

TECNICAS Y METODOS DE MOTIVAR EL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

por ANGEL GARCÍA DEL DUJO y
JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO
Universidad de Salamanca

Significado fenomenológico de la cuestión

El problema que intentamos estudiar no tiene nada de extraordinario, aunque pudiera también no tener nada de fácil. Es un acontecimiento cotidiano. Aquí y ahora se nos plantea a nosotros. ¿Cómo conseguir interesar en el asunto de la motivación de los alumnos a los profesores de esta reunión? [1] Como se ve, es un problema añadido al de la producción y adquisición del conocimiento.

En términos de los Profesores de Filosofía en la Enseñanza Secundaria, se da falta de motivación en los alumnos si (i) en las sesiones de clase se produce de manera habitual falta de atención a las explicaciones; (ii) si, incluso estando atentos, los alumnos manifiestan dificultad para concentrarse en el estudio de la materia filosófica, por falta de interés subjetivo en los problemas tratados; (iii) si no considera preferente la dedicación temporal al estudio de tal materia; (iv) si son frecuentes los juicios sobre falta de interés por la disciplina filosófica y fácilmente observables actitudes negativas en todo el ámbito de acción que representa el diseño de su enseñanza-aprendizaje; (v) si, para mantener tal disciplina filosófica en el curriculum, hay que acudir a razones abstractas, y si la mayoría de la opinión manifiesta de los alumnos se inclina por la supresión de la misma, sin mayores inconvenientes. Cuando todos estos ingredientes se dan, el Profesor de Filosofía advierte, sin ningún género de duda, que sus alumnos carecen de algo muy elemental y fenomenológicamente perceptible: no tienen *ganas* de conocer esas cosas.

El problema no sería mayor si simultáneamente esos mismos Profesores de Filosofía, y la opinión mayoritaria de la gente, no fuera la de que, para disponerse bien a conocer tales asuntos, hay que tener *ganas*, además de motivos/razones; o, por lo menos, que los motivos tienen que ser energéticamente tan poderosos que impulsen y sostengan la acción, aun sin tener aparentemente *ganas*. El problema de la motivación, en general y a primera vista, no parece que sea meramente una cuestión de motivos/razones, sino más bien de *ganas* (del campo léxico del movimiento y la acción). Porque, a decir verdad, un alumno normal ni tiene, ni encuentra motivos/razones para estudiar la gran mayoría de los tópicos disciplinares —sobre todo, al parecer, Filosofía— que se le proponen en la enseñanza; por más que los docentes coincidan en su justificación cultural o profesional.

Pero, de otro lado, esto de las *ganas* no es bien valorado. Si tomamos en consideración los mismos materiales filosóficos que enseñamos a los alumnos, si hacemos caso de la tradición, lo serio y noble está en la razón, en las razones, en la proximidad a la corteza cerebral, el ángel; lo bajo caía del lado de las pasiones, producto de los humores, las *ganas*. El cuidado y la influencia sobre otros hombres se confió, desde Sócrates, a los funcionarios del conocimiento, no a hombres que se dejen llevar de las pasiones. El sistema de acción propio de la pasión y de los humores se entendía característico del reino animal y se le denominó instinto ciego; representaba la pasividad del organismo frente a la influencia del medio. En tanto que para la actividad cognitiva, el género de vida contemplativo, se justificaba todo tipo de accesos. ¿Qué pensaríamos nosotros de quien nos diera como razón para no estudiar la Filosofía, que simplemente no tiene *ganas*, que no le gusta? Podríamos incluso decirle que, para estudiar Filosofía —como para muchas otras cosas que se deben hacer—, no es necesario tener *ganas*, ni sentir placer; porque estamos ante un bien, una actividad que se justifica por sí misma; como pasarse una noche en vela atendiendo un enfermo. Lo que en definitiva significa filosofar, antes de convertirse en oficio y en sistema, lo consideraba Ortega y Gasset algo inevitable. De hecho la inmensa mayoría de las acciones y de las previsiones humanas se justifican con formas de pensamiento en las que la norma de acción no se deriva de leyes de la naturaleza, ni de principios científicos, sino de consideraciones culturales pertenecientes al campo de la estética social, la ética, la ideología... de los aledaños de la filosofía.

Sin embargo, tal tratamiento y separación entre sentimientos y razones, entre motivación y motivos, se apoya en una interpretación de los mecanismos y procesos antropológicos inexacta: hoy sabemos que el

cerebro posee funciones de sistema de intercomunicación y control, y de sistema visceral; en él interviene tanto la comunicación eléctrica como la comunicación hormonal [2].

Aproximación teórica al problema

Ante esta situación bueno será que adoptemos como punto de partida algunas reflexiones que se encuentran implícitas en el mismo título del trabajo. Es posible que este ejercicio aporte una cierta claridad sobre la manera como en la práctica, y con lenguaje cotidiano, se plantea el problema que nos ocupa para los profesores que enseñan filosofía a los jóvenes.

La primera reflexión parece obvia. Preguntar por las técnicas y métodos de motivar el aprendizaje filosófico significa reconocer de entrada que tal aprendizaje, como tal, no depende solamente de las habilidades y destrezas del profesor, de las aptitudes y capacidades del alumno o de la naturaleza y estructura de la materia que se considere, por citar sólo algunos de los aspectos básicos en los que se han centrado los estudios sobre el binomio enseñanza-aprendizaje. De lo contrario no sabríamos explicar por qué realizamos rápida y placenteramente determinadas tareas mientras que otras, que no presentan mayor grado de dificultad, nos exigen un nivel superior de concentración y esfuerzo; o, si se nos permite una formulación más básica todavía, ¿por qué un alumno dentro de una misma materia se orienta por determinadas cuestiones mientras que rechaza otras sistemáticamente? También nos resultaría difícil explicar, por ejemplo, por qué cometemos múltiples errores en la realización de tareas simples para las que no se pone en duda nuestro bagaje aptitudinal o interpretar la conducta de «mariposa» —pasar de una flor a otra sin fijarse en ninguna— que de vez en cuando adoptan determinados alumnos; que, por otra parte, no presentan déficits de desarrollo intelectual o aptitudinal en relación con sus compañeros. Algunos autores no dudan en afirmar que, cuando un alumno no desarrolla una actividad para la que está capacitado, estamos ante un problema de motivación [3].

Durante mucho tiempo la investigación sobre aprendizaje se ha preocupado por describir detalladamente posibles modelos de profesor o diferentes estrategias de instrucción en función de la estructura lógica y psicológica del contenido. Y ello con el ánimo de convertir el aprendizaje en un proceso más fácil para el alumno, pero probablemente no más interesante. Es ésta la segunda reflexión que nos sugieren los términos del título de este trabajo. En nuestro caso, podríamos facilitar el

trabajo de iniciarse en la Filosofía, pero no hacerlo más interesante. Diríamos que subyace en el planteamiento una concepción del aprendizaje como tarea árida y neutral de manera que la motivación adquiere el rango de fenómeno añadido, un artificio inventado para facilitar aprendizaje. Sería el enésimo problema a resolver en educación. Nuestra propuesta se orienta más bien a interpretar la motivación —toda motivación y esta motivación discente para la actividad escolar filosófica— como un proceso natural y permanente del individuo que en cada momento afronta y desarrolla aquellas empresas que selecciona en función de una serie de condiciones biológicas, culturales, emocionales y situacionales, así como de la comparación que el sujeto establece entre objetivos deseables y acciones que conduzcan a su consecución con una cierta probabilidad. La motivación se convierte así en un problema derivado, no ajeno de ninguna manera al resto de los factores que constituyen propiamente el aprendizaje [4].

