

LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

por: Alfonso Fuentes

Detrás de cada modelo de enseñanza existe una intencionalidad pública y política. El currículo (todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender, conceptos, procedimientos y actitudes) abarca también aquellos medios a través de los cuales la escuela proporciona estas oportunidades. El diseño curricular, base de un determinado sistema educativo, está condicionado históricamente por las prácticas sociales desarrolladas dentro de una cultura.

Dentro de las diversas tareas que implica la elaboración de un diseño curricular, se deberían establecer las fuentes y planificar sus niveles de concreción. En estudio de las fuentes, se señala:

1. Lo sociológico, que recoge las demandas sociales y culturales respecto al proceso de enseñanza.
2. Lo psicológico, que aporta información relativa a las variables personales y situacionales implicadas en el aprendizaje.
3. Lo pedagógico, que se encarga de señalar las estrategias adecuadas para la potenciación del proceso.
4. Lo epistemológico, que aporta la información básica para la selección de contenidos de la enseñanza dentro de cada una de las disciplinas que configuran el currículo.

Los niveles de concreción permiten establecer los aportes que pueden proporcionar cada uno de los diferentes agentes educativos.

Modelos teóricos de la motivación en el aula

Modelos organicistas

Estos modelos son evolutivos y enfatizan el desarrollo. El bebé empieza manifestando sus necesidades primarias y a medida que progresa, se le van presentando nuevas necesidades de manera que podrá ir avanzando hacia la felicidad y la autorrealización. Para el psicoanálisis, este camino será algo más tortuoso, aunque cargado de deseos.

Como fuere, la metáfora esencial de estos modelos es pues, la vida, el camino del desarrollo, las rutas por las que otros ya pasaron y que debemos atravesar. En la educación, esta metáfora se plasma en su interés por centrarse en las etapas evolutivas del individuo. Y la motivación como intervención ocupa un lugar marginal en tanto que el ser humano tiene, en forma congénita, un impulso hacia el cambio y el progreso; el papel de lo educativo es alimentar esta tendencia natural y evitar que se pierda.

Modelos contextualistas

Acepta un fuerte marco genético, pero valora la experiencia social del sujeto, combinando así las perspectivas centradas en el aprendizaje con las centradas en el desarrollo. La metáfora esencial de estos modelos es la historia. La educación no avanza si los conocimientos que se presentan a los alumnos están muy alejados de sus habilidades, el clima social del aula comienza a ser relevante, también las funciones y las actividades. La

motivación ocupa un papel importante, en tanto es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje.

Modelo socioeconómico (TSH)

Vigotsky no realizó aportes directos respecto a la motivación, pero los principios de la perspectiva histórica dialéctica son aplicables a esta problemática.

La transición desde el plano inter al intrapsicológico es denominada internalización y este proceso se da dentro de lo que se denomina Zona de Desarrollo Próximo, se afirma, a partir de aquí que la enseñanza efectiva es la que se sitúa en la ZDP y fuera de ella se produce frustración o aburrimiento.

Otro concepto interesante desde la perspectiva socio-histórica es que si el vehículo de transmisión de las funciones psicológica es social, debemos estudiar el desarrollo del niño como un proceso dinámico en el cual la cultura y el niño interactúan dialécticamente.

Y finalmente, otro aspecto importante es la mediación instrumental y semiótica que es el producto del desarrollo cultural. Vigotsky pensaba que las funciones psíquicas superiores tuvieron su origen en la historia de la cultura.

Teoría socio - histórica y motivación en el aula

De acuerdo con Vigotsky, toda motivación específicamente humana, aparece dos veces primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico, lo cual implica que la necesidad de autodeterminación no sería consustancial a nuestra especie.

Si estudiamos el desarrollo de las diferentes estructuras cerebrales implicadas en el proceso motivacional podemos observar morfológicamente que tienen una estructura jerárquica, de tal modo que sobre las estructuras más primitivas (por ejemplo, los centros hipotalámicos de control del placer) se superponen a otros más recientes (corteza límbica o frontal temporal).

Ciertas prácticas sociales, por ejemplo, pueden inhibir ciertos impulsos que no es posible satisfacer (como ciertos comportamientos sexuales dentro de la cultura occidental). Otras prácticas, sin embargo, pueden estar encaminadas a lograr nuevas conexiones funcionales (por ejemplo, gente a la que le produce placer el estudio de las matemáticas) Todo el sistema motivacional se ha movido a lo largo del desarrollo filo y sociogenético siguiendo dos vías: por un lado la posibilidad de posponer la satisfacción de la necesidad y por el otro la de controlar el acceso a la fuente de satisfacción de la misma.

