa y heurística, cumplirían así una función lógico-gnoseológica al servir de medio lógico para explicar, organizar o fundamentar la concepción propuesta y una función metodológica para explicar o esclarecer la estrategia pedagógica ulterior respecto al trabajo con estrategias de estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2001; Addine, González y Recarey, 2002:81).

II.2.3a).- Principio de la información

Establece que la organización de mecanismos informativos y de familiarización puede conducir a la construcción por los y las estudiantes de una concepción de su aprendizaje donde la motivación sea una dimensión intrínseca y que pueda convertirse en recurso metacognitivo para disponerlo a desplegar una estrategia personal de desarrollo motivacional.

La información de que deben disponer los y las estudiantes para propiciar cambios en su concepción motivacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe orientar la estimulación motivacional a través de cuatro acciones fundamentales:

- a) Demostrar y comprender la autenticidad del valor, significación e importancia intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo corresponder las necesidades y motivos sociales y personales.
- b) Facilitar la percepción y comprensión del propio funcionamiento motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Demostrar y comprender la relación entre el esfuerzo propio y el planteamiento y logro de objetivos, metas y expectativas de aprendizaje.
- d) Entrenar y ajustar los patrones atribucionales de éxito y fracaso.

A través de este principio y sus acciones se puede hacer perceptible y comprensible a los y las estudiantes que motivarse es una exigencia y una tarea del proceso de enseñanza-aprendizaje, que también debe resolverse mientras aprenden, haciendo más consciente su significado y mejorando su disposición para un aprendizaje activo y autorregulado.

II.2.3b).- Principio de la modelación

Establece que cualquiera sea el nivel de funcionamiento o eficiencia de la motivación de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden producirse cambios a partir de modelar las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo motivacional, a través del manejo y el establecimiento de relaciones entre los indicadores funcionales de la motivación, y mediante la organización didáctica de cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus relaciones.

Significa que si se conocen las características del funcionamiento motivacional de los y las estudiantes y sus potencialidades de desarrollo, se pueda modelar, de forma flexible, personalizada y contextualizada la estimulación motivacional para que actúe dentro de los límites de la zona de desarrollo próximo, a través de la actividad y la comunicación.

Tal modelación debe transitar del plano externo, interpsicológico, al plano interno, intrapsicológico para que se convierta en una estrategia de aprendizaje, mediante la cual los y las estudiantes desarrollan sus propios mecanismos de autorregulación y autodeterminación motivacional. Para ello la estimulación motivacional debe desplegarse a través de acciones como:

- a) Mantener un ambiente de aceptación y clima afectivo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Comunicar necesidades, expectativas, metas, vivencias y atribuciones auténticas y deseables.
- c) Organizar y proponer exigencias, tareas y acciones de aprendizaje a partir de motivos e intereses que ya poseen los y las estudiantes.
- d) Modelar el interés y la motivación por aprender de manera auténtica, proponiendo tareas y acciones de enseñanza-aprendizaje vinculadas al esfuerzo.
- e) Inducir a los y las estudiantes a generar su propia motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- f) Ofrecer opciones y oportunidades que permiten ejercer la experiencia de autonomía de los y las estudiantes, apoyando la capacidad de autorregulación.
- g) Orientar formas de enfrentamiento activo a las tareas y acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje conveniando la formación de objetivos enfocados al aprendizaje, al dominio, más que a la evaluación del desempeño.
- h) Hacer perceptibles a los y las estudiantes las estrategias para alcanzar objetivos y metas, lograr expectativas y satisfacer necesidades y motivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desmitificándolo y disminuyendo las ansiedades y temores por el fracaso.
- i) Planear cada componente del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus relaciones explotando sus potencialidades y cumpliendo las exigencias para la estimulación motivacional.

II.2.3c).- Principio de la retroalimentación

Establece que la evaluación y control del proceso y los resultados de la estimulación motivacional y el aprendizaje de estrategias motivacionales, garantiza las condiciones para conducir al tránsito a la autovaloración, el autocontrol y la autodeterminación motivacional. Como la retroalimentación puede modelarse en la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación de la motivación, debe garantizar que los y las estudiantes valoran sus progresos y éxitos, sus errores y fracasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La retroalimentación tiene carácter informativo y valorativo, puede ser inmediata o mediata, utiliza diferentes instrumentos como calificaciones, recompensas, elogios, críticas, el reconocimiento, el aliento, los privilegios, el reforzamiento, el éxito, entre otros. Puede además planificarse o ser espontánea pues emana tanto de la organización didáctica como de las relaciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como la retroalimentación tiene efectos diferentes en estudiantes competentes y de bajo rendimiento, debe ser precisa y alentadora, señalando lo alcanzado y lo que es posible alcanzar.

La retroalimentación permite que la estimulación motivacional se despliegue a través de acciones como:

- a) Establecer relaciones interpersonales empáticas y contribuir a crear un clima cooperativo más que competitivo.
- b) Manejar la equidad y proporcionar igualdad de oportunidades para que los y las estudiantes participen y reciban retroalimentación.
- c) Usar el tacto pedagógico empleando instrumentos de retroalimentación que refuercen la autenticidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) Estimular la mejora del autoconcepto, la autoestima y la autovaloración.
- e) Orientar la elaboración y compromiso con objetivos realistas y metas alcanzables, pero de dificultad moderada, que impliquen cierto riesgo.
- f) Planear tareas y acciones que supongan un resultado o producto tangible y su valoración, enseñando a los y las estudiantes a comprender la relación entre los éxitos y el esfuerzo.
- g) Enseñar normas apropiadas para juzgar el progreso, el dominio, el aprendizaje, propio y de los demás.
- h) Discutir trabajos o tareas en las que los y las estudiantes han tenido un desempeño o resultado deficiente, o cometido errores, esclareciendo las atribuciones y usando la retroalimentación para renovar la motivación y no el desaliento.
- i) Ayudar a los y las estudiantes a evitar el temor a correr riesgos o la ansiedad por el fracaso en la realización de tareas y acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, manteniendo las expectativas de éxito o elevando las expectativas bajas.
- j) Estimular el desarrollo de habilidades autovalorativas y metacognitivas y apoyando la capacidad de autorregulación.
- k) Diseñar la retroalimentación preferentemente de forma cualitativa, individualizada, específica, inmediata, positiva, verbal, constructiva, alentadora, optimista.

Los efectos de la retroalimentación inadecuada pueden interferir o provocar efectos contrarios en la aplicación de estrategias motivacionales y en su aprendizaje por los y las estudiantes.

II.2.3d).- Principio de la optimización

Establece que el desarrollo de la autodeterminación motivacional asegura la participación e implicación activa y autorregulada de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como potencialidad del desarrollo integral de su personalidad y de una actitud prosocial.

La complejidad y diversidad funcional de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace imposible elaborar algoritmos o estrategias de estimulación motivacional generales, aplicables y óptimos en cualquier contexto escolar. La contextualización y flexibilidad de la estimulación motivacional suponen considerar su optimización a partir de parámetros tanto pedagógicos, como de naturaleza humanista y ética.

La optimización establece la observación atenta de condiciones de *sostenibilidad* en la elaboración y aplicación de estrategias de estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La optimización y sostenibilidad de la estimulación motivacional encierran aspectos éticos de las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello supone la creación de determinados condiciones de equilibrio en el manejo de personas, recursos y situaciones en que ella se realiza como:

- La selección y uso de determinados tipos de estrategias de estimulación motivacional y la frecuencia de su aplicación.
- Creación de niveles óptimos de ansiedad y tensión en el ambiente del aula.
- Creación de niveles óptimos de competitividad.
- La optimización de sentimientos y actitudes adversas.
- Manejo del éxito y el fracaso.
- Manejo del elogio y la crítica.
- Manejo de los niveles de ayuda.
- Manejo de los límites entre la dependencia y la independencia, del control interno y externo.
- El uso de diferentes tipos y frecuencia de recompensas externas.
- La introducción moderada de juegos, diversiones y entretenimientos en clases.

Cada una de estas condiciones contiene en sí misma ventajas y riesgos, de ahí que deban manejarse óptimamente en la dirección de la estimulación motivacional, lo que se realiza a través de algunas acciones como:

- a) Optimizar la modelación y diseño de las acciones y tareas de enseñanza-aprendizaje.
- b) Optimizar el balance de la actividad grupal e individual y las interacciones y la comunicación.
- c) Optimizar el uso y el valor del tiempo y los niveles de ayuda en relación con las necesidades de estudiantes y grupos.
- d) Optimizar la relación entre competitividad y cooperación.
- e) Optimizar los niveles de desafío-dificultad y el uso de las experiencias de éxito y fracaso.
- f) Optimizar los niveles de significatividad, autenticidad, responsabilidad y entretenimiento.

- g) Optimizar el uso de estímulos, recompensas, e incentivos externos e internos.
- h) Optimizar el uso de la tensión emocional, la confianza y la seguridad.
- i) Alternar la frecuencia y tipos de retroalimentación.

La concepción pedagógica de la estimulación motivacional que se propone supone la observación de algunas *reglas*:

- La estimulación motivacional no se logra a través de exhortaciones verbales y consejos. Tampoco la simple ejecución de tareas o apropiación del conocimiento determina la formación y el desarrollo motivacional.
- La estimulación motivacional es incompatible con el formalismo y falta de autenticidad del proceso de enseñanza-aprendizaje: Las tareas y acciones rutinarias, de formato simple, triviales, aburren pronto y hacen perder el interés y compromiso en la participación. No es aconsejable abusar del tipo de tarea divertida que puede provocar poco esfuerzo.
- La estimulación motivacional es más efectiva a través de tareas cuyo nivel de dificultad y desafío es razonable y moderado, de manera que implique desafíos sin muchos riesgos de fracasos.
- Las recompensas externas sólo pudieran ser útiles para que los y las estudiantes participen en tareas simples y tediosas.
- La estimulación motivacional no debe enfocarse en la cantidad o velocidad del aprendizaje. Evitar presiones de tiempo innecesarias.
- La estimulación motivacional debe individualizarse, aún cuando se realice a través de la dinámica grupal.
- En la estimulación motivacional resulta muy conveniente tratar los errores como oportunidades de aprendizaje e incentivar la realización de esfuerzos para superar fracasos.
- La indiferencia, el paternalismo y la compasión están fuera de lugar y son contraproducentes con la estimulación motivacional.