Esta segunda reflexión ofrece todavía otras perspectivas de análisis complementario. En el lenguaje cotidiano es muy frecuente encontrar expresiones del tipo «este niño pone mucho interés en las cosas» o «es un vago por naturaleza y se muestra totalmente apático», para referirse a los términos «motivado» y «no motivado» respectivamente. Los comentarios que los profesores hacen a los padres para explicar el éxito o el fracaso de sus hijos están repletos de frases más o menos parecidas. La pregunta surge inmediatamente: ¿qué hacer para motivar a este niño que no muestra ningún interés por las actividades que se desarrollan en clase? ¿Qué hacer con estos alumnos que no manifiestan interés por el estudio de la filosofía? Cuando estas expresiones e interrogantes se someten al más liviano análisis, se detecta que, además de no explicar adecuadamente el rendimiento del alumno, introducen dosis considerables de confusión en la conducta que pretenden explicar. Veámoslo.

De un lado, expresiones como las que recogemos plantean el tema de la motivación en términos de «todo o nada», lo que por otra parte no debería extrañarnos si tenemos en cuenta que es la manera más extendida de presentar los problemas en educación. Una persona está motivada o no está motivada, no se suelen admitir grados intermedios de motivación que indicarían la confluencia de intereses diferentes y a veces contrapuestos en el espacio y en el tiempo. A continuación, el conocimiento ordinario da un paso todavía más peligroso, como se refleja en la frase «ser un vago por naturaleza». Lo que se presentaba como un estado transitorio se convierte, ahora, en un rasgo de la personalidad del individuo, con lo que ya es posible la generalización más absoluta, de manera que el niño que carecía de motivación para el aprendizaje de la Filosofía es probable que aparezca como un vago integral,

o carente de motivación en absoluto para las tareas escolares. Estaríamos, pues, según estos puntos de vista, ante alumnos que tienen y alumnos que no tienen motivación para el estudio de la Filosofía. Respecto a los segundos, algunos profesores vivencian la situación, con tal grado de gravedad, que se sienten impotentes. Desde el punto de vista científico no tendría mayor interés qué grupo es el más numeroso en nuestro caso; si el de los que tienen o el de los que no tienen motivación para estudiar Filosofía. Para el profesor evidentemente gratifica y anima más, incluso para su propia motivación en el trabajo, si el grupo motivado es el de mayor peso estadístico.

De otro lado, de las expresiones que anteceden se infiere que la falta de motivación de un individuo se demuestra por la ausencia de actividad que presenta —otras veces llegamos a la misma conclusión cuando nos encontramos con individuos hiperactivos—, con lo que interpretamos el campo de la motivación como la fuerza que inicia, mantiene y dirige la actividad. La pregunta se orientará, por tanto, hacia el origen del movimiento y se contestará en términos de energía o impulso, llámese necesidades, deseos, motivos, causas... y en general fuerzas internas o externas dependiendo del grado de artificialidad que se admita. Esta interpretación supone, por una parte, que el campo de la motivación es de naturaleza mecánica, lo cual implica postular la existencia de un primer motor (educador) que inyecte en el sujeto una cantidad de energía que consideramos constante y suficiente para el desarrollo de la actividad correspondiente; cuanto mayor sea la dificultad y complejidad que presente la tarea a realizar, mayor sería la dosis de motivación necesaria [5]. Expresiones como «hay que motivar a los alumnos», indican que un buen profesor es aquél que —entre otras cualidades— posee la de inocular esa energía imprescindible para una actividad intelectual sostenida y eficaz. Por otra parte, se supone que el estado natural del individuo es el de reposo absoluto de donde sale impulsado por la energía que se le transmite. Pero la realidad no confirma ninguno de estos supuestos; la característica fundamental de los seres vivos es precisamente la de su actividad. En consecuencia, la pregunta anterior debe reformularse en cuanto que lo que interesa analizar es la dirección e intensidad del movimiento, no su origen. En este caso la motivación es un problema de modulación de nuestra actividad y se resuelve en términos de prioridad de intereses que orientan la actividad del sujeto en cada momento.

Como última observación, queremos manifestar la sorpresa que suscita el enunciado mismo con que se rotula este trabajo que, por otra parte, contiene los elementos fundamentales de la pregunta que el profesorado de Filosofía dirige a la Pedagogía. No sorprende que los filósofos

fos se preocupen por el aprendizaje [6]; al fin y al cabo, desde siempre han estado interesados en descubrir la manera como conocemos el mundo. Lo que sorprende es que pregunten por las formas de motivar el aprendizaje (la enseñanza de las disciplinas filosóficas se inicia en el Bachillerato), puesto que tradicionalmente esta cuestión era propia de los niveles obligatorios de la enseñanza, donde las características evolutivas de los sujetos hacían pensar que sus deseos, intenciones, hábitos e intereses no estaban definidos y mucho menos consolidados. Por la misma razón, en los tramos posteriores de la enseñanza el profesorado ha tendido a subestimar el papel de la motivación, entendiendo quizás que era algo que se suponía, como el valor en el soldado, y que se derivaba de la simple condición de ser estudiante o alumno de una especialidad concreta. Pero dicho supuesto no quedaría satisfecho ni siquiera en el caso de que nuestro sistema educativo estuviese estructurado de otra manera, ya que la motivación del aprendizaje no sólo depende de motivos adquiridos y relativamente constantes, así como de otras variables de la personalidad, sino que también depende de lo que vamos a denominar, por ahora, situación didáctica o contexto escolar que puede potenciar, anular o alterar la estructura motivadora del sujeto e incluso despertar otros nuevos motivos [7].

En la exposición que precede se recogen algunos de los términos y expresiones que el lenguaje cotidiano utiliza para referirse al campo de la motivación; al mismo tiempo hemos podido detectar ciertos planteamientos que consideramos inadecuados, ya sea porque sitúan el tema de la motivación en un nivel distinto de la propia situación de aprendizaje o porque conducen, en definitiva, a una interpretación mecanicista del ámbito motivacional. En cualquier caso este ejercicio habrá servido para darnos cuenta del carácter complejo y hasta pantanoso del terreno en que nos movemos. Paralelamente hemos ido dibujando un concepto de motivación como proceso interno, no ajeno al propio desarrollo del aprendizaje, que condiciona la realización de actividades y tareas educativas y que pone en juego determinadas características del individuo, cuando éste aparece envuelto por los factores que configuran el llamado medio educativo [8]. Esta concepción sí permite diseñar en el ámbito escolar técnicas de acción que provoquen la aparición en el alumno del nivel de interés y curiosidad suficiente para la adquisición de conocimientos o destrezas. Pero hasta llegar ahí consideramos necesario presentar algunas de las formulaciones teóricas sobre motivación, precisamente aquéllas que han tenido mayor repercusión en el ámbito educativo. Bien entendido que no pretendemos enmarañar más el asunto con un recorrido histórico de las múltiples teorías más o menos elaboradas que se han propuesto para el análisis de la motiva-

ción; no olvidamos que, en última instancia, lo que nos interesa explicar es el comportamiento diferente ante las tareas educativas que presentan los alumnos en una clase de filosofía, sin que podamos atribuirlo a diferencias aptitudinales notorias.