En el proceso de desarrollo, el sistema humano empieza funcionando con patrones muy determinados de regulación homeostática, dependiente del entorno social. Pero luego pasa a utilizar procesos más abiertos, como los incentivos operantes.

Por ejemplo, si a un escolar que esta empezando a regular la motivación por una tarea (motivación intrínseca) le ponemos a funcionar un sistema motivacional más antiguo (recompensa externa), es posible que este último

prevalezca. Ante la ausencia de motivación autorregulada, es conveniente trabajar mediante un sistema motivacional anterior, pero una vez logrado el 'enganche', es necesario instalar la transición hacia la motivación intrínseca.

Desde la perspectiva de la TSH, al igual que ocurre en relación con los procesos cognitivos, la internalización del lenguaje se convertiría también en un vehículo para la transmisión de la motivación humana.

Finalmente, cabe observar que dado que la escuela es una actividad institucionalizada de claro origen social, existen en ella determinadas maneras de motivar el aprendizaje. Del mismo modo, la teoría curricular incluye la adquisición de habilidades y actitudes, además de conocimientos, en tanto que habría que promover la inclusión de la adquisición de determinados patrones o sistemas motivacionales entre los objetivos del curriculum. Se trata de optar por los patrones más adaptativos, esto es, los que promueven sistemas autorregulados con clara orientación hacia el aprendizaje.

Es importante pues, fomentar la consolidación de los sistemas de autorregulación en tanto poseen un mayor valor adaptativo. Tanto la motivación por el aprendizaje como la del lucimiento se apoyan en un esquema autorregulado. La diferencia se centra en los elementos que se han internalizado en uno y otro caso.

Cierta serie de ideas que operan como mediadores de patrones motivacionales son promovidos en la escuela: el tipo de meta que se enfatiza en el aula, el tipo de inteligencia que promueve el docente, la interpretación que se realiza del éxito y del fracaso, el énfasis en el control consciente del proceso de aprendizaje, el tipo de atribuciones que se fomentan, etc., así como también influye el modo en que la actividad misma se organiza dentro del aula.

Principios para la intervención motivacional en el aula

Grupo McClelland y colaboradores

El aporte más importante de este grupo fue el de establecer el primer esquema de desarrollo ontogenético de la motivación de logro que puede servir como guía para fomentar un mejor desarrollo de esta tendencia motivacional en los niños:

1. La socialización del gusto por la novedad, por la búsqueda de grados moderados de cambio.
2. El fomento de la curiosidad del niño.
3. Criterios de eficacia en la evaluación de tareas fomentando la búsqueda de resultados en tareas de logro (autonomía personal).
4. Aprendizaje de la autoevaluación.
5. Responsabilidad.
6. Insistencia de los padres en niveles elevados de rendimiento y su evaluación explícita.
7. Predilección por el adiestramiento en la independencia.

Proyecto Carnegie, de De Charms

Cuatro secciones principales:

1. Fomentar el conocimiento profundo del significado y evaluación de los motivos personales.
2. Ponerles la corriente de los pensamientos y formas de actuar típicos de las principales tendencias motivacionales (logro, afiliación y poder).
3. Enseñar el valor y la utilidad de planificar el comportamiento de buscar metas realistas.
4. Tomar conciencia de lo que significa la autonomía.

El programa parece haber tenido sus efectos al aumentar la motivación del logro de los participantes; así, por ejemplo, acabaron prefiriendo las tareas moderadamente difíciles a las muy fáciles o muy difíciles, terminaron también mostrando los pensamientos propios de esas personas que pretenden ser eficaces en el mundo académico.

Este tipo de programas tiene también algunos inconvenientes como los altos costos y la cantidad de tiempo necesaria por parte de los involucrados.

Recomendaciones respecto al programa:

1. Desarrollar el concepto de sí mismo como el de una persona autónoma.
2. Ayudar a pensar que tenemos motivos y deseos que orientan nuestra acción.
3. Facilitar que puedan verse las cosas desde el punto de vista de los demás.
4. Crear sensación de control y autodeterminación.
5. Tomar conciencia de lo que significa el aprendizaje y la satisfacción interna que puede generar.
6. Remarcar la importancia de sentirse competente.
7. Necesidad de seguridad y apoyo emocional por parte de los demás.
8. Comprensión racional de las metas, bajo control y reconocimiento personal.