La estructuración sistémica de las categorías, postulados y principios que componen la concepción pedagógica de la estimulación motivacional, al constituir una forma de organización del conocimiento científico-pedagógico acerca del objeto de estudio, hace coherente sus fundamentos psicopedagógicos. Así la concepción propuesta funciona a nivel explicativo en correspondencia con el carácter de la investigación y los resultados esperados, los que reflejan la unidad conceptual y lógica de los elementos que la componen.

CONCLUSIONES

- 1.- La separación de lo cognitivo y lo afectivo en las ciencias psicológicas desencadena una serie de insuficiencias teórico-metodológicas con significativas implicaciones en las ciencias pedagógicas, en las que no cristaliza una concepción de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje que integre sus fundamentos psicológicos y pedagógicos.
- 2.- La incorporación y sistematización del término estimulación motivacional en el objeto de las ciencias pedagógicas responde a la necesidad de hacer explícito el lugar que la educación, formación y desarrollo de la motivación tienen en un proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende ser integral y desarrollador. Ella, al igual que la estimulación intelectual, tiene un nivel alto de jerarquía en el sistema de influencias pedagógicas dirigido a la formación y desarrollo integral de la personalidad.
- 3.- Para la elaboración de una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar se toma partido por la escuela histórico-cultural, basada en el materialismo dialéctico y su esencia humanista, asumiendo el principio de la relación entre educación y desarrollo como fundamento general para la integración de sus fundamentos psicopedagógicos y explicar a nivel particular, cómo la enseñanza puede conducir al desarrollo de la motivación en la personalidad de los y las estudiantes si toma en cuenta sus regularidades funcionales, lo que se alcanza a través de un aprendizaje activo, autorregulado y significativo en la institución escolar.
- 4.- En la concepción de la estimulación motivacional que se propone se integran sus fundamentos psicopedagógicos a través del enfoque personológico de la motivación y el enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje. El nivel de síntesis que se logra entre ambos enfoques permite revelar que las relaciones entre el funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional constituyen una unidad compleja de análisis que fundamenta la formación y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5.- La concepción propuesta está compuesta por un sistema categorial, postulados y principios que explican los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. A través del sistema categorial se hace el análisis del funcionamiento, el desarrollo y la estimulación motivacional; los postulados explican las relaciones entre las categorías sintetizando los fundamentos psicopedagógicos de la estimulación motivacional, y los principios fijan los nexos y condiciones entre el sistema categorial y los postulados, representando formas de proceder a través de determinadas acciones.

- 6.- La validez de la concepción propuesta se sustenta en la consistencia lógica y teórica entre los elementos que la componen, que se logra a través de la sistematización de conceptos e ideas ya validados en el marco teórico referencial y que permitió, al hacer nuevas generalizaciones, contrastar la capacidad lógica y gnoseológica de cada uno para explicar las relaciones que definen a la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los presupuestos y criterios adoptados para la integración de sus fundamentos psicopedagógicos.
- 7.- La concepción pedagógica de la estimulación motivacional que se propone sirve de marco teórico-referencial a la planificación, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas y didácticas dirigidas a potenciar la formación y el desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de sus funciones lógico-gnoseológica y metodológica.

RECOMENDACIONES

El aporte teórico de esta investigación abre nuevos caminos al estudio explícito de la motivación y su estimulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha dejado abiertas nuevas hipótesis e interrogantes que han de convertirse en problemas científicos. Los más relevantes para el desarrollo del conocimiento científico-pedagógico y sus implicaciones y aplicaciones a la práctica escolar serían:

1. Diagnosticar en el nivel empírico, a través de enfoques clínico-experimentales los niveles de integración del funcionamiento de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Establecer, mediante el enfoque genético, las tendencias evolutivas del funcionamiento y desarrollo de la motivación a través de las distintas edades y niveles de la enseñanza escolar.
3. Determinar los niveles de funcionamiento y desarrollo motivacional en la realidad sociopsicológica de los grupos escolares.
4. Caracterizar las tendencias en la educación, formación y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias pedagógicas de estimulación motivacional en diferentes edades y niveles de la enseñanza escolar.
5. Sistematizar metodologías para la elaboración, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas de estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Capacitar a maestros, maestras y directivos, como protagonistas de los cambios educativos, en el dominio de la concepción pedagógica de la estimulación motivacional, para que pueda ser puesta en marcha desde sus propias concepciones, actitudes y prácticas profesionales.

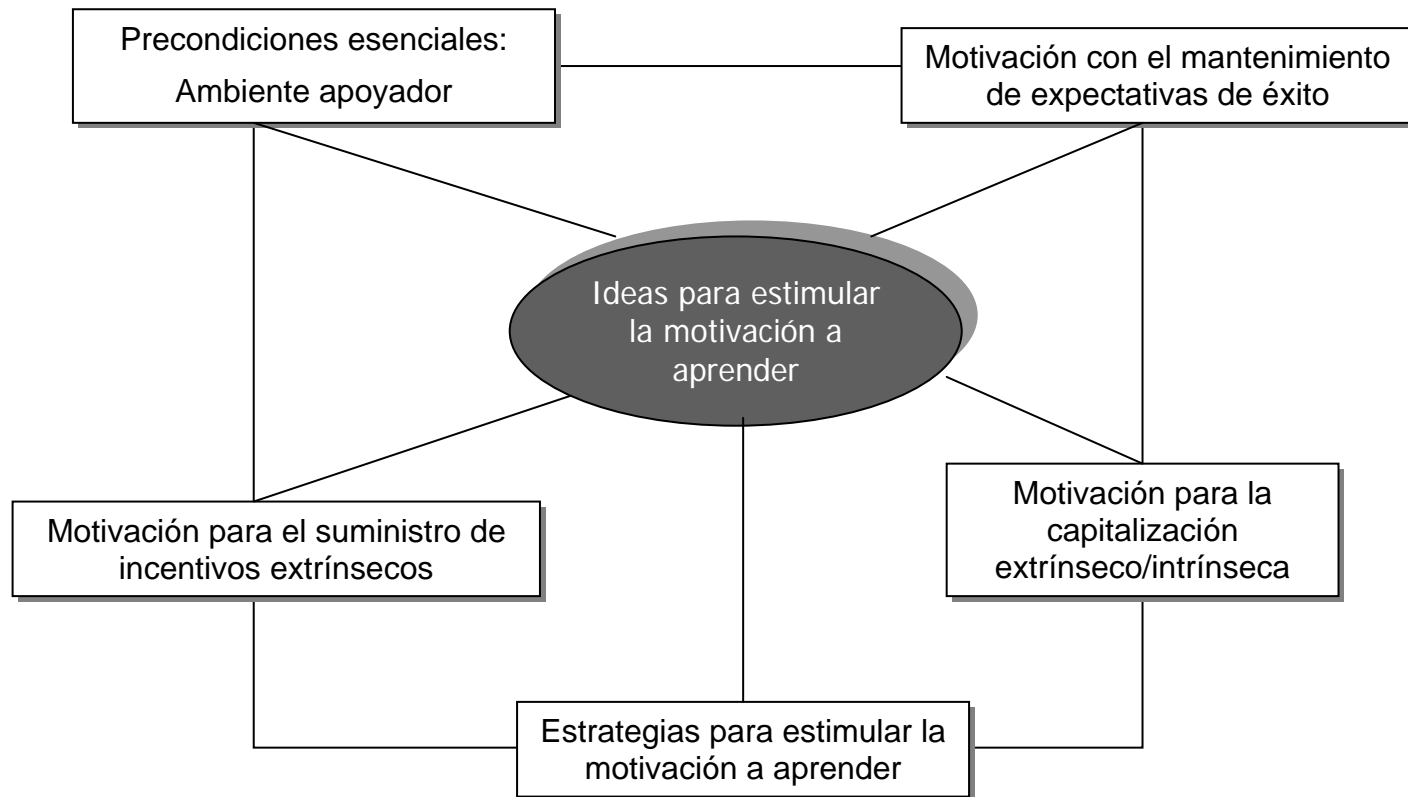
ANEXO 1.- Clasificaciones de motivación intrínseca y extrínseca