Primeros criterios de acción

Pero, para no demorar por más tiempo algunos criterios de acción que puedan ser útiles al profesor de filosofía, adelantamos que no se puede esperar de la teoría de la motivación recetas de inyecciones de motivación, sino más bien el criterio general de que el diseño de la secuencia de enseñanza de la filosofía debe tener en cuenta el estado real de la estructura cognitiva del sujeto, el destino final de los destinatarios de la enseñanza y un conjunto de particularidades provinientes de las incidencias didácticas de la clase. Es decir, que la técnica general en vistas al favorecimiento de la motivación para la enseñanza de la filosofía se condensa en la configuración de un diseño de enseñanza de la misma que sea apto para despertar el interés o insertarse en el campo de preferencias culturales de los alumnos que deben estudiarla. Ello nos aboca a una reflexión que, por su obviedad, no deja de ser pertinente. Construir una disciplina académica —en particular una de Filosofía— es constreñir el campo de conocimientos, que estudia un gremio determinado, para obtener de él los tópicos de contenido adecuados para que unos alumnos determinados asimilen significativamente aquellos elementos de los mismos que son culturalmente relevantes; para que también ejerciten esos alumnos la forma de pensamiento mediante la cual se produce, sobre objetos de interés, el discurso científico en cuestión y para que instalen en sus representaciones simbólicas sobre el mundo los espectros lingüísticos sobre los que se vehicula el discurso filosófico.

Entre los campos disciplinares, objeto de enseñanza-aprendizaje, podemos categorizar tres grupos: (i) disciplinas proposicionales: aquéllas en las que la actividad dominante se orienta a la construcción de enunciados (generalizaciones simbólicas, analogías preferenciales y problemas ejemplares en terminología de T. Khun [9]); (ii) disciplinas perceptivo motóricas: aquéllas en las que de manera más relevante quedan implicados procesos psicomotóricos; de ellas saben mucho sobre relevancia cultural, estimación social, incardinación correcta en el sistema de enseñanza..., etc., los profesores de «gimnasia» (del área dinámico-plástica) y los profesores de música (del área de expresión musical); (iii) disciplinas afectivas —que no suelen tener en los sistemas de ense-

ñanza curriculum ni planes de estudios—, y que cuando más se ponen de relieve es en las sesiones de terapia, en el momento en que se pretenden remediar las situaciones que Karen Horney denominó *Personalidad Neurótica de nuestro tiempo* [10] o Freud, *El malestar de la cultura* [11]. En todos los casos la disciplina se entiende como un diseño que expresa, en términos escolásticos pero muy propios, orden de razón y orden de acción.

El marco general de estimulación de la motivación en un plan de estudio de Filosofía no es, pues, la perorata en defensa de la disciplina, ni el alegato de justificación del contenido de la lección, sino el diseño didáctico de la actividad que se propone a los alumnos.

Hemos de convenir que los problemas que plantea la Filosofía son en sí mismos apasionantes: qué y cómo es el orden del universo, qué y cómo es el orden y la organización del medio sociocultural, qué y cómo es el orden del comportamiento humano en sus líneas de dinamismo más dominante: el intercambio de símbolos (el conocimiento), el intercambio de vínculos (afectivos, de consenso social...), el intercambio de bienes y servicios (desde la enseñanza a las relaciones de producción). Evidentemente las posibilidades de estimulación del interés por estos problemas se reduce si el plan de enseñanza de la Filosofía reproduce la secuencia de los intereses históricos (mera Historia de la Filosofía) o los intereses gremiales de producción de conocimiento filosófico. La tarea es la de sumarse al género de las *Introducciones*, mediante las cuales unos estudiantes son introducidos en unos campos de conocimiento determinados. Lo que plantea la cuestión del orden lógico y el orden psicológico de las cuestiones. Que nos planteemos el problema de la motivación significa la prioridad del segundo sobre el primero, al menos cuando, de no ser así, lo que peligre sea el éxito en el aprendizaje [12].

No se menosprecia la ciencia por la tarea de diseminar el conocimiento. En la Filosofía antigua quedaron, con honor para ambos, separadas las funciones del maestro y del comentarista. El comentarista no fue un pasivo repetidor —como parece estimar Julián Ribera (arabista aragonés) cuando dice que «quien sabe hace y quien no sabe enseña»—; recuérdese la *eisagogé de Porfirio*, comentarista de Aristóteles y su aportación al tema de los universales, o la *eisagogé de Galeno* en medicina. Poder presentar en su mayor simplicidad y significación cultural, con el lenguaje más expresivo, los grandes temas filosóficos a quienes se inician o introducen en esta forma de conocimiento, requiere ineludiblemente competencia filosófica y destreza expresiva.

Permítasenos afirmar que el diseño didáctico de la enseñanza de la filosofía podría enriquecerse en capacidad estimuladora si el plantea-

miento del problema filosófico se lleva a cabo con los datos que proporcionan los conocimientos más actuales sobre el mundo, por ejemplo, si planteamos el problema del conocimiento partiendo de la cuestión de la comunicación en todo el reino animal, para así delimitar correctamente lo que propiamente significa conocer para el hombre. O por ejemplo, plantear el hecho social partiendo de lo que significa el mutualismo animal, la pérdida y relajamiento de la alerta, por carecer de depredador el hombre, lo que proporciona «tiempo» para la instalación de programas de cooperación y de relación entre adulto-niño, o la superación de los juegos anticipatorios, para entrar en el mundo del «juego serio», del ensayo sin riesgo de la sobrevivencia.

Imagino que lo que deja de motivar es no poder conseguir entrar en las preocupaciones intelectuales de los autores que construyen sistemas, ni en las experiencias originales que justificaron sus elaboraciones de discurso y hasta de vocabulario. Luego, también para el filósofo vale el disponer las cosas de manera que el alumno entre en el conocimiento filosófico a partir de sus particulares y más sorprendidas experiencias.

Teoría del impulso. Impulsos «versus» refuerzos

Aunque el asunto de los motivos de la acción lo ha tratado la Filosofía y la Ética desde antiguo, el planteamiento del tema de la motivación como objeto de indagación científica en el mundo de la ciencia del comportamiento humano se puede decir que es relativamente reciente.

El primer libro dedicado por entero a indagar sobre la motivación es el de P. T. Young [13] (1936); el primer tratado sistemático extenso fue el de R. S. Woodworth [14] (1958); el trabajo histórico más extenso sobre el asunto es el de Bollers [15] (1967).