Enfoque atribucional

Es necesario aplicar un tratamiento de cambios de pensamientos, enseñar al sujeto un patrón nuevo de explicaciones de sus resultados, por lo general, enseñar a atribuir el éxito a sus capacidades personales estables y el fracaso a la falta de esfuerzo. El efecto no deseado de este tipo de programas es que las personas auténticamente motivadas puedan llegar a explicar un fracaso como consecuencia de no haberse esforzado lo suficiente.

Cultura docente y modos de motivar

Modelo TARGET

1. Tarea

Esta dimensión refiere a la selección y presentación de las tareas propuestas por el profesor en función de los objetivos curriculares. Estructurar las clases de forma multidimensional favorece la percepción de autonomía por parte del alumno y facilita la percepción de la tarea elegida como más interesante. Las actividades de dificultad intermedia son las que más favorecen la motivación. Finalmente, cabe observarse que si las tareas se presentan refiriéndose al producto final, entonces facilitamos la reflexión

sobre el proceso y la motivación. Esto supone una fragmentación de la actividad.

2. Autoridad

El punto relevante es determinar el modo en que deben articularse los aspectos relacionados con el manejo de la autoridad en la clase para que contribuyan a una mejor motivación por el aprendizaje. Existen, pues, profesores muy permisivos, otros autoritarios y, finalmente, otros que siendo democráticos o colaboradores logran de manera indirecta un buen control de la clase.

3. Reconocimiento

El elogio, cuando es dado por una figura relevante, tiene poder de refuerzo, no obstante que es importante considerar qué se elogia y cómo se hace. Lo deseable sería que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal insistiendo en los errores que son parte del proceso de aprendizaje. El elogio en público favorece la aparición de las comparaciones entre alumnos dentro del aula lo cual promueve un esquema relacionado con el lucimiento y no con el aprendizaje; esto es diferente cuando la información elogiosa se realiza en privado.

4. Grupos

Trabajar en cooperación con otros compañeros tiene ventajas motivacionales desarrollando el patrón de motivación por aprendizaje frente al de lucimiento. Además, resulta terapéutico para los alumnos que han desarrollado miedo al fracaso.

5. Evaluación

Existen diferentes criterios con sus respectivas consecuencias motivacionales:

a. Dimensión norma criterio: el hecho de dar a los alumnos información normativa sobre su rendimiento favorece la percepción de que éste es dependiente de una única capacidad (¿la inteligencia?)

b. Dimensión proceso - producto: si la evaluación se centra en el producto final, sin considerar el proceso, hace que el alumno se centre en el nivel de ejecución y no en la totalidad de proceso. Si fallara, intentaría hallar excusas que salvaran su autoestima o se dejaría llevar por el miedo al fracaso. El componente del esfuerzo frente al de la habilidad permite incrementar el rendimiento en los segundos intentos.

c. Dimensión pública privada: el clima de competencia se da cuando se favorecen las comparaciones. La información privada, si se hace en relación con los criterios y dando información sobre el proceso, centra su atención en el trabajo personal y en el modo de superar posibles errores en su propio proceso de aprendizaje.

6. Tiempo

Controlar con cierta tolerancia los tiempos medios para la resolución de tareas suele ser conveniente sobre todo en el caso de los alumnos más lentos que suelen ser los de más bajo rendimiento. Se trata de hacer asignaciones de tiempo especiales para estos casos sin alterar el ritmo de la

clase.

Cultura personal y motivación por el aprendizaje

Distintos planteos de metas en la actividad académica

Metas extrínsecas

Uno de los tipos de metas más comunes en los jóvenes son aquéllas de integración al grupo social. El propósito de este tipo de metas es el de verse valorado o reconocido por un grupo de referencia.

Otra meta frecuente es el mantenimiento del autoconcepto en donde los objetivos se subordinan a preservar o aumentar la autoestima.

Existen también metas instrumentales en donde se busca un beneficio ajeno al contenido de la labor.

Metas intrínsecas

La preocupación central del estudiante se centra en comprender el contenido, saber más sobre un tópico en particular, la ambición del conocimiento, experimentar el progreso o el dominio de una habilidad, etc. Otras condiciones que influyen en el desarrollo de un patrón motivacional en el aula

Las diversas concepciones de nuestras habilidades

Se puede considerar a la inteligencia como un rasgo global y estable o concebirla como una capacidad para solucionar problemas. Si se considera la segunda acepción, la inteligencia es algo que puede desarrollarse y las tareas pueden ser concebidas como oportunidades para aprender más e incrementar la propia competencia.