Autores	Criterios de clasificación	Motivaciones intrínsecas	Motivaciones extrínsecas
C. Ames	Enfoque del objetivo de logro o éxito respecto a la solución de tareas	Objetivos de dominio y aprendizaje	Objetivos de desempeño
C. Dweck y Elliot	"Tipología simplificada" de la motivación para el aprendizaje escolar	Motivación centrada en el aprendizaje	Motivación centrada en el yo
D. Johnson y R. Johnson	Sistemas de motivación aplicado al aula	1.- Sistema de motivación individualista	
		Si se desea aprender	Si se desea la aceptación de padres y maestros y estar libres de castigo
		2.- Sistema de motivación competitiva	
			Si se desea quedar por encima de los otros
		3.- Sistema de motivación cooperativa	
		Aumentar la propia competencia	Dependencia egocéntrica con necesidad afiliativa
J. Nicholls	Estados psicológicos asociados con el dominio de tareas	Implicación en la tarea: deseo de dominarla y desarrollar la propia competencia	Implicación del yo: deseo de demostrar desempeño exitoso a sí mismo y a otros
A. Tapia e I. Montero	El tipo de metas	Motivación centrada en el aprendizaje (MA) o experiencia intrínseca del propio saber: Metas relacionadas con las tareas, dirigidas por incentivos de competencia, interés por la propia tarea y sentimiento de autonomía	Motivación centrada en el yo (ME); reconocimiento esperado de los demás: Metas relacionadas con el YO Metas vinculadas con la valoración social Metas asociadas a la consecución de recompensas externas
J.I.Pozo	Esfuerzo deliberado según los móviles para aprender	La razón para esforzarse está en el aprendizaje, él es el móvil	La razón para esforzarse es conseguir algo deseado o evitar algo no deseado. El móvil es la consecuencia y no el aprendizaje
Ausubel, Novak y Hanmesian	Formas de involucramiento cognitivo para obtener éxito en las metas de aprendizaje	1,. Motivación de logro	
		Impulso cognitivo	Impulso o pulsión afiliativa Motivación aversiva
		2.- Motivación de mejoría del yo	
V.Rechetnikov	Fuerzas impulsoras de la actividad de estudio	Fuerzas impulsoras internas: atracción orientada a un objetivo	Fuerzas impulsoras externas: orientación obligada al objetivo
D. González Serra	Necesidades y motivos que participan en la actividad de estudio	Necesidades y motivos que satisfacen la propia actividad y la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades que preparan para el trabajo y la vida futura. Pueden ser individuales y sociales	Necesidades y motivos que tienen su objeto-meta fuera de la actividad de estudio, no se satisfacen en ella, sólo encuentran una vía o medio de satisfacción en ella. Individuales y sociales
F. Chibás	Correspondencia o relación con la naturaleza y esencia de la actividad docente-educativa	Motivación cognitiva general Motivación cognitiva procesal Motivación de logro	Motivación social general Motivación de filiación y crecimiento interpersonal Motivación de búsqueda de prestigio Motivación de búsqueda de estatus social

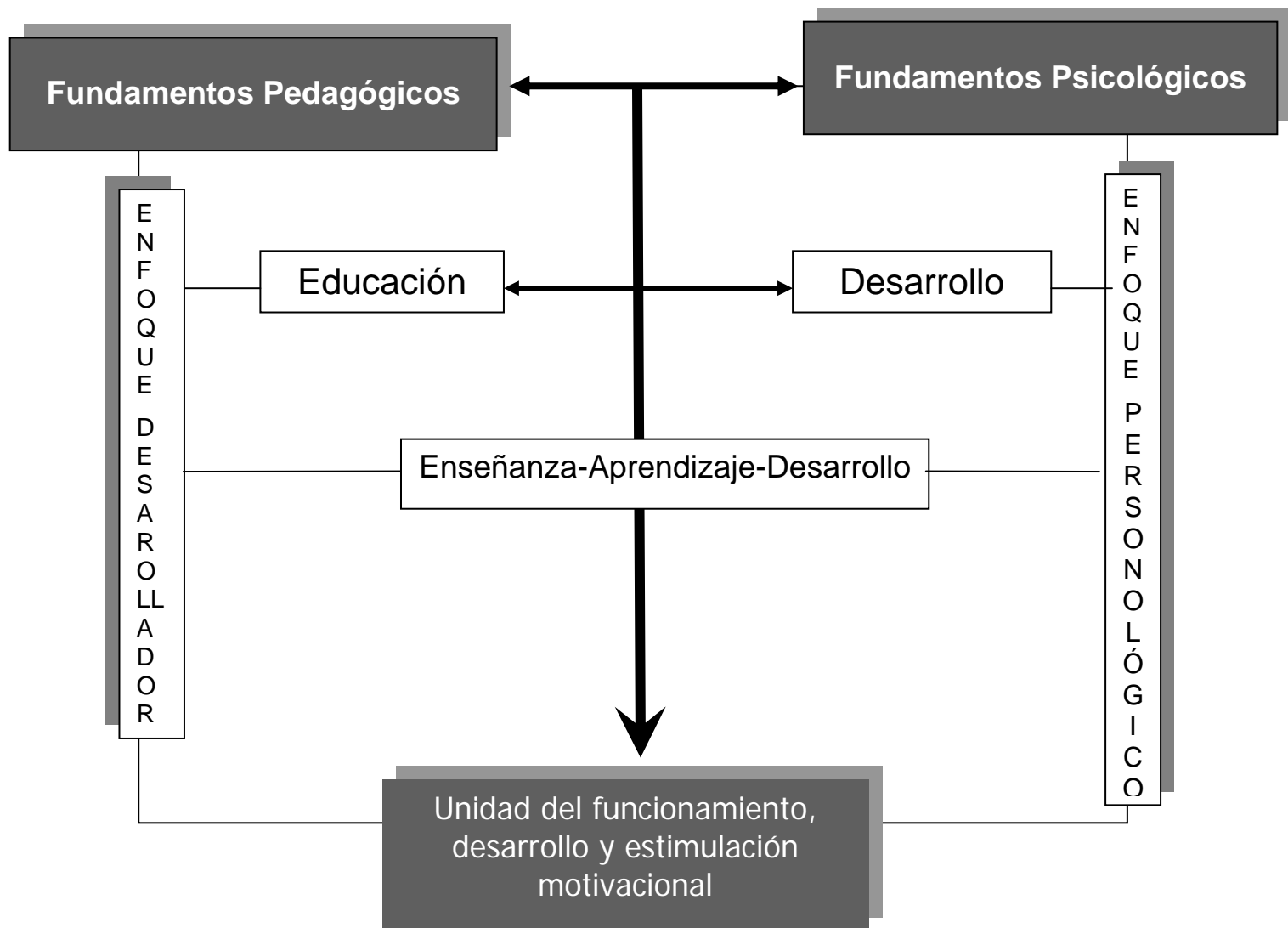
ANEXO 2.- Perfil de los principales mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la motivación

En las concepciones psicológicas del aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El planteamiento de metas y objetivos de aprendizaje. ▪ La implicación del sujeto en la consecución de metas y objetivos, a partir de su autovaloración, las atribuciones y expectativas de éxito y fracaso en el aprendizaje. ▪ La expresión emocional de la motivación. 			
En las investigaciones dentro del enfoque personológico			
Calviño, M.	González Rey, González Maura	Brito, H	Bermúdez y Rodríguez
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El sistema de objetivos. ▪ El sistema de sentidos. ▪ El sistema de vivencias afectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La reflexión y elaboración personal del contenido motivacional. ▪ La implicación consciente-volitiva en la consecución de objetivos. ▪ El vínculo afectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación Motivacional. ▪ Expectativa Motivacional. ▪ Estado de Satisfacción. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intensidad Motivacional. ▪ Expectativas de la personalidad. ▪ Estado afectivo.

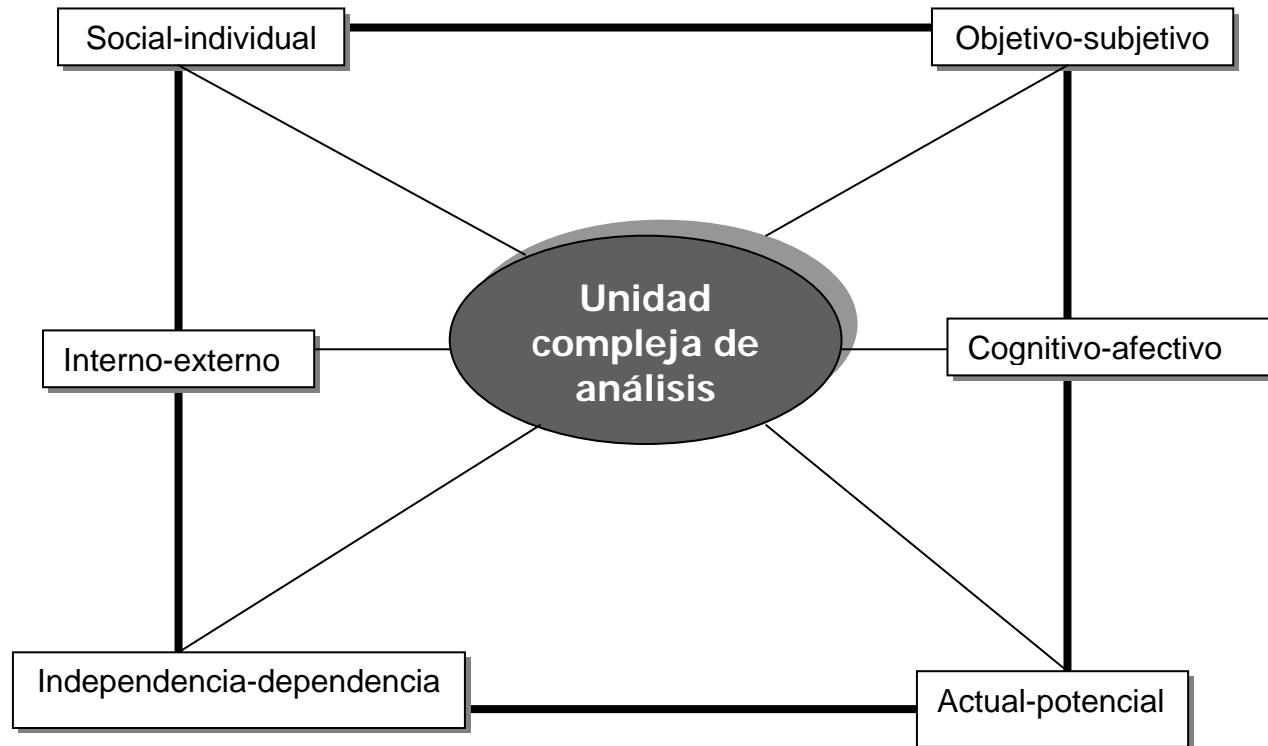
ANEXO 3.- Marco de referencia motivacional de J. Brophy
(tomado y adaptado de Good y Brophy, 1996)