En la etapa más fisiológica de la Psicología experimental, la de su nacimiento, está ausente la motivación como problema y como concepto. Con la importancia adquirida por la obra de Darwin (en 1859 se publica *El origen de las especies*), se transvasan principios explicativos de la conducta animal a la explicación de la conducta humana. Uno de esos conceptos era el de instinto. El autor que mayor importancia dio al mismo en la conducta humana fue McDougall (1908) [16], pretendiendo la demostración de hasta doce instintos en el hombre y varias propensiones. El instinto lo describirá como disposición psicofísica heredada; la propensión, como organización funcional de la mente, que genera tendencia, impulso (drive) hacia un objetivo. Pero el concepto de instinto como explicativo de la conducta humana se abandona a lo

largo de la segunda década de nuestro siglo, casi con la misma fuerza que apareció. El comportamiento del hombre difícilmente era explicable en su totalidad en términos de disposiciones innatas e inmutables; además, cada día parecía surgir un nuevo instinto. En la década de los treinta cobra vigor el término impulso como elemento dinamizador del comportamiento humano. El desarrollo teórico más amplio de este concepto se llevó a cabo en la teoría de la conducta de C. L. Hull. Este autor, apoyándose en el principio de la supervivencia típicamente darwinista, introduce un nuevo elemento en el paradigma conductista original de estímulo-respuesta con el fin de reconducir bajo este esquema algunas anomalías que venían apareciendo, como el caso del aprendizaje latente de Tolman [17]. Se trataba en realidad de la poca atención que los primeros conductistas concedían al fenómeno de la motivación. La solución propuesta por Hull consiste en introducir como variable interviniente un estado hipotético del organismo, un estado de activación que se produce como consecuencia de determinadas transformaciones que ocurren en el organismo al encontrarse carente de algo que necesita o por un influjo perjudicial del medio ambiente. Si el impulso (D) representa el elemento energético de la conducta (E), la dirección de ésta viene decidida por la fuerza del hábito (H) o asociación aprendida entre el estímulo, la respuesta dada y la reducción del impulso que ésta conlleva, con lo que tendríamos que $E = f(H, D)$. Este enfoque suele denominarse teoría homeostática de la conducta, puesto que apoya el principio motivador-activador en los desequilibrios fisiológicos del organismo que se restablecen una vez emitida la respuesta. De esta manera concedía Hull entidad teórica a la motivación dentro del proceso de aprendizaje.

Pronto advertirá el autor que la motivación de la actividad humana difícilmente podía reducirse a estados de necesidad biológica y que la mayor parte del aprendizaje social o académicamente importante no se realizaba en términos de reducción del impulso primario. La realización de las tareas educativas, menos aún las del aprendizaje filosófico, no se lleva a cabo normalmente por motivos semejantes a los de hambre o sed, y los profesores no recompensan a los alumnos con comida o agua. Pero, puesto que la presencia de un impulso y la reducción posterior del mismo, así como la existencia de refuerzo, son necesarias para que tenga lugar el aprendizaje, Hull consideró necesario incluir impulsos y refuerzos secundarios o aprendidos para resolver el problema del aprendizaje humano. Un estímulo neutral, que aparezca reiteradamente asociado con un impulso, es capaz de desencadenar por sí solo dicho impulso; y un estímulo neutral, que aparezca asociado con una reducción del impulso, adquiere propiedades reforzadoras. No será difícil para C. L. Hull encontrar múltiples y diversos ejemplos de refuerzos secundarios; más aún, a nivel humano y en el ámbito académico la dificultad

estribaría en aislar los numerosos refuerzos secundarios que aparecen potencialmente en cualquier situación educativa.

Si el hábito y el impulso constituirían los factores fundamentales en la primera formulación teórica que Hull hace sobre la conducta [18], unos años más tarde introducirá una nueva variable para explicar el hecho de que en algunas situaciones el comportamiento del animal no depende tanto de necesidades biológicas cuanto de la experiencia adquirida en ensayos inmediatamente precedentes, y en concreto, de la magnitud de la recompensa. A esta variable la denominará motivación incentiva (K) y se refiere al efecto motivador que genera la magnitud de la recompensa que se utiliza para afianzar la respuesta [19]. La respuesta dada a un estímulo depende, pues, de tres variables intervinientes: el hábito adquirido por la práctica reforzada, un factor motivacional interno o impulso y otro que depende a su vez del incentivo externo.

Si ahora recordamos la importancia y características de los impulsos secundarios en el aprendizaje humano así como el hecho de que el factor K resulta ser producto de un aprendizaje, nos encontramos con que la distinción inicial que Hull propone entre factores motivacionales y aprendidos se diluye. La motivación ya no aparece como problema puesto que en el fondo puede reducirse a mecanismos de aprendizaje más elementales del tipo E — R. En adelante el interés por la motivación en esta perspectiva teórica se desplaza hacia el concepto de refuerzo [20], como factor que mantiene la atención, aumenta la tendencia a realizar una acción concreta y a emitir la respuesta deseada. Con base en este modelo se han propuesto diversas técnicas y estrategias para suscitar y fomentar la conducta académica que se considera satisfactoria o para extinguir la indeseable; señalaremos como las más conocidas la técnica del modelamiento, la economía de fichas, la instrucción programada, los contratos pedagógicos, etc. Sin temor a equivocarnos podríamos decir que ha sido el modelo más frecuente en la práctica de la enseñanza y que todo profesor maneja con éxito en su aula una amplia gama de recompensas. Las dudas a este respecto, no obstante, han sido muchas, centrándose las discusiones en los siguientes aspectos fundamentales:

- a) El excesivo margen temporal que normalmente transcurre entre la emisión de la respuesta por parte del alumno y la aplicación del refuerzo, lo que provoca una disminución en la fijación de la conducta.
- b) La escasa relación que con frecuencia presentan los refuerzos aplicados con el tipo de actividades desarrolladas, lo que ha llevado a cuestionar de manera general una modalidad de motivación que se conoce con el nombre de motivación extrínseca.

c) Los diversos efectos secundarios que provoca la versión más generalizada de este modelo, es decir, la utilización indiferenciada y alegre de los premios y castigos.

d) Las múltiples resistencias que han ido surgiendo ante la idea de que el aprendizaje consista solamente en conexiones mecánicas entre estímulos y respuestas y que la motivación para el aprendizaje pueda reducirse a un incremento progresivo mediante el refuerzo de la tendencia a emitir determinadas respuestas, olvidando otros mecanismos y procesos internos de interpretación y dirección que median entre el estímulo y la respuesta.

Pero antes de entrar a desarrollar estos aspectos, interesa para nuestro objetivo resaltar una última cuestión del planteamiento de Hull. Se trata del concepto de umbral. Dada la relación multiplicativa que Hull establece entre las tres variables citadas, si el producto resultante no alcanza un nivel mínimo no se producirá ninguna respuesta, lo cual no quiere decir que no haya tenido lugar algún tipo de aprendizaje. Esta situación estaría presente en todos aquellos casos en los que, tras un primer período de enseñanza, el alumno no es capaz de ofrecer ninguna prueba visible de aprendizaje. No podemos concluir, sin embargo, que no se haya producido ningún aprendizaje; un ligero aumento del valor del umbral provocaría inmediatamente la respuesta.