La ventaja del éxito y la desventaja del fracaso

Cuanto mayor éxito una persona tenga, esta experimentará una mayor motivación. Si se acumulan los fracasos, las expectativas de éxitos disminuyen notablemente; por lo tanto, conviene propiciar una reducción del fracaso en las experiencias del fracaso escolar.

Control consciente de la acción

En muchas ocasiones, ante el fracaso reiterado no se disminuye el empeño sino que por el contrario, se potencia el esfuerzo, pero esto no es igual en todas las personas.

Señala Khul que ante el fracaso no se sabe cómo buscar las soluciones que pueden llevarnos al éxito, no somos capaces de formular estrategias cognitivas adecuadas y la solución de problemas. Se señalan así tres procesos cognitivos básicos para el control de la acción:

1. Conseguir una atención selectiva centrada en el proceso implicado en la actividad a realizar.
2. Saber usar los conocimientos previos, buscar información.
3. Buscar y probar distintas estrategias de solución conocida.

En general, cuando los estudiantes se centran en los resultados, tienden a fijarse menos en cómo resulten las tareas, y el aprendizaje resulta peor.

El poder nefasto de la búsqueda de utilidad para el aprendizaje

Está socialmente establecido que la escuela es una actividad instrumental para conseguir un futuro valor en el mercado. Cuando la actividad comienza a no garantizar tal valor, la actividad pierde sentido e incentivo. En definitiva, es adecuado procurar que las actividades propuestas generen la posibilidad de tener la experiencia de que se está aprendiendo algo.

Atribuciones y expectativas

Existe la idea de lo que determina la activación, dedicación y ejecución, la motivación en suma, no es un conjunto de necesidades o de factores relacionados con impulsos o deseos sino el tipo de explicaciones causales que hacemos después de cada resultado.

La respuesta dentro de esta teoría dice que tiene que haber un patrón atribucional perjudicial para el mejor aprendizaje, mientras que habrá otros estilos explicativos mucho más adecuados. Este patrón atribucional se atiene de forma muy ajustada al de la indefensión aprendida: el sujeto suele atribuir los éxitos y los fracasos a causas externas fijas y no controlables.

El futuro influye en la motivación mucho más que el pasado; esto significa que nuestras ganas de enfrentarnos a las tareas dependen mucho más de lo que pensamos que pueda ocurrir luego que de las experiencias obtenidas en el pasado. Por otra parte, la motivación en la escuela depende más del tipo de metas que con regularidad se plantee un alumno que del tipo de atribuciones que se haga.

Motivación y organización grupal de la actividad

Frente al individualismo propio de las culturas de origen anglosajón, a partir de la década de los 60 con el descubrimiento del potencial de la obra de Piaget y Vigotsky, surge una filosofía alternativa: el aprendizaje cooperativo.

Formas de trabajar en grupo

Los estudios realizados por Forman y Cazden, establecieron diferentes formas de interacción:

1. En cooperación: jugando papeles coordinados, los miembros del equipo controlan los procedimientos del trabajo. Estos equipos obtendrían mejores resultados.
2. En paralelo: aunque los miembros comparten los materiales, intercambian ideas sobre la tarea que realizan en paralelo, pero sin unificar el trabajo.
3. En asociación: Intercambian información relevante, pero no llegaba a incidir en la resolución del problema.

Ames señala que tanto el trabajo cooperativo como el individual producen mejores niveles de motivación por el aprendizaje mientras que el competitivo genera interés en el lucimiento o temor al fracaso, dependiendo de los aciertos y los fracasos.

Col y Colomina observan que el trabajo en un ambiente de aprendizaje produce mejores rendimientos que el trabajo en competencia; el trabajo grupal, en este sentido, presenta ventajas respecto al trabajo individual.

Componentes para una adecuada intervención motivacional

1. Planteo general teórica y metodológicamente sustentado: no hay mejor práctica que una buena teoría.
2. Realizar una evaluación completa de la situación: analizar el grado de autonomía y competencia, los metas que se plantea el alumno y las personas relevantes que participan de la actividad, la forma de planificar y controlar la actividad y la evaluación de los automensajes, atribuciones y expectativas. Más importante que la evaluación en sí misma, es hacer conscientes a los actores de su falta de motivación por el aprendizaje.
3. Determinar la dirección del cambio motivacional: La fuente de información para determinar los objetivos del cambio motivacional surge de lo que la evidencia empírica actual ha destacado y determinado como criterios fundamentales para esa intervención motivacional.
4. Planificar el modo de intervención: se sugiere comprender los elementos significativos del nuevo patrón, aprender en la práctica, identificar las condiciones, saber cuándo y cómo actuar y aprender a conocer y valorar las ventajas del cambio (beneficios sociales y personales).