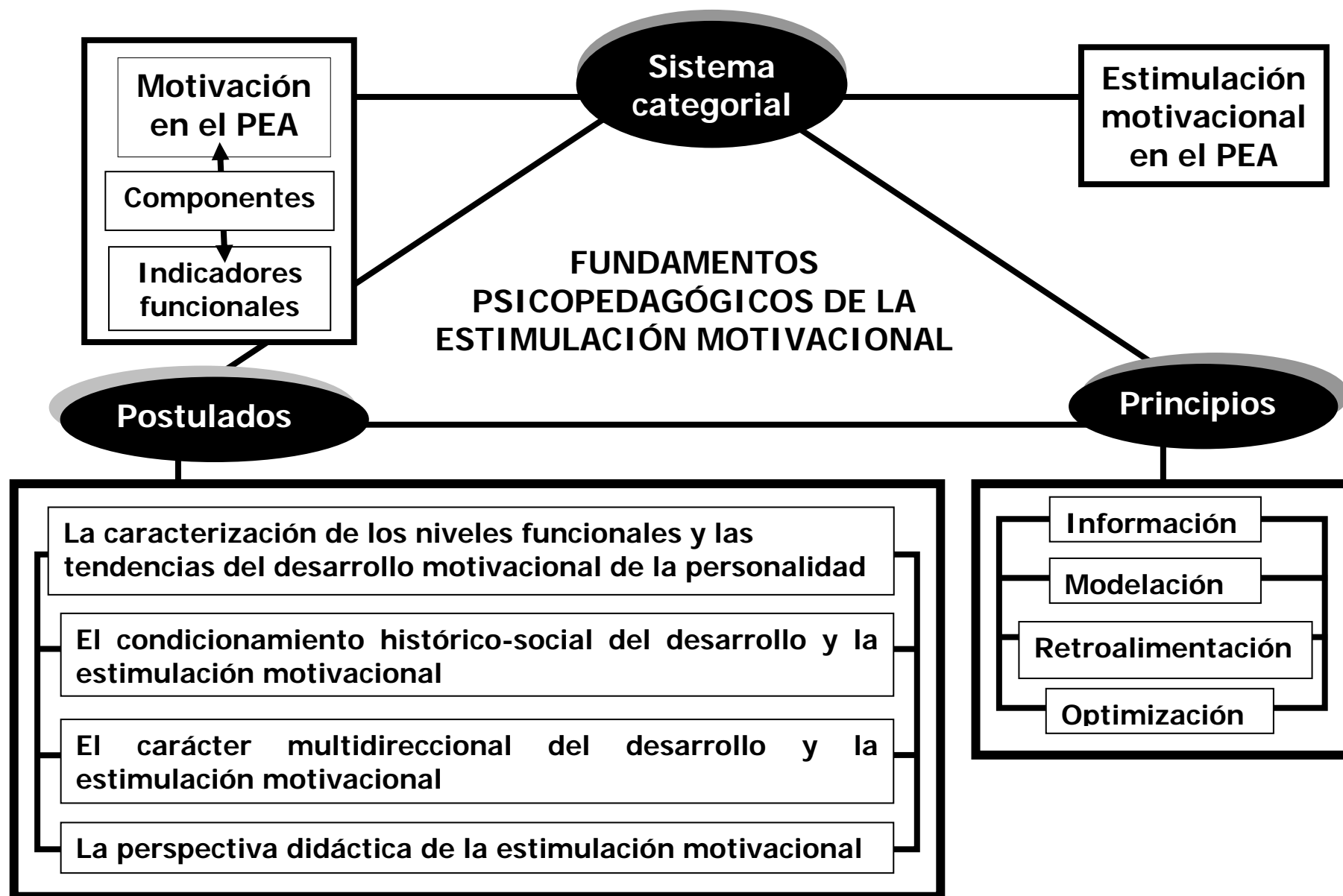
ANEXO 4.- Criterios y planos de integración de los fundamentos pedagógicos y psicológicos de la estimulación motivacional



ANEXO 5.- Unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional



ANEXO 6.- Esquema de la estructura de la concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje



Anexo 7.- La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

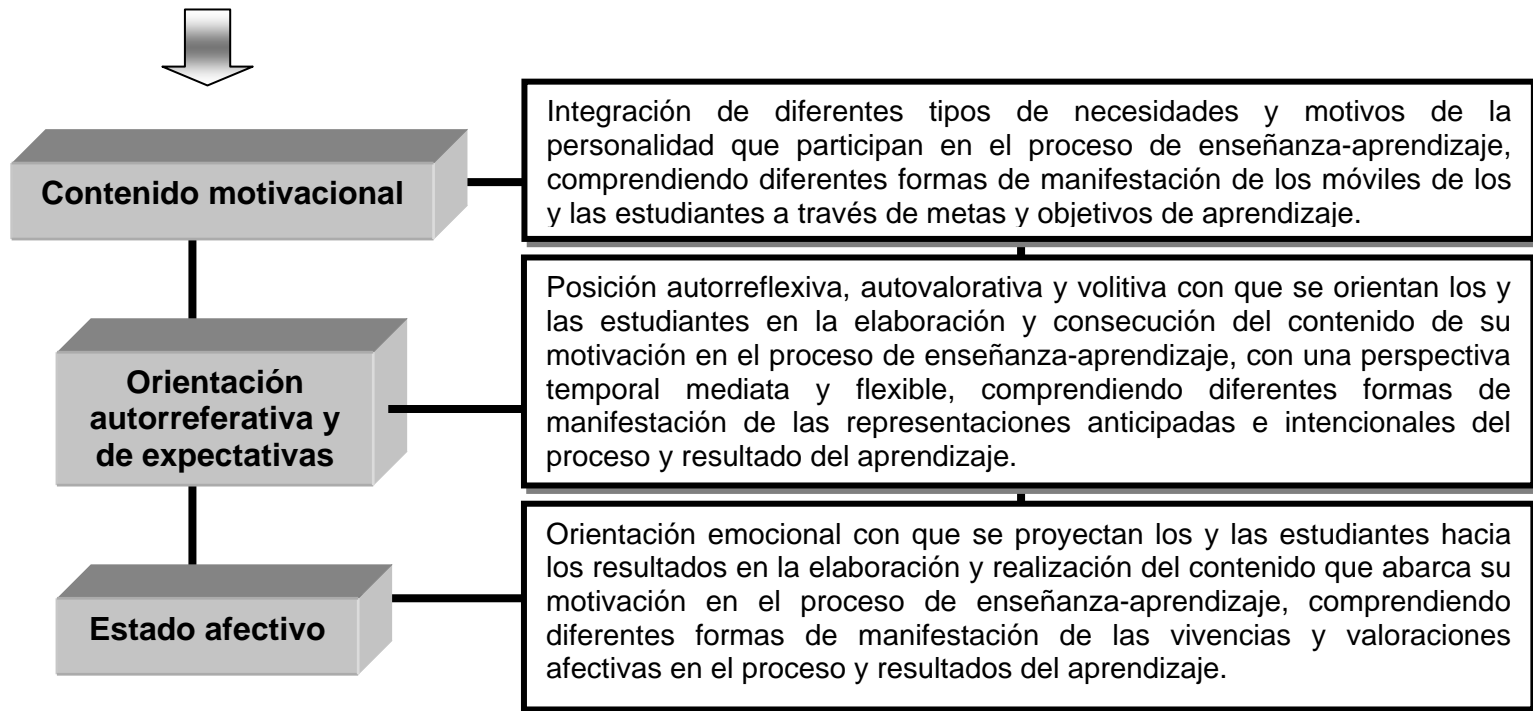
Motivación en el PEA



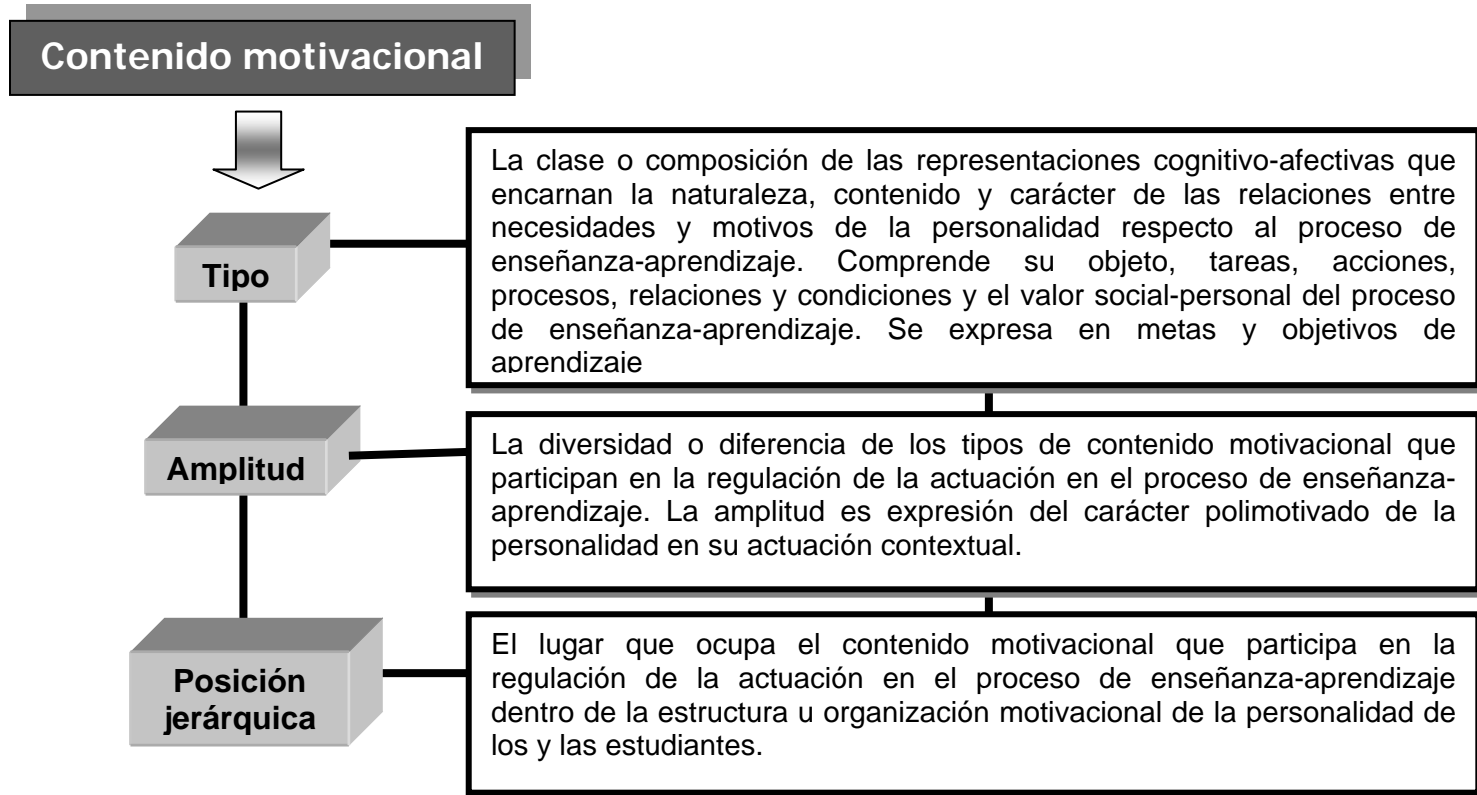
COMPONENTES	INDICADORES FUNCIONALES
<ul style="list-style-type: none">▪ Contenido motivacional	<ul style="list-style-type: none">▪ Tipo▪ Amplitud▪ Posición jerárquica
<ul style="list-style-type: none">▪ Orientación autorreferativa y de expectativas	<ul style="list-style-type: none">▪ Autorreferentes de desempeño▪ Patrón atribucional de éxitos y fracasos▪ Implicación en el planteamiento y logro de expectativas, metas y objetivos
<ul style="list-style-type: none">▪ Estado afectivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Polaridad del vínculo afectivo▪ Vivencia de sentido▪ Nivel de satisfacción

ANEXO 8.- Componentes de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

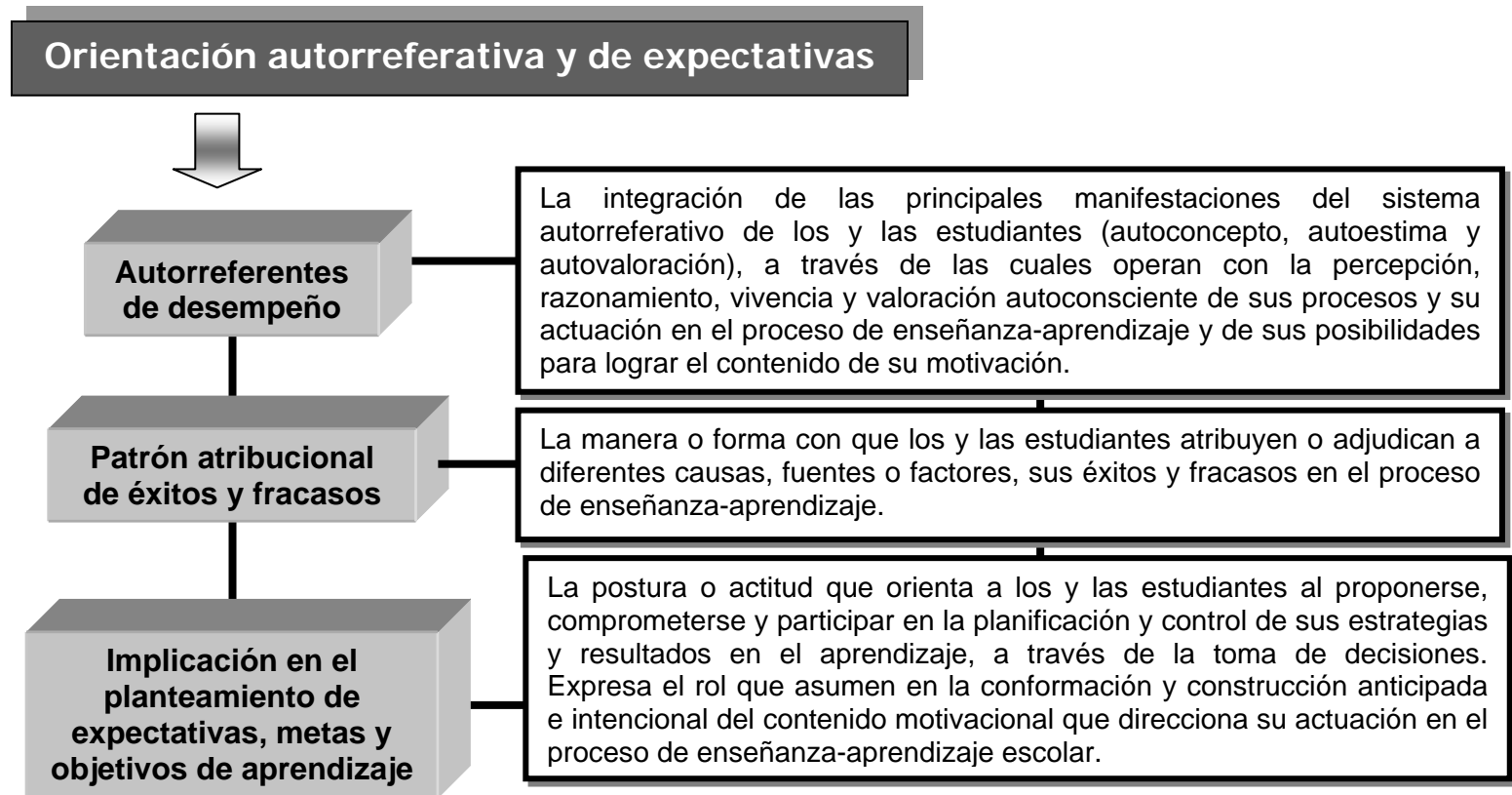
Componentes de la motivación en el PEA



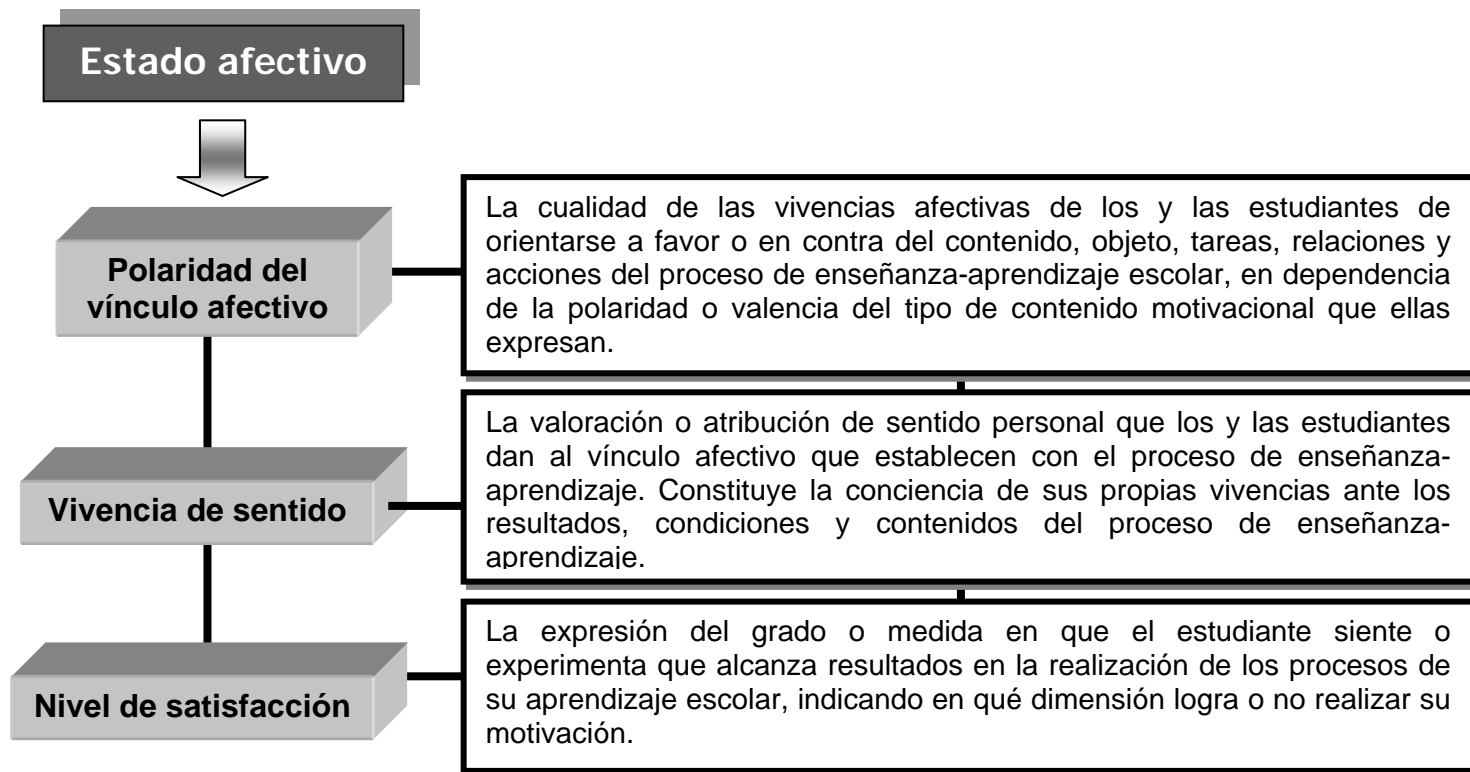
ANEXO 9.- Indicadores del funcionamiento y desarrollo motivacional