Teoría de la necesidad. Necesidades y motivos

En torno a los años cuarenta, algunos autores encuentran en el concepto de necesidad el punto de partida para explicar la motivación humana. La necesidad, y su objetivación en una amplia lista de necesidades específicas, vendría a ser el motor que dinamiza y orienta la conducta propia del individuo, más allá de los esquemas relativos a la explicación de la conducta animal.

Para H. Murray, uno de los pioneros de esta propuesta teórica [21], la forma que adopta la conducta de un individuo depende de las características que presenta el ambiente, y del conjunto y tipo de necesidades que el propio sujeto ha desarrollado. De los grupos de necesidades identificadas por este autor —necesidades primarias o viscerogénicas y necesidades secundarias o psicogénicas— las segundas, que constituyen el bagaje específicamente humano, son adquiridas por el niño en función de las exigencias del medio ambiente que le rodea y, una vez que han sido incorporadas, condicionan su desarrollo posterior. La familia, el grupo de amigos, la propia escuela y, en general, los sucesivos ambientes que acogen al niño generan en él de manera progresiva un cúmulo de

orientaciones acordes con las pautas de comportamiento presentadas y exigidas. Dichas orientaciones, una vez consolidadas por repetición o intensidad, definen el conjunto de necesidades o intereses que orientarán la conducta del sujeto hacia los aprendizajes pertinentes.

Cerramos este epígrafe con una referencia a la clásica jerarquía de motivos que establece A. Maslow [22]. El conjunto de necesidades humanas se distribuiría a lo largo de una escala que incluye desde las necesidades de supervivencia del individuo hasta el ámbito de autorrealización en cuanto persona. Por el carácter jerárquico que presentan, la motivación de un individuo estará centrada en cada momento y se dirigirá hacia el desarrollo de aquellas actividades que posibiliten completar el nivel de necesidad todavía no satisfecho, como paso previo para afrontar el siguiente. Esto quiere decir que la motivación para la actividad intelectual adoptaría la forma que mejor se corresponda con el nivel de necesidad predominante en ese momento, lo que recuerda la contestación que un niño negro dio a su profesor cuando fue preguntado por el número de patas que tenía un saltamontes: «Ojalá tuviera los mismos problemas que usted.»

En esta contestación se aprecia claramente que la conducta de las personas no consiste en una reacción automática ante los acontecimientos externos sino que responde más bien a la manera como la propia persona percibe e interpreta dichos acontecimientos. Las personas toman decisiones, actúan de una u otra manera e incluso optan por no responder a nuestras exigencias en función de sus intereses o necesidades, de los objetivos propuestos y del cálculo sobre las probabilidades de éxito o fracaso. Esta operación se lleva a cabo de manera más o menos rápida, en ocasiones con una velocidad suficiente como para simular el automatismo, pero lleva implícita una búsqueda de información y valoración con base en experiencias anteriores, una atribución de causas y evaluación de efectos, en definitiva, un proceso complejo de anticipación e interpretación de las distintas dimensiones de las tareas o actividades a desarrollar. De estos procesos cognitivos mediadores que condicionan la dirección e intensidad de la conducta, la investigación se ha centrado fundamentalmente en las dos siguientes: procesos de expectativa y valoración y procesos de atribución causal.

Teoría de la motivación de logro

En la línea de las necesidades psicogénicas de H. Murray, la más estudiada por su repercusión en el ámbito escolar ha sido la necesidad de logro o el deseo de resolver con éxito y mejor que nadie las tareas

que se desarrollan [23]. Para este autor el comportamiento escolar, y más en concreto, el tipo de tareas a las que se orienta un alumno así como la manera de resolverlas varía en cada uno en función del predominio de una de estas dos tendencias: la tendencia o motivación a alcanzar el éxito y la tendencia o motivación a evitar el fracaso. En ambos casos se darían cita los tres elementos siguientes: un motivo u orientación del sujeto en uno u otro sentido, la expectativa o probabilidad que el sujeto anticipa de conseguir el resultado respectivo y el gradiente de incentivo que éste representa. A decir verdad, para nosotros, profesores de oficio, tampoco resulta difícil distinguir entre aquellos alumnos que se enrolan decididamente en las tareas escolares, valoran adecuadamente las probabilidades de éxito así como los medios a utilizar y lo buscan —de manera permanente, atraídos por la fuerza de un objetivo inmediato o futuro— y aquéllos otros que solamente aceptan aquel tipo de tareas, y en la medida que les permiten evitar el fracaso. Los primeros muestran interés por la cantidad y calidad de las actividades a desarrollar, los segundos están de paso. Aquéllos seleccionan y programan el trabajo racional y ponderadamente; éstos suelen elegir tareas demasiado fáciles o demasiado difíciles, precisamente para evitar el fracaso o para no sentirse culpables del mismo. Mientras unos ven en el examen, por ejemplo, un acto que tiene principio y fin en sí mismo, otros lo pueden entender como un paso importante en el desarrollo de la asignatura camino del ejercicio de la profesión. En este sentido que venimos comentando, un alumno que presente como rasgo de su personalidad una alta motivación de logro y no encuentre en la materia o a lo largo de su carrera condiciones suficientemente estimulantes para desarrollar dicha necesidad está llamado a abandonarla o a sumirse en la apatía escolar. De cualquier manera parece claro que la labor del profesor en el diseño de las tareas y la presentación del incentivo resulta importante en ambos casos.

Teoría de la atribución causal

En el ámbito extraescolar estamos acostumbrados a buscar explicaciones a las cosas, dar razón de los acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor o analizar las causas de nuestras acciones y las de los demás, estableciendo comparaciones. Y es un hecho que las conclusiones a las que llegamos, la tipología de las causas que encontramos explicativas de una conclusión determinada despiertan en nosotros una serie de afectos, sentimientos y emociones que inciden en la orientación de conductas posteriores. Pues bien, tampoco debe extrañarnos que los

alumnos intenten comprender y explicar el porqué de sus resultados escolares y que para ello distribuyan «rosas y espinas» entre aquellos factores que en su opinión son los responsables de su éxito o fracaso. ¿Por qué me han suspendido en este examen, cuando he estudiado más que nunca o, al menos, he estudiado bastante más que mi compañero que ha aprobado? Esta es la pregunta a responder, por lo demás muy típica de nuestro ambiente. Y parece claro que no será lo mismo contestarla en términos de capacidad personal, de azar, de nivel de dificultad del examen o de grado de capricho del profesor. Porque, si un alumno adscribe la causa del suspenso en matemáticas a una actitud negativa del profesor hacia él, ¿de dónde sacará motivación suficiente para persistir en el estudio de esa materia? El planteamiento inmediato será del tipo «haga lo que haga, me va a volver a suspender».