Principios para la organización de la instrucción en la motivación

Formas de presentar y estructurar la tarea:

1. Captar la atención y la curiosidad por el contenido.
2. Mostrar la relevancia de los contenidos más significativos de la actividad de aprendizaje.
3. Conseguir mantener el mayor nivel de interés por el contenido de la actividad.

Desarrollo de la actividad escolar

1. Fomentar máximo nivel de autonomía y autodeterminación y dar el máximo nivel de actuación al alumno.
2. Facilitar la experiencia del aprendizaje.
3. Desarrollar tareas que supongan un desafío razonable y organizar la interacción entre los alumnos (grupos cooperativos en la medida de lo posible).
4. Organizar la interacción entre docentes y alumnos.

Antes de la tarea, será conveniente orientar al estudiante más hacia el proceso que hacia el resultado y durante la actividad, alentar la planificación en metas realistas, valorar el esfuerzo y la tolerancia frente al fracaso. Al finalizar la tarea, informar sobre el resultado considerando el progreso (logros y fallos), así como la conciencia sobre lo que se ha aprendido.

En relación con la evaluación

Se recomienda que los alumnos consideren la propia evaluación como una oportunidad de aprendizaje evitando la comparación con los demás y alentando la comparación consigo mismo.

¿Qué hacer para motivar a los alumnos?

Algunos piensan que es el contexto familiar y social lo que desfavorece la

motivación en tanto no valora el esfuerzo en la adquisición de capacidades y competencias, lo cual puede ser parcialmente cierto. Pero esto implica atribuir la responsabilidad a las actitudes personales con que acuden a la escuela y a factores externos a ella; en consecuencia, numerosos docentes consideran que es muy poco lo que puede hacerse por motivar a los alumnos, de modo tal que el esfuerzo no tiene sentido. La autoestima de los profesores está en baja en tanto se sienten incapaces de alcanzar los logros educativos esperables.

La motivación o desmotivación se produce en interacción con el contexto. Si bien, hay formas de actuación que contribuyen a motivar o desmotivar a la mayoría; otras tienen efectos distintos de acuerdo al alumno del que se trate.

La interacción entre el alumno y el contexto es dinámica. Aunque los alumnos se encuentren trabajando individualmente, determinadas formas de contextualización de la actividad por parte de los profesores y determinadas formas de interacción en el aula contribuyen positivamente a que los alumnos desarrollen formas de enfrentarse a las tareas escolares que les ayudan a mantener el interés por aprender y a evitar el abandono del esfuerzo preciso.

El clima motivacional del aula y el influjo de los alumnos. El clima motivacional que los profesores crean en el aula se traduce en la representación que los alumnos se hacen respecto a qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo que quiere de ellos el profesor y qué consecuencias puede tener; en ese contexto, actuar de un modo u otro.

Si se modifican las formas de actuación específica, pero no cambia el clima motivacional de la clase de modo coherente, es posible llegar a la conclusión de que el cambio no sirve porque no se han visto efectos positivos, cuando en realidad lo que ocurre es que no sirve si se introduce aisladamente.

Todo cambio motivacional requiere tiempo. El significado de las acciones de un alumno en un momento dado y los resultados de éstas, cobran sentido en el contexto de su historia personal. Los alumnos pueden contribuir a crear un clima de clase capaz de despertar en éstos el interés y la motivación por aprender, no se debe perder de vista que se quiere tiempo, a veces bastante tiempo, para que tales pautas tengan los efectos deseados.

Razones de los alumnos y alumnas para trabajar en clase

No todos los alumnos persiguen las mismas metas.

1. Deseo de dominio y experiencia de la competencia

Cuando el profesor se encuentra con alumnos que manifiestan este tipo de motivaciones, es fácil inferir que se trata de personas inteligentes. La pregunta que deberían hacerse los profesores es qué características debería tener la actividad docente a fin de que los alumnos comprendan que lo que está en juego realmente es la adquisición de competencias y no otra cosa.

2. Deseo de aprender algo útil

El no saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia puede resultar desmotivante incluso para aquellos alumnos que buscan aprender o adquirir competencias, pues se considera mejor ser competente en algo que resulta útil, que en algo que no se sabe para qué sirve.