ANEXO 10.- Indicadores del funcionamiento y desarrollo motivacional



ANEXO 11.- Indicadores del funcionamiento y desarrollo motivacional



ANEXO 12.- Formas de expresión e integración de los indicadores del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

(Tomado y adaptado de Moreno, 2002a,b; 2003a, h)

Indicadores		Formas de expresión e integración	
Tipo de contenido	Tipo de metas y objetivos		Polaridad
	<ul style="list-style-type: none">▪ Obtener buenas notas▪ Preservar o elevar la autoestima▪ Mejorar la propia competencia▪ Adquirir conocimientos y competencias relevantes y útiles.▪ Conseguir metas externas al propio aprendizaje.▪ Sentir que estudian porque lo deciden, no porque se les obliga.▪ Conseguir aceptación, atención o ayuda de otros		<ul style="list-style-type: none">▪ Positiva▪ Negativa▪ Contradictoria o en conflicto
Amplitud del contenido	Cuantitativo	Cualitativo	
	<ul style="list-style-type: none">▪ Plenitud▪ Estrechez	<ul style="list-style-type: none">▪ Generalidad▪ Complejidad▪ Estabilidad	
Posición jerárquica	Relevancia subjetiva		
	<ul style="list-style-type: none">▪ Dominante▪ subordinado		
Autorreferentes de desempeño	Polaridad	Adecuación	
	<ul style="list-style-type: none">▪ Eficacia▪ Conflicto, ambivalencia o indefinición▪ Ineficacia	<ul style="list-style-type: none">▪ Adecuados▪ Inadecuados	
Patrón atribucional de éxitos y fracasos	Parámetros		
	Lugar de control	<ul style="list-style-type: none">▪ Interno o externo	
	Grado de control	<ul style="list-style-type: none">▪ Controlabilidad o incontrolabilidad	
	Estabilidad o constancia	<ul style="list-style-type: none">▪ Estabilidad o inestabiidad	
Implicación	<ul style="list-style-type: none">▪ Pasivo-reproductiva	<ul style="list-style-type: none">▪ Activo-transformadora	
Polaridad del vínculo afectivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Positiva▪ Negativa▪ Contradictoria, ambivalente, indefinida		
Vivencia de sentido	<ul style="list-style-type: none">▪ Positiva▪ Negativa▪ Contradictoria, ambivalente, indefinida		
Nivel de satisfacción	<ul style="list-style-type: none">▪ Satisfecho▪ Insatisfecho▪ Contradictorio, ambivalente, indefinido		

ANEXO 13.- La caracterización de los niveles de integración y las tendencias del desarrollo motivacional de la personalidad



ANEXO 14.- Instrumentos para interpretar formas de expresión e integración de los indicadores del funcionamiento y desarrollo de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

(Tomado y adaptado de Moreno, 2002b; 2003a,e)

14a.- Cuestionario I

1. ¿Qué significa para ti *aprender*?
2. En la escuela, ¿cómo te das cuenta de que has aprendido algo, o de que no estás aprendiendo?
3. ¿Crees que existe aprendizaje fuera de la escuela? ¿Por qué?

Si	
No	
No sé	

4. Si en la pregunta 3 marcaste el *Si*, ¿Cuál es el aprendizaje más importante, el de la escuela o el que está fuera de la escuela? ¿Por qué?
5. Lee detenidamente cada una de las siguientes situaciones. Marca con una X *todas* aquellas que se correspondan con tu caso personal. Puedes marcar todas las que consideres y agregar otras que sean importantes para ti.

- _____ Aprendo para sacar buenas notas
- _____ Aprendo para obtener algún tipo de premio o recompensa
- _____ Aprendo porque deseo saber
- _____ Aprendo para evitar castigos, regaños, juicios negativos de mi o rechazo de otros
- _____ Aprendo para saciar mi curiosidad
- _____ Aprendo porque me obligan a hacerlo
- _____ Aprendo para pasar de grado
- _____ Aprendo para quedar bien conmigo mismo/a
- _____ No me gusta ser alumno/a
- _____ Aprendo porque aprender es un desafío.
- _____ No tengo interés en aprender en la escuela
- _____ Aprendo porque es un deber hacerlo
- _____ Aprendo para que otras personas tengan un juicio positivo de mi, me reconozcan, recibir su aprobación o quedar bien con ellas
- _____ Tengo interés en aprender en la escuela
- _____ Aprendo porque es una manera de pasar el tiempo
- _____ Aprendo porque ha de servirme para el futuro
- _____ Me gusta ser alumno
- _____ Aprender es un placer para mi
- _____ Aprendo para conseguir una profesión
- _____ Aprendo porque es una necesidad de la sociedad
- _____ Aprendo porque para superarme o mejorar mis dominios y competencias, ser mejor
- _____ Aprendo porque es una necesidad personal
- _____ Aprendo por otras razones; ¿Cuáles?

6. ¿Quisieras hacer otra cosa que no fuera aprender lo que enseñan en la escuela?

¿Por qué?

Si	
No	
No sé	

7. ¿Cuáles materias y tareas de las que enseñan en la escuela te interesan más y cuáles te interesan menos? A continuación explica por qué.

a) Me interesan más

b) Me interesan menos

a) ¿Por qué?

b) ¿Por qué?

8. Si a los muchachos y muchachas de tu edad les dieran la oportunidad de elegir qué hacer, ¿elegirías de nuevo aprender en la escuela?

¿Por qué?

Si	
No	
No sé	

9. De la lista que aparece a continuación, ¿cuáles son los factores que favorecen y los que no favorecen tu aprendizaje en la escuela? Marca con X en la casilla correspondiente y luego escribe las opiniones que quieras acerca de lo que favorece o no favorece tu aprendizaje en la escuela. Puedes incluir otros factores que consideres.

Factores	Favorece	No favorece
La materia o contenido de las asignaturas		
Mi familia o el ambiente de mi hogar		
Mis experiencias y resultados escolares anteriores		
Las actividades pioneriles, extractase y extraescolares		
El horario		
El trabajo independiente		
El director o consejo de dirección		
El ambiente y las relaciones entre las personas de la escuela		
Las tareas para la casa		
Mi grupo		

La construcción y mantenimiento de la escuela		
El sistema de evaluación		
El trato y apoyo de los profesores a los estudiantes		
El trabajo en equipos		
Mi inteligencia y mis resultados académicos		
Las actividades y tareas que hay que hacer en el aula		
Las reuniones o citaciones a los padres o madres		
El reglamento escolar		
Mi conducta y mis cualidades personales		
La forma de dar clases los profesores		
Otros, ¿cuáles? _____		

10. ¿Te gusta el aprendizaje de la escuela?

- ☐ Me gusta mucho
☐ Me gusta más de lo que me disgusta
☐ Me es indiferente
☐ Me disgusta más de lo que me gusta
☐ No me gusta
☐ No sé decir

14b.-Completamiento de frases

Instrucciones: *Completa las frases que aparecen a continuación con las ideas y sentimientos que te vengan a la mente. Te agradecemos que no dejes frases incompletas.*

1. Aprendo _____
2. Confío _____
3. Considero que puedo _____
4. El aula _____
5. Deseo _____
6. Mi éxito _____
7. El problema es _____
8. Este curso _____
9. Siento _____
10. Es peligroso _____
11. En el futuro _____
12. Estudio _____
13. En secreto _____
14. Es agradable _____
15. Es difícil _____
16. La felicidad _____
17. La lectura _____
18. Espero _____
19. Estoy mejor cuando _____

20. Fracasé _____
21. La escuela _____
22. La familia _____
23. Es molesto _____
24. Mi mayor aspiración _____
25. Los exámenes _____
26. Necesito _____
27. Mi mayor virtud _____
28. Lo prohibido _____
29. Los libros _____
30. Otras personas _____
31. Es peor _____
32. Las calificaciones _____
33. Los adultos _____
34. Es triste _____
35. Los conflictos _____
36. Los conocimientos _____
37. Los obstáculos _____
38. Lucho _____
39. Me cuesta trabajo _____
40. En mi equipo _____
41. Me esfuerzo diariamente por _____
42. Me fastidia _____
43. Me gusta mucho _____
44. Me he propuesto _____
45. Mi grupo _____
46. Mi vida _____
47. Mi mayor placer _____
48. El trabajo independiente _____
49. Mi mayor tiempo lo dedico _____
50. Mi meta _____
51. Opino _____
52. Mi principal ambición _____
53. Las clases _____
54. Mis amigos _____
55. Lo que me interesa _____
56. He decidido _____
57. Las notas _____
58. Prefiero _____
59. No puedo _____
60. Los profesores _____
61. Nunca _____
62. La evaluación _____
63. Odio _____
64. Tengo _____
65. Las tareas _____
66. Sufro _____

14c.-Cuestionario

Instrucciones: Las siguientes preguntas están dirigidas a que analices tus metas u objetivos para el aprendizaje escolar. No importa si antes no has pensado en este aspecto de tu vida, hazlo ahora al leer con atención cada pregunta y responde según lo que creas de ti mismo/a. Recuerda que es preciso que seas muy sincero/a.

1. ¿Tienes claras tus metas u objetivos para el aprendizaje escolar?

Si	
No	
No sé	

¿Por qué?