A esta problemática ha tratado de responder Weiner a partir de los años setenta [24]. Este autor distingue tres dimensiones en la relación de factores que el sujeto percibe como causas de su éxito o fracaso:

1. Lugar de causalidad. El alumno sitúa normalmente las causas de su éxito o fracaso en dos niveles: nivel interno —capacidad, esfuerzo, estado de ánimo...— y nivel externo —actitud del profesor, dificultad de la tarea...—. La investigación y la práctica nos muestran que los alumnos atribuyen el éxito preferentemente a factores internos y el fracaso a factores externos, principalmente al grado de dificultad de la tarea.

2. Grado de estabilidad. Dentro de un mismo grupo de factores, ya sean internos o externos, existen unos que presentan un grado de estabilidad mayor, como la capacidad del sujeto, mientras que otros se muestran más inestables, v. gr., el estado de ánimo del sujeto. Las reacciones y expectativas que provocan serán distintas.

3. Grado de control. Factores situados en un mismo nivel y con un grado de estabilidad semejante provocan diferentes reacciones en función de la posibilidad de control que tiene sobre ellos el propio sujeto.

En nuestro caso, ¿en función de qué criterios asigna el alumno unos factores u otros para explicar su éxito o fracaso en el aprendizaje de la Filosofía? ¿Qué tipo de reacciones produce cada factor y la dimensión a la que pertenece? ¿Cuál es la repercusión en el rendimiento futuro? El engranaje de estos tres interrogantes constituye el llamado proceso atribucional, cuyo esquema de funcionamiento es el siguiente. Ante el resultado obtenido, el alumno realiza la adscripción causal en función de determinados indicadores percibidos en la situación así como de diversa información que recupera de experiencias anteriores; una vez asignadas las causas, se producen en el alumno dos tipos de reac-

ciones; a) reacciones de tipo afectivo, en correspondencia con la causa y dimensión señalada, v. gr., mientras un fracaso debido a la falta de esfuerzo genera sentimientos de culpabilidad, el fracaso atribuido a factores de azar levanta sorpresa y aturdimientos y b) reacciones de tipo cognitivo o anticipación de la esperanza de éxito o fracaso en el futuro, v. gr., un fracaso asignado a falta de capacidad disminuye las expectativas de éxito en el futuro. De manera general podríamos decir que, de la combinación entre las tres dimensiones citadas, resulta que un fracaso atribuido a factores internos, estables o incontrolables, como es la capacidad, provoca reacciones negativas y aumenta las probabilidades de fracasos futuros, en la línea de que *el fracaso genera fracaso*, mientras que un fracaso asignado a factores internos, inestables y controlables, como es la falta de esfuerzo, ofrece al sujeto la posibilidad de modificar su rendimiento en el futuro. Nada más fácil para el profesor que atribuir el fracaso del alumno a su escasa capacidad, pero también nada más arriesgado y peligroso; la segunda vía de comodidad viene por la línea del esfuerzo, pero aquí cabe preguntarse por qué un alumno se esfuerza tan poco [25].

Propuesta de acción pedagógica: variables situacionales de la motivación

Un contemporáneo de Descartes, Cureau de La Chambre, hacía notar, que todos los impulsos del apetito van precedidos de hechos cognitivos: percepción de un objeto como satisfactorio y presunción de posibilidad de actuar en su dirección. Por lo mismo, hemos de entender que el campo de la motivación, el de los elementos que sostienen o mantienen la secuencia de la acción no está formado por elementos meramente emocionales, sino también cognitivos. El sentimiento, la emoción, la apetencia o inapetencia de acción está en relación con la actual transacción que el sujeto mantiene con su medio o espacio perceptivo. Con ello no queremos indicar que únicamente se pueda explicar la inapetencia de acción por estados cognitivos del sujeto; sería ignorar hechos tan patentes como los de que se puede encontrar enfermo, o con su yo traumatizado por la muerte de un ser querido o un desencanto amoroso. En cualquier caso, la propuesta de aprendizaje del profesor de filosofía debe vencer con su atractivo todas las llamadas de atención que en ese momento tengan como blanco el grupo de alumnos. Las *razones y los diseños de acción* deben ser tales que produzcan *ganas*.

Paralelamente a la contraposición entre las razones de la acción y las ganas de hacer las cosas, se da otra dicotomía en la representación dinámica del cuerpo: la solidez de la red neuronal y la fluidez (humo-

res) de las pasiones. Ya hemos aludido. Es una vieja apreciación la de que la razón ha de encontrarse por encima de todo sentimiento. En la tradición se da la contraposición entre el espíritu y el cuerpo. Sin embargo, la neuroendocrinología y la neurofarmacología actuales refuerzan, por el contrario, la referencia al cerebro como glándula, como origen y productor de humores, también, de humores. Algunos autores llegan a afirmar que en el origen del pensamiento se encuentra el sentimiento, que las más primitivas formas de categorización son aquéllas que tienen origen en la tonalidad afectiva que producen los objetos percibidos.

La raíz del asunto de la motivación estriba en la realidad de un medio externo frente a un medio interno. El primero fue descrito por los griegos como el escenario de la actividad humana; posteriormente, desde muchos puntos de vista se descubrió que era medio activo e influyente. De ahí tuvo origen el hecho de que, por ejemplo, la geografía humana se preocupara de las relaciones entre los medios ecológicos y la cultura; la sociología se planteará la correlación entre el sociotipo y las características sociales del comportamiento colectivo, como en el caso de la sociología del medio rural; en la psicopedagogía actual se da importancia a la correlación entre la actividad de los alumnos y el clima de clase, entre cuyos componentes se encuentra el tipo de interacción profesor-alumno, la modalidad en que es ejercitada y percibida la autoridad y el rol del profesor, el modo y manera como el alumno percibe su autoconcepto y su rol...

El segundo, el medio interno —introducido como concepto por Claude Bernard—, se refiere al medio fluido que baña las células, las unifica en un todo orgánico cumpliendo, al menos, tres tipos de funciones: la metabólica o de sostenimiento de la fisiología celular, la de red fluida de información para el mantenimiento regulado de los valores de las propiedades orgánicas; y la de individualización y autonomía del organismo frente al medio externo, su desarrollo y adaptación. No obstante la reducción del biólogo, el conjunto de los sistemas que componen el organismo configuran un medio frente al otro. De tal manera que en la definición de uno y otro, por respecto al hombre, se hace imprescindible la advertencia de que ambos se encuentran en interacción; y, todo se puede pensar de la relación entre ambos, menos que el medio interno sea pasivo con respecto al medio externo.

Este mismo principio se aplica a las relaciones entre el sujeto y el medio activo personal en el que comunitariamente se ve envuelto. En todos los casos el valor que se atribuya a cada estado de cosas será función del estado en el que el sujeto se encuentre. La esencia de nuestras percepciones no son cosas, sino funciones; no son magnitudes aisladas, sino conexiones. «Y si esto es cierto, entonces ya no debe

sorprendernos que incluso la percepción que el hombre tiene de sí mismo sea, en esencia, una percepción de funciones, de relaciones en las que participa...» [26]. En líneas generales, pues, la motivación de una acción, es el fruto y la consecuencia del sistema de interacciones que envuelve a un sujeto en un momento dado. El estado con el que los alumnos afrontan la Filosofía depende del estado con el que en su medio de referencia para la representaciones del mundo es valorada la actividad de pensamiento más abstracto y general: el lenguaje de totalidad del que hablaba Ortega y Gasset.

La representación de la motivación como una energía interior al sujeto ha sido fundamentalmente alentada en los albores de nuestro siglo, como producto del psicoanálisis. La gramática del psicoanálisis es energética; en un contexto representacional así no podemos hacer nada (enseñar con eficacia), si el sistema energético del sujeto no se encuentra dispuesto. Eso es lo primero que hay que arreglar, si es que se puede.

La motivación, por el contrario, es un constructo comportamental inútil para los que piensan en el sujeto como un puro sistema receptor de información; si los canales están abiertos (consciente o inconscientemente) la información llega y produce sus efectos.

Aunque los supuestos teóricos del psicoanálisis y de la teoría de la información están justificados, para un profesor en su clase el supuesto básico de toda la teoría de la enseñanza-aprendizaje es que el ponerse a estudiar, a aprender, no es consecuencia directa del simultáneo acto de enseñanza; el vínculo entre ambos no es ni mecánico ni lineal. Por tanto la tecnología posible para tales procesos no es la que se ejercita y representa en los relojes; sino aquella otra, si es posible, que acepta una discontinuidad conceptual y real, entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende. Igual discontinuidad a la existente, según Watzlawick, entre un puntapié a un perro y el consiguiente mordisco; lo cual no tiene nada que ver con las carambolas en la mesa de billar. Es perfectamente razonable la advertencia del profesor sobre que, no obstante sus iniciativas, el nivel de motivación del alumnado no es aceptable. No obstante, también debe parecer razonable la opinión de quien, teniendo que analizar el estado de motivación de una situación en la que no se encuentra personalmente implicado —nuestro caso concreto, ahora—, manifieste que, según el conocimiento disponible el único camino estimable de control de la motivación que tiene el profesor es el diseño de la tarea, la disposición de los objetos de conocimiento. Para ello, es esencial reconocer que, no obstante quedar el pensamiento filosófico más o menos fijado con las aportaciones sistemáticas de los maestros, éste debe ser amasado de forma reflexiva y creativa por el

profesor en el aula. Plantearíamos, por tanto, la siguiente cuestión: ¿desde qué percepción de nuestro mundo —mientras más subyugante mejor— podemos llegar al planteamiento de tales cuestiones filosóficas? Realmente estas cuestiones transforman al profesor en investigador filosófico, en panadero en vez de en limosnero. Somos conscientes de que esta labor se dificulta si no es adecuada la organización institucional y la estructura funcional que envuelve al profesor. De todos modos, nos parece más razonable esto que lo que proponen los más radicales: para que la filosofía se convierta en ocupación del mundo, hay que cambiar el mundo en vez de cambiar la Filosofía.

La motivación aparece para la Etología como factor regulador de la actividad del organismo humano, tanto en la vertiente fisiológica como en la psíquica, tiende a mantener la estabilidad y la adaptabilidad del sujeto, ambas tendentes al mantenimiento del equilibrio dinámico del sistema comportamental humano. La experiencia nos muestra que el mantenimiento de acción sin motivación, genera niveles de ansiedad o de fatiga por encima de los límites aceptables por el estado de equilibrio al que el organismo tiende. De ahí los mecanismos de fuga que todos empleamos cuando en un espacio de acción domina el aburrimiento (al margen de sus causas) sobre la motivación (al margen de sus causas): abandono, distracción, o racionalización de la misma en forma de razones de incapacidad, o falta de aptitud para las tareas.

Desde el momento que en las consideraciones sobre la motivación introducimos el concepto de equilibrio, éste atrae el otro de organización.

El mundo de los objetos y de los objetos de conocimiento, en principio, tienen la condición de confusión y complejidad. La actividad cognitiva progresa en el sentido de reducir selectivamente tal complejidad y confusión del mundo perceptible. Es decir conocer es organizar la percepción del mundo, externo e interno, mediante la comunicación, la elaboración de la información obtenida. Modos y maneras mediante los cuales se organiza nuestro conocimiento son los procesos de construcción de modelos del mundo o de conjuntos de objetos, la construcción de categorías no vacías, el establecimiento de comparaciones, predicciones, la atribución de objetos a clases... Entre los sistemas, mediante los cuales practicamos estas representaciones organizadas del mundo, son tres los dominantes: la acción (sabemos lo que sabemos hacer), las imágenes mentales y los símbolos. La propuesta de categorización de nuevos conjuntos de objetos cognitivos plantea al entendimiento un nuevo conflicto cognitivo, un nuevo desequilibrio de la estructura cognitiva. Dado el principio general de estabilidad y adaptabilidad, que hemos enunciado, la curiosidad puede interpretarse como la tendencia compulsiva del psiquismo humano a categorizar a partir de los datos

siempre limitados que proporciona toda comunicación. La propuesta cognitiva que contenga la comunicación debe plantear el conflicto dentro de límites aceptables por el sujeto. Toda enseñanza, también la de conceptos filosóficos, tiende a reorganizar la estructura cognitiva de los sujetos. Precisamente, el concepto de disciplina (disciplina filosófica) no es otra cosa que la disposición comunicacional de los objetos cognitivos para que sobre ellos se aplique la capacidad organizadora del entendimiento de los sujetos. Luego, no cabe duda que el grado de motivación contiene como variable relevante la propia disposición de la materia que ha de ser conocida.

Aunque, a primera vista, la motivación es estado del sujeto que conoce; planteado un sistema de comunicación, planteada la comunicación entre dos sistemas de comportamiento (p. e., profesor-alumno), el estado de motivación depende de la estructura de la comunicación. Ello nos llevaría a establecer un principio general de la didáctica: para todo conjunto de objetos de conocimiento, cabe una organización del sistema de comunicación que permita la adaptabilidad del sistema cognitivo y, por ende, la motivación para conocer. Este principio lo ha planteado la psicología cognitiva así: todo puede ser enseñado a todos, en cualquier momento, con determinadas condiciones. Pero, entiéndase que tales condiciones son condiciones del sistema de comunicación que se plantea y no condiciones a priori de lo que pretende ser enseñado. De ahí la pertinencia y la exigencia de que el profesor se plantee: ¿Cómo disponer la enseñanza de estos tópicos disciplinares, a estos sujetos, en estos momentos?

Según este criterio, disponer la enseñanza de la filosofía únicamente bajo el criterio de cómo han sido elaborados unos determinados conceptos filosóficos a lo largo del tiempo por los sistemas filosóficos es plantearse únicamente las condiciones históricas de la producción de conocimiento filosófico, y no las condiciones del aprendizaje de la filosofía por unos determinados sujetos. Creer, por lo tanto, que lo primero que deben conocer de la filosofía los estudiantes es lo más antiguo de la Historia del pensamiento filosófico, o Metafísica, o Ética —sin más— es confundir el estado del conocimiento filosófico con el estado de la estructura cognitiva de los sujetos que conocen: un disparate. Cuando hay que enseñar Filosofía, como cualquier otra disciplina, hay que diferenciar claramente lo que es el corpus organizado de la ciencia que cultiva un gremio determinado, y el conjunto de elementos de esa ciencia que pueden ser enseñados en un momento dado. También en la Filosofía hay que preguntarse ¿qué se quiere enseñar —en tanto que secuencia de actividad filosófica?, ¿cómo enseñarlo, para que quede significativamente incorporado— organizado dentro de la estructura cog-

tiva de los sujetos que aprenden? No es evidente que el primer tópico de tal enseñanza tenga que empezar por ¿qué es un sistema filosófico?, como no se empieza el aprendizaje de las matemáticas por el concepto de número, sino por algo tan concreto como las cantidades y su representación simbólica. Iniciar la enseñanza de la Filosofía no es, por principio, iniciar la explicación de un tratado de filosofía, sino iniciar un proceso de circulación ininterrumpida de in-formaciones filosóficas. En el principio de la in-formación filosófica está la decisión de comunicar conocimiento filosófico y no la de comprar un libro de texto. Las opciones posibles son ilimitadas, todas ellas conectables al diseño para que los alumnos aprendan —tengan éxito en el aprendizaje—, y no con el mero proyecto de comprobar si los alumnos han aprendido lo que se les ha propuesto. Cuando no aprenden los alumnos, lo verdaderamente evidente es que el diseño de enseñanza no ha tenido éxito. El fracaso escolar contiene una valoración negativa de la enseñanza. Cuando se advierte, como muchos profesores afirman, una falta generalizada de motivación para la enseñanza de la Filosofía, antes de prejuzgar incapacidad, hay que presumir inadecuación real del diseño para unas estructuras cognitivas determinadas. Cuando algo realmente no puede ser aprendido es que no debe ser enseñado así. No estimamos sensato pretender cambiar primero el mundo de los hombres o de la cultura, para que puedan ser aprendidos determinados campos de conocimientos. Como, por el contrario, consideramos muy sensato admitir que para diseñar un plan de enseñanza de la Filosofía deba primero ejercitarse el docente en la manipulación flexible de los conceptos filosóficos. Un plan de enseñanza de la Filosofía, en sus inicios no puede consistir en la edición facsímil, a tamaño reducido, del corpus de conocimiento filosóficos.

Dirección del autor: Angel García del Dujo-Joaquín García Carrasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, calle Paseo de Canalejas, 169, 37006 - Salamanca.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15.IX.1988.

NOTAS

- [1] El origen de este escrito se encuentra en las Jornadas para el Estudio de la Filosofía que tuvieron lugar en Salamanca en marzo de 1988.
- [2] VINCENT, J.D. (1987) *Biología de las pasiones* (Barcelona, Anagrama); DANTZER, R. (1984) *Psychobiologie des émotions*, en DELACOURT (ed.), *Neurobiologie des comportements* (Paris, Herman).
- [3] GOOD, Th. L. y BROPHY, J. E. (1980) *Educational psychology* (New York, Holt, Rinehart and Winston).
- [4] CLAXTON, G. (1987) *Vivir y aprender*, pp. 39-53 (Madrid, Alianza Ed.). Capítulo en el que pasa revista a la cuestión de las «necesidades y motivos». Se pasa en él revista a obras tan conocidas como la de Maslow (1979) *El hombre autorrealizado* (Barcelona, Kairos), o la de Murray (1964) *Motivation and Emotion* (Nueva Jersey).

- [5] GARCÍA CARRASCO, J. (1987) Variaciones semánticas sobre el concepto pedagógico de dificultad, en *Apuntes de Teoría de la Educación* (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- [6] GARCÍA CARRASCO, J. (1982) Notas para didáctica de la Historia de la Filosofía, en *Actas del II Seminario de Historia de la Filosofía Española* (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- [7] BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano* (Barcelona, Paidós).
- [8] GARRIDO GUTIÉRREZ, I. (1986) La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento, en MAYOR, J. (dir.) *Sociología y psicología social de la educación*, pp. 122-151 (Madrid, Anaya).
- [9] KUHN, T. (1978) *Segundos pensamientos sobre paradigmas* (Madrid, Tecnos).
- [10] HORNEY, K. (1984) *Personalidad neurótica de nuestro tiempo* (Barcelona, Paidós).
- [11] FREUD, S. *El malestar en la cultura y otros ensayos* (Madrid, Alianza).
- [12] GARCÍA CARRASCO, J. (1987) La función iniciática y la adquisición de conocimiento, en *Apuntes de Teoría de la Educación* (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- [13] YOUNG, P.T. (1936) *Motivation of behavior* (Nueva York, John Wiley).
- [14] WOODWORTH, R.S. (1958) *Dynamic of Behavior* (Nueva York, Holt-Rinehart).
- [15] BOLLERS, R.C. (1967) *Theory of motivation* (Londres, Harper & Row).
- [16] MCDUGALL, W. (1908) *An introduction to social psychology* (Londres, Methuen).
- [17] E. Ch. Tolman se había propuesto ampliar y flexibilizar el esquema conexionista del tipo estímulo-respuesta con base en una serie de variables intervinientes o cogniciones del individuo, entre las que destaca el llamado mapa cognitivo o aprendizaje que una rata hace de la disposición del laberinto y que no se manifiesta hasta que tiene lugar el experimento.
- [18] HULL, C. L. (1943) *Principles of behavior* (Nueva York, Appleton).
- [19] HULL, C. L. (1952) *Behavior system* (Yale University Press).
- [20] SKINNER, B. F. (1953) *Science and human behavior* (Nueva York, McMillan).
- [21] MURRAY, H. A. (1938) *Explorations in personality* (Nueva York, Oxford University Press).
- [22] MASLOW, A.H. (1954) *Motivation and personality* (Nueva York, Harper).
- [23] ATKINSON, J. (1964) *An introduction to motivation* (Toronto, Van Nostrand).
- [24] WEINER, B. (1972) *Theories of motivation* (Chicago, Rand McNally).
- [25] WOLMAN, B. (1980) *Motivación, emoción y personalidad* (Barcelona, Martínez Roca).
- [26] WATZLAWICK, P.; HELMICK BEAVIN, J. y JACKSON, D.D. (1981) *Teoría de la comunicación humana*, p. 29 (Barcelona, Herder).

SUMMARY: METHODS OF MOTIVATION IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY.

The aim of the present article is to analyze the pedagogical meaning of the phenomenology with which the question of learning motivation is presented to teachers of Philosophy of Secondary Education.

The authors discuss what are, in their judgement, erroneous interpretations of motivation according to ordinary language, as well as a broad outline of the systematics of the problem in psychological discourse. They also offer what, for them, is the didactic key for favoring motivation in the introductory study of philosophy: the construction of educational designs (*procedures?*, *programs?*) which would reproduce, according to the state of the cognitive structure of the subjects, the intellectual processes of the production of philosophical discourse.

KEY WORDS: Motivation. Introduction to the study of philosophy. Eisagogic genre. Stimulus. Impulse. Willingness. Philosophical discourse. Educational design. Academic discipline.