3. Deseo de conseguir recompensas

A menudo se piensa que lo que motiva a los alumnos no es el aprendizaje sino lo que podemos conseguir con él. Y si bien es cierto que facilita el que los alumnos lleguen a interesarse más por la tarea que por la recompensa, cuando el nivel inicial de interés es muy bajo o cuando es necesario alcanzar cierto nivel elemental de destreza para disfrutar con su realización, esta motivación puede ser útil.

En este sentido, el elogio constituye una recompensa social al esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre las motivaciones intrínsecas, al mismo tiempo, el elogio puede tener un valor informativo. En otras condiciones, las recompensas pueden tener efectos no deseados, en tanto que un elogio puede ser considerado una forma de control. Por otra parte, si la recompensa fuera algo tangible, puede generar un efecto negativo de modo que los alumnos sólo trabajen por ella.

4. Necesidad de la seguridad que da el aprobado

La necesidad de conseguir una meta extrínseca al propio aprendizaje estimula un esfuerzo que tiende a afectar los resultados visibles más que al aprendizaje, considerando que éste no implica tanto memorizar como aprender.

Se ha comprobado que la proximidad de un examen produce un detrimento del nivel de rendimiento en aquellos casos en los que la tarea, aunque atractiva para el sujeto, requiere no sólo la aplicación de reglas conocidas sino el descubrimiento de las reglas mismas de la solución. El que la preocupación por los resultados de las evaluaciones no fomente el interés de los alumnos por aprender y desarrollar las capacidades y competencias que constituyen el objetivo del currículo escolar no significa que tal preocupación no deba tenerse en cuenta a la hora de decidir qué hacer para motivarlos hacia el aprendizaje.

Por lo general, los objetivos que más se evalúan exigen de los alumnos, principal aunque no exclusivamente, recordar reglas de solución de problemas y capacidad de aplicarlas de modo más bien mecánico. Consecuentemente, será preciso reflexionar sobre las implicaciones de los modos de evaluar para determinar como modificarlas a fin de que contribuyan a facilitar la motivación por el aprendizaje.

5. Necesidad de preservar la autoestima

El miedo al ridículo, a perder la estima personal frente a los demás, produce una inhibición de la tendencia espontánea a pedir aclaraciones cuando no se sabe, con perjuicios obvios en el aprendizaje. Asimismo, una preocupación excesiva por la estima personal puede llevar a un alumno a priorizar formas de estudio inadecuadas para el aprendizaje con profundidad.

Pero la preocupación por la estima también puede generar efectos positivos; se ha observado, por ejemplo, que ante el fracaso, los alumnos que habían desaprobado, tendían a aprobar en la segunda oportunidad cuanto mayor era su preocupación por 'quedar bien'.

6. Necesidad de autonomía y control de la propia conducta

La preocupación por actuar de forma autónoma puede tener consecuencias positivas en lo que refiere al trabajo escolar. Pero para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal es necesario:

1. Que el alumno perciba que posee las competencias cuya adquisición es el objetivo de trabajo escolar, facilita la posibilidad de elegir.
2. Que el alumno perciba que el trabajo escolar lleva de hecho el ejercicio y la adquisición de competencias.

Si sólo se percibe lo primero y no lo segundo, los alumnos no vivirán el trabajo escolar como algo que merece ser vivido como propio y lo rechazarán. Lo que se plantea a los profesores es que muestren el trabajo escolar como una actividad liberadora y potenciadora de la autonomía personal y no como una actividad impuesta que sólo beneficie a otros.

7. Necesidad de la aceptación personal incondicional

Teniendo en cuenta el modo en que la percepción de aceptación personal afecta a la motivación y teniendo en cuenta que existen numerosos comportamientos específicos a través de los que se puede transmitir que aceptamos a una persona, si se desea que los alumnos perciban esta aceptación, es necesario que los profesores revisemos no sólo nuestras pautas específicas de actuación docente, sino las pautas generales de interacción verbal y no verbal con las que comunicamos a nuestros alumnos y alumnas la aceptación incondicional que de ellos tenemos y nuestro interés en su progreso personal.

Bibliografía:

- HUERTAS, J. A. (1996), "Motivación en el aula" y "Principios para la intervención motivacional en el aula", en: Motivación. Querer aprender, Aique, Buenos Aires, pp. 291-379.
- ALONSO TAPIA, J. (1997), Motivar para el aprendizaje, Edebé, Barcelona. Cap. 1 y 2.

Fuente:

Publicado en EDUTEKA. Setiembre de 2002.

publicado por: Norka Rodríguez el 03/03/05