2. ¿Quién decide y cuándo tus metas u objetivos para el aprendizaje escolar?

¿Quién?	¿Cuándo?		
	Siempre	A veces	Nunca
Yo mismo/a			
Mis profesores			
Otras personas			
Yo mismo/a con la ayuda de mis profesores u otras personas			

3. Tus metas u objetivos para el aprendizaje escolar están dirigidas a:

	Siempre	A veces	Nunca
Aprender, obtener conocimientos, saber más			
Demostrar públicamente mis capacidades y conocimientos			
Que mi familia esté orgullosa de mi			
Ser un miembro importante del grupo			
Evitar castigos o privaciones			
Disfrutar, sentir placer aprendiendo			
Sentirme orgulloso/a y satisfecho/a de mi mismo/a			
Llegar a ser una persona útil			
Obtener premios, regalos, permisos			
Sentirme capaz, competente, con dominio			
Evitar el fracaso ante los demás			
Que mis compañeros/as me acepten y respeten			
Disfrutar del éxito			
Lograr notas y resultados sobresalientes			
Demostrar a mis profesores que soy buen/a estudiante			
Obtener a cambio cosas que deseo			

4.- ¿Esperas lograr tus metas u objetivos en al aprendizaje escolar? ¿Por qué?

Siempre	
A veces	
Nunca	

5.- ¿En qué tiempo esperas lograr tus metas u objetivos para el aprendizaje escolar?

	Siempre	A veces	Nunca
De un día para otro			
En las evaluaciones sistemáticas que hacen los profesores/as			
En los exámenes parciales			
En los exámenes finales			
Para pasar de grado			
Para obtener estudios en el nivel siguiente			
Para poder trabajar cuando tenga la edad laboral			
Para aprobar las pruebas de ingreso a las universidades			
Para toda la vida			

6.- ¿Qué haces para lograr tus metas u objetivos de aprendizaje?

	Siempre	A veces	Nunca
Trato de entender las tareas de aprendizaje			
Me gusta participar activamente en clases			
Evito realizar tareas en las que sé que no tendré éxito			
Empleo todo el tiempo necesario para aprender			
Soy persistente en las tareas difíciles			
Presto atención a todo lo que me ayude a aprender			
Estudio superficialmente, me basta con aprender la materia de memoria, "con saliva", "con alfileres"			
Prefiero las tareas fáciles de alcanzar, sin muchos esfuerzos			
Descuido mis tareas escolares			
Los profesores y profesoras son de gran ayuda para aprender			
Dudo de mi capacidad para realizar las tareas de aprendizaje			
No espero calificaciones altas			
Hacer tareas de aprendizaje es una buena oportunidad que la escuela nos brinda			
Prefiero las tareas difíciles, desafiantes, las que necesitan esfuerzo			

Después de haber realizado una prueba, pienso que he salido bien			
Me resulta fácil trabajar en mis tareas			
Realizo las tareas seguro/a de que lo haré bien			
Espero con ansiedad que me den las calificaciones			
Antes de las pruebas me siento “en blanco”			
Los profesores y profesoras no pueden hacer nada por mi			
Estoy seguro/a de lo que quiero alcanzar			
Para aprender tengo que cometer errores			
Sé lo que me falta para aprender			
Puedo aprender por mi mismo/a			
Logro el dominio de todo el contenido de las asignaturas			
Soy optimista			
Me siento inseguro/a			
No puedo aprender sin la ayuda de otros/as			
Siento que los errores conducen al fracaso			
Las tareas de aprendizaje son aburridas, un fastidio			
Siento temor de participar en clases			
Espero mucho de mi			
Me enfrento a las tareas sin miedo a fracasar			
Me siento pesimista			
Otras, ¿cuáles?			

14d.- Composición

Escribe una composición de al menos una cuartilla con el siguiente título:

El tipo de estudiante que creo ser

14f.-Cuestionario

1. Soy un/a alumno/a:

	Exitoso/a
	Fracasado/a
	Con tendencia al éxito
	Competente
	Incompetente
	Con tendencia al fracaso
	Eficaz
	Ineficaz

¿Por qué?

2. En la escuela recibo:

	Elogios
	Críticas
	Más elogios que críticas
	Más críticas que elogios
	Tanto críticas como elogios
	No recibo ni críticas ni elogios

¿Por qué?

3. De las tareas que realizas en la escuela para aprender, ¿en cuáles eres mejor y en cuáles eres peor?

a) Soy mejor en...

b) Soy peor en...

a) ¿Por qué?

b) ¿Por qué?

4. ¿Cuáles son tus principales fortalezas o ventajas para aprender en la escuela?

5. ¿Cuáles son tus principales limitaciones o desventajas para aprender en la escuela?

6. A continuación se describen distintos tipos de estudiantes. Escoge cuáles de ellos son semejantes a ti y cuáles son diferentes, marcando respectivamente en las casillas de la derecha. Si tienes dudas o no puedes definir las semejanzas y diferencias entre cada tipo y tú mismo/a, marca en la casilla *No sé*.

Tipos de estudiantes	Semejante a mi	Diferente a mi	No sé
Es un/a buen/a estudiante			
Conoce las causas de sus éxitos y fracasos en el aprendizaje			
No está capacitado/a para ejecutar las tareas de aprendizaje			
Le cuesta trabajo reconocer los errores que comete en el proceso de aprendizaje			
Cree que su aprendizaje es un desastre			
No tiene definidas estrategias o métodos para aprender			
Siente que sus compañeros/as son más inteligentes que él/ella			
Tiene "lagunas" en los conocimientos			
Confía en sus posibilidades y fortalezas para aprender			
Logra tener el control de los resultados de su aprendizaje			
Se ofende fácilmente si no obtiene las calificaciones que espera			
Quisiera ser un/a alumno/a diferente			
Entre más fracasa en las tareas, menos estudia y menos logra aprender, lo que aumenta cada vez más sus fracasos			
No acepta fallar o cometer errores en el aprendizaje			
Sabe luchar contra los obstáculos que se le presentan en su aprendizaje			
Siente que los/las profesores/as lo tienen cogida con él/ella			
No soporta que le hagan críticas o le señalen errores en su trabajo escolar			
Escoge tareas que sabe que puede hacer			
Tiene un buen concepto de sí mismo como estudiante			
Trata por todos los medios de evitar los fracasos			
Tiene buena aceptación entre sus compañeros/as			
Está habituado a tener un bajo rendimiento en las tareas de aprendizaje			
Es un/a autosuficiente			

7. De los siguientes factores, ¿cuáles, en tu opinión son las causas de tus éxitos y cuáles las causas de tus fracasos en el aprendizaje escolar? Pon una X en las casillas de la derecha según corresponda con tu opinión.

	Causa del éxito	Causa del fracaso
Mi nivel de inteligencia		
El esfuerzo que realizo		
La dificultad de las tareas		
Mis profesores y profesoras		
Las estrategias y métodos que uso para aprender		
Características heredadas de los padres		
La forma de evaluar		
Mis compañeros/as de aula		
Otras, ¿Cuáles?		

8. Completa el siguiente cuadro escribiendo en las filas de la izquierda los factores que en la pregunta 7 elegiste o agregaste como causas de tus **éxitos** en el aprendizaje y especifica en las casillas de la derecha con qué frecuencia aparecen.

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces

9. Esos factores o causas del **éxito** de tu aprendizaje, ¿pueden ser controlados por ti mismo/a o no tienes control sobre ellos? ¿Por qué?

10. Completa el siguiente cuadro escribiendo en las filas de la izquierda los factores que en la pregunta 7 elegiste o agregaste como causas de tus **fracasos** en el aprendizaje y especifica en las casillas de la derecha con qué frecuencia se suceden.

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces

11. Consideras que esos factores o causas del **fracaso** de tu aprendizaje, ¿pueden ser controlados por ti mismo/a o no tienes control sobre ellos? ¿Por qué?

14g.-Escala Valorativa

Instrucciones: En la escala siguiente aparecen pares de adjetivos que representan características opuestas con que los y las estudiantes pueden calificar cómo es su aprendizaje escolar. Analiza tu propio caso y circula el grado (#) en que sientes que tu aprendizaje posee cada característica. Ten en cuenta que cada número significa un grado diferente en que sientes que tu aprendizaje posee cada característica.

Por ejemplo:

En la escala numérica:

Bueno	5	4	3	2	1	Malo
--------------	---	---	---	---	---	-------------

5: significa que tu aprendizaje es muy bueno.

4: significa que tu aprendizaje es bastante bueno.

3: significa que tu aprendizaje es bueno.

2: significa que tu aprendizaje es bastante malo.

1: significa que tu aprendizaje es muy malo.

Mi aprendizaje escolar es...

Interesante	5	4	3	2	1	Monótono
Agradable	5	4	3	2	1	Desagradable
Bueno	5	4	3	2	1	Malo
Superficial	5	4	3	2	1	Profundo
Responsable	5	4	3	2	1	Irresponsable
Complejo	5	4	3	2	1	Simple
Reflexivo	5	4	3	2	1	Irreflexivo
Exitoso	5	4	3	2	1	Fracasado
Activo	5	4	3	2	1	Pasivo
Independiente	5	4	3	2	1	Dependiente
Estratégico	5	4	3	2	1	Imprevisto
Motivado	5	4	3	2	1	Desmotivado
Favorable	5	4	3	2	1	Desfavorable
Estable	5	4	3	2	1	Inestable
Transferible	5	4	3	2	1	Intransferible
Difícil	5	4	3	2	1	Fácil
Controlable	5	4	3	2	1	Incontrolable
Mediato	5	4	3	2	1	Inmediato
Alegre	5	4	3	2	1	Triste
Flexible	5	4	3	2	1	Inflexible
Coherente	5	4	3	2	1	Incoherente
Seguro	5	4	3	2	1	Inseguro
Aplicable	5	4	3	2	1	Inaplicable
Consciente	5	4	3	2	1	Inconsciente
Desafiante	5	4	3	2	1	Aburrido
Relajado	5	4	3	2	1	Tenso
Planificado	5	4	3	2	1	Espontáneo
Creativo	5	4	3	2	1	Memorístico
Exigente	5	4	3	2	1	Permisivo
Feliz	5	4	3	2	1	Infeliz
Novedoso	5	4	3	2	1	Repetitivo
Productivo	5	4	3	2	1	Reproductivo
Voluntario	5	4	3	2	1	Involuntario
Significativo	5	4	3	2	1	Insignificante

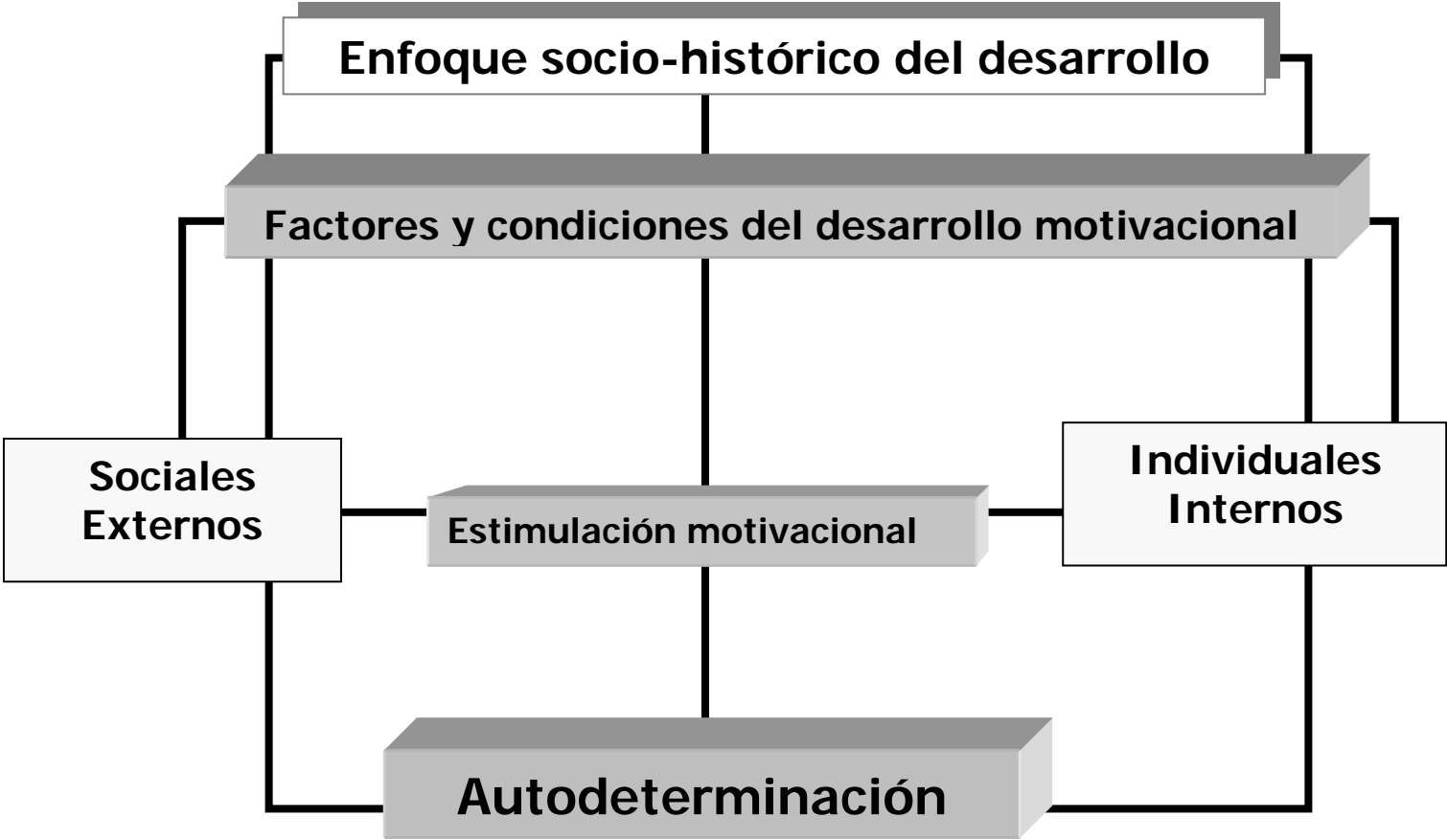
ANEXO 15.- Algunas expresiones comportamentales de la diversidad, variabilidad y potencialidad motivacional de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

(Tomado de Moreno, 2002a,b; 2003a,h; 2004a)

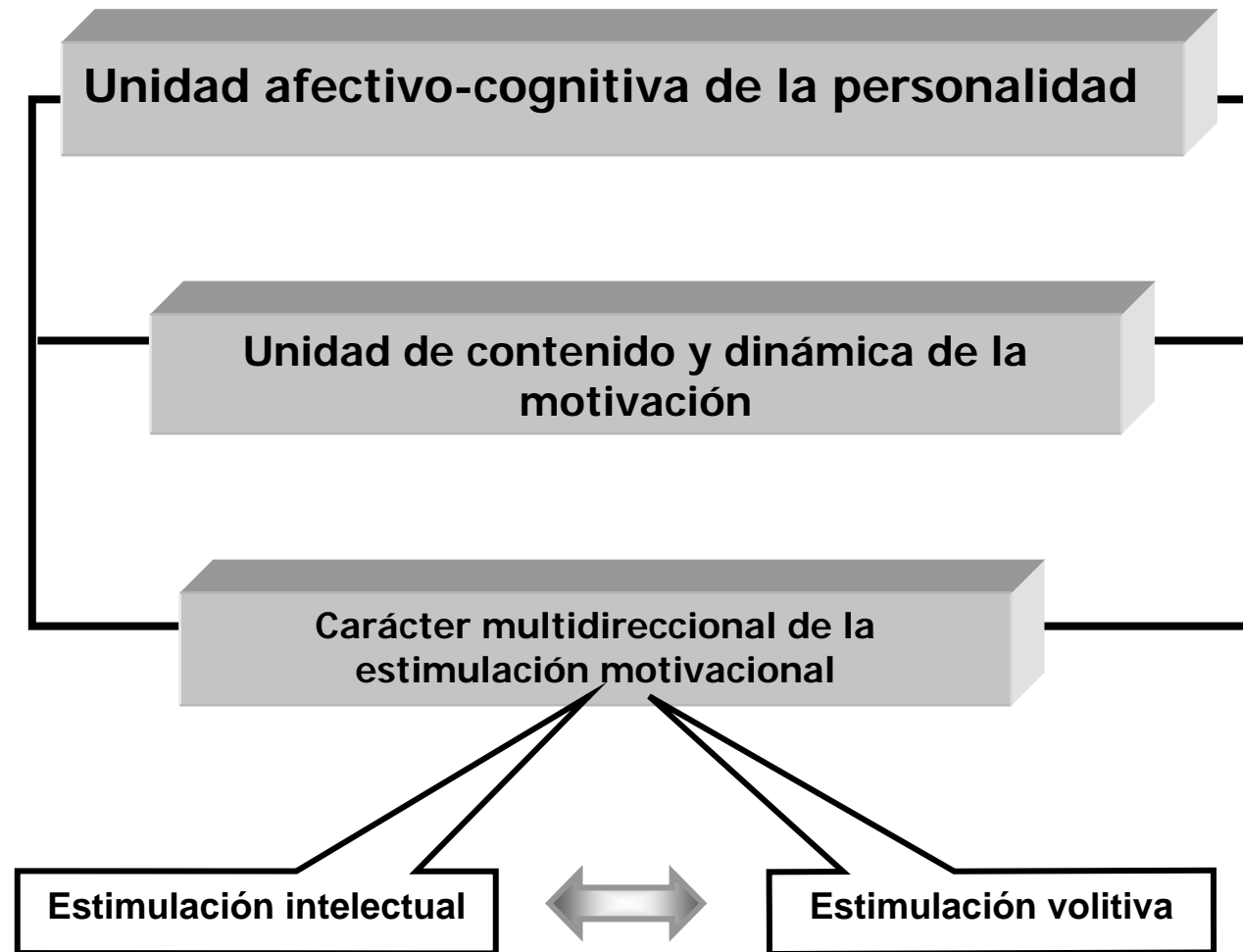
Pueden identificarse por el modo en que...

- Se inclinan o se interesan y despliegan su actividad cognoscitiva, docente y de estudio en general o en asignaturas en particular.
- Asumen la responsabilidad y compromiso con sus aprendizajes a través de metas y objetivos.
- Autovaloran sus fuerzas y debilidades para aprender y realizar tareas y acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Expresan seguridad, competencia y confianza en sí mismos.
- Atribuyen determinados tipos de causas a sus éxitos y fracasos en su trayectoria como estudiantes.
- Relacionan esfuerzos y resultados de su aprendizaje.
- Expresan sus estados emocionales.
- Se plantean expectativas de éxito o fracaso.
- Enfrentan dificultades, conflictos y toman decisiones.
- Utilizan sus habilidades como estrategias de acción.
- Participan en los procesos de comunicación e interacción grupal.
- Valoran el papel del proceso de enseñanza-aprendizaje en su propio desarrollo, entre otras expresiones.

ANEXO 16.- El condicionamiento histórico-social y multifactorial del desarrollo y la estimulación motivacional



ANEXO 17.- El carácter multidireccional del desarrollo y la estimulación motivacional



ANEXO 18.- La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional

