

# MOTIVACION DEL APRENDIZAJE

Durante siglos se ha concebido el proceso didáctico como proceso acumulativo incidente con máxima intensidad en el maestro o profesor. El alumno se constituía en supuesto necesario para la captación de lo que el docente le ofrecía.

Cuando la Didáctica inició su concreción sistemática (*Bodin, Ratke, Comenio*) encontramos los intentos de enseñar «todo a todos». Es patente el prejuicio implícito de capacidad omnímoda del alumno para captar *todo* conocimiento, advertimos.

Las dificultades, que aparecían en la práctica siempre que el obstáculo extralimitaba las potencias del discente, se intentaban superar teóricamente mediante el principio del esfuerzo, del valor formativo del esfuerzo. Se reducía todo el hacer discente al ejercicio mecanizado. Apoyados en la verdadera causa eficiente del aprendizaje: el ejercicio, olvidaban la aprehensibilidad del objeto por el escolar y la integración a lo aprendido por el alumno.

La reacción contra aquella didáctica, acusada de verbalista y psitacista, fué la reacción frenética fácilmente presumible, renunciar al esfuerzo y descuidar los ejercicios sistemáticos.

Se recomendó dejar al alumno en completa libertad para que eligiese el momento y materia de aprendizaje. Recomendación puramente teórica, pues no se habían ideado los procedimientos técnicos que facilitasen tal realización.

Mas comenzaron a tomar cuerpo dos principios: el de maduración y el de motivación, aunque muy distantes de la concepción actual.

El de maduración, considerado con excesiva simpleza en nervaduras rousseaunianas, se reducía a retrasar de manera exagerada los momentos de iniciación en las diversas materias.

El de motivación se insertaba en la elección natural, espontánea, del escolar, con total exclusión de los factores considerados externos al propio individuo.

La limitación de ambas concepciones es clara. Cada estadio del escolar tiene suficiente vigor para ser considerado independiente. No se le intentará hacer aprender elementos escibles exclusivos de un estadio superior ni se le obligará a perder su peculiaridad estadal. Pero la insuficiencia personal del niño es manifiesta. Insuficiencia paulatinamente reducida hasta el logro del pleno desenvolvimiento, añadimos.

Mas esta plenitud hacia la que tiende el alumno, plenitud que contrae valo-

res de madurez y labor vigorosa, no debe olvidarse en una perspectiva didáctica llena de sentido.

Garantizadas en la actualidad maduración y motivación como «conditio sine qua non» del aprendizaje, vamos ahora a centrarnos en la *motivación discente*, en una especificación de la motivación en general.

#### CORRIENTES

El término *motivación* ha adquirido pesantez en este siglo. No ha logrado aún la reciedumbre que le daría una fuerte y positiva consideración estructural. Se discute su autonomía conceptual y sus determinaciones. Al tiempo se liga la metódica didáctica a tan endeble fundamento al atribuir la insuficiencia discente a la deficiencia motivacional.

En una sistemática posible se advierten dos grandes tendencias conceptuales que pueden subdividirse en ramas potentes.

Estas tendencias son:

1. *Evolucionista-biológica* de matiz distinta o confusamente determinista.
2. *Humanista-teleológica*, con sentido de liberalidad.

Dos corrientes disputan su primacía en la primera dirección: Energética y Genética.

*Energética.*—1) En la *energética pura* (Fryer, Cannon) la motivación toma el papel de liberadora de la energía almacenada en el organismo, reduciendo los motivos a apetitos y aversiones de base biomecánica. Minimizan la vida humana al convertirla en energía fisiológica que responda a la fórmula simplista de Estimulo-Liberación para la reacción, y con máximos insuperables. El ser humano quedaría de esta manera totalmente determinado por el ambiente físico y la constitución fisiológica.

2) En la *variante conductista* (Watson, Weiss), la motivación toma un sentido relacional entre un estímulo y la respuesta específica con calidad de exactitud.

*Genética.*—En la *genética*, apoyada en las variaciones orgánico-evolutivas y extendida entre gran número de seguidores de la escuela ginebrina, se encuentran abundantes definiciones o fórmulas, tales como motivación es: «esfuerzo vitalizado» (Aguayo), «El aspecto objetivo de un interés» (Ferrière), definiciones que, debidamente interpretadas, manifiestan claramente su sentido.

Así Aguayo buscará la vitalización en las tendencias instintivas, en los reflejos condicionados... «depósito que sobre cada ser humano ha dejado la especie» y Ferrière considerará los intereses en su evolución filoontogenética como lo fundamental en el trabajo discente, defendiendo con ahínco el prejuicio del hombre naturalmente bueno y nacido con plenitud de humanidad.

En la hipótesis evolucionista, punto de apoyo de este grupo de autores, se transforma en teoría explicativa lo que es mera modalidad de todo proceso: la sucesión; se identifican las puras analogías de materia y de espíritu, por lo que no advierten la irreductibilidad de lo intelectual a lo sensible. Tampoco advierten el fallo de la hipótesis de la simple continuidad sin finalidad más que en sí misma.

B) En la *corriente humanista-teleológica* se precisa una clara bifurcación: Intencionalista y voluntarista.

*Intencionalista.*—Los intencionalistas (*McDougall, Tolman*) centran la motivación en la consideración de un objetivo concebido con diferente claridad y distinción, que servirá de coordinador de las actividades discentes, que facilitará o inhibirá la actividad aprendiz.

*Voluntarista.*—Los voluntaristas en sus ramas psicoanalítica (*Jung, White*) y pura (*Cummings, Van der Veldt*) clasificarán la motivación como una forma o aspecto de la volición que, a veces, puede confundirse con la misma volición.

Tanto intencionalistas como voluntaristas tienen grandes puntos de contacto porque se alejan conscientemente de lo sensible y fisiológico para afincarse en lo específicamente humano.

Nosotros podemos, por otra parte, armonizar las dos soluciones de forma plenamente humana. Caracterizamos la *motivación discente* como *motivación de la voluntad de aprender*.

De este modo, la voluntad de aprender constituye uno de los factores básicos en la dinámica discente, aunque ni ella sola ni con la compañía del conocimiento del objetivo hacia cuya aprehensión se tiende lograríamos aprender algo. Mas en la incoación discente voluntad de aprender y conocimiento del objetivo se coordinan, se compenetran para ejercitar nuestras aptitudes y aprender.

Expresa de esta forma la motivación una relación: Relación particular entre determinados hechos conscientes y el acto de voluntad discente. Relación entre un fundamento de voluntad provisto de carácter de exigencia y el acto de voluntad que en esta exigencia se basa.

En cuanto proceso, la motivación pretende producir situaciones de exigencia de resolución dinámica hacia el objetivo propuesto a nuestro intelecto como objetivo alcanzable, siempre que nuestra voluntad decida intentar aprehenderlo, siempre que nuestro yo las escuche. Por esta pretensión se ha podido atribuir a la motivación el concepto de tensión psicológica, en cuanto exige y aumenta la tendencia a resolver un problema discente, y se ha podido, con rigor, afirmar que la motivación no es la causa eficiente del aprendizaje, no produce el aprendizaje.

Esta posición no tiene pleno sentido cuando se considera de forma absoluta-

mente independiente de los impulsos y tendencias primarias. Debe admitirse la estructura integrada por elementos limitales de índole animalmente primaria enlazados con los elementos secundarios básicos y conexos a su vez con elementos impletivos trascendentes.

Quizá de esta manera parece que reducimos la motivación o el aprendizaje y que vamos contra la afirmación común de que todo aprendizaje está movuado, siendo innegable que el individuo puede aprender sin voluntad discente. Mas no podemos olvidar que el aprendizaje sin voluntad discente es incoordinado, débil, inauténtico, características todas ellas repudiables en adecuada sistematización científica; siempre, claro es, que la captación no corresponda al desenvolvimiento natural de nuestra corporeidad (dirigido por lo que muchos llaman motivos primarios y confundido con instintos y necesidades).

Nosotros nos apoyamos en los llamados motivos derivados, dada la autonomía funcional de los mismos respecto de los motivos primarios (*Allport*).

#### POSIBILIDAD

Mas, ¿es posible la motivación así entendida?

Que entre determinados hechos conscientes y el acto de voluntad puede existir una relación de forma que los hechos conscientes exijan a nuestro espíritu la realización del acto adecuado, no cabe ninguna duda, siempre que nos situemos en sentido realista. Se demuestra por la simple constatación del hecho. Un ejemplo que bien pudiera ser de cualquiera de nosotros lo aclarará: Nosotros comprendemos que es necesario perfeccionar o dar perfección al hombre actual. Esto se produce en nosotros con poderosos caracteres de exigencia de realización. Pronto advertimos que la perfección que nosotros podemos dar al hombre es producto o fin de la educación, luego hemos de dominar los sistemas educativos. Resolvemos estudiarlos y aplicarlos.

Otro ejemplo más infantil nos ayudará a constatar el hecho: A un niño, escolar normal, se le promete un espléndido premio si durante un breve período de tiempo realiza cierta tarea o está en completo silencio. El alumno realizará lo que se le pide. Porque el premio estaba tan lleno de atractivos, que el escolar necesitaba lograrlo, era una exigencia de su actividad actual, y nosotros, de esta forma, logramos consolidar, después de establecerla, la relación motivadora.

Así, pues, estos hechos conscientes u otros de tipo profesional, vocacional, etcétera, se han traducido en una exigencia que ha sido escuchada por nuestro espíritu.

En estos dos ejemplos hemos advertido que en el primero era condición necesaria de la motivación el mismo saber del motivo, pero en el segundo bien

## MOTIVACION DEL APRENDIZAJE

podiera pasar inadvertido para el escolar. No es necesaria la advertencia del saber ni del hacer, aclaramos, para que dada la exigencia, escuchada por el yo, se constituya la relación motivadora.

### DIFERENCIAS

A) Pero podríamos preguntarnos: *¿Es que relación motivadora y volición se confunden?* Pregunta lógica, puesto que hasta ahora no aparecen debidamente clarificadas las diferencias.

Ante esto hemos de detenernos brevemente. Los motivos no pueden ser causa de la volición. Los motivos actúan sobre la voluntad, exigiéndola que se decida en determinado sentido, bien dando fin a la deliberación, bien realizando el acto hacia el que los motivos nos dirigen. Pero nosotros, nuestra voluntad, decide en último término, bien de acuerdo con esa exigencia de la motivación, bien en otro sentido. En los ejemplos anteriores podríamos haber desechado la exigencia de dar perfección o el niño podría no haber realizado el acto.

Mas aunque exista esta clara distinción entre motivos y causa de la voluntad, cuando se piensa en la realización escolar *suelen confundirse*. Una enseñanza no se considera suficientemente motivada si los sujetos no realizan con la intensidad apetecida la actividad objeto de la motivación. Se afirma que han fracasado los motivos o incentivos si los escolares no realizan la actividad deseada. Así se vislumbra el fracaso de los docentes que sobrecargan la tarea discipular e intentan resolver este exceso con la supercuantificación de un motivo escolar. La tarea no se realiza ni se intenta realizar. El aprendizaje, recordamos, no se resuelve solamente por una simple acumulación de motivos. Hace falta considerar el resto de los principios discentes. El aprendizaje no es solamente motivación discente.

Suele confundirse también la motivación discente con el interés escolar, con los deseos, con los estímulos, etc.

B) Nosotros vamos a detenernos ahora en la *diferenciación de motivación e interés discente* conforme en su inmediatez es comprendido por los pedagogos. Diferencia que no entendemos como Fryer, corresponde a simple variación cuantitativa en o para la motivación y a diversidad cualitativa en el interés.

En el interés se establece una relación de conveniencia recíproca entre sujeto y objeto. Un objeto es interesante sólo cuando se da cierto estado psicológico del sujeto; así podemos hablar de intereses glósicos, lúdicos, etc.

Pero esta relación se establece de modo necesario una vez puestos en contacto sujeto y objeto, sin que el sujeto tenga conciencia del fin, entregándose al objeto sin advertir la finalidad, sin poder advertirla. Esta adherencia atética facilita la

continuidad de la atención enfocada sobre el objeto durante un tiempo extraordinario y beneficia el aprendizaje. Se da cierta identificación entre el sujeto, su actividad y el objeto circundante o aprensible.

De esta forma, la llamada *«ley del interés momentáneo: vivir es para uno ser obrar a cada instante según la línea de su mayor interés»*, no es ni más ni menos que una manifestación del evolucionismo biológico, con tintes hedonísticos. Se inclina hacia los intereses o necesidades primarias como fuente principal del aprendizaje. Biologismo que en algunos autores se asocia con un claro pragmatismo.

La didáctica apoyada en el interés inmediato es una didáctica hedonística de tipo sugestivo, fundada en el placer y mínimo esfuerzo del escolar. Da amplitud exagerada a la espontaneidad del alumno con abundantes matices de fortuidad, casualidad. En esta didáctica, el escolar se siente atraído por el material o por la voz del maestro, su voluntad desaparece, se habitúa a realizar solamente las actividades cómodas, de menor resistencia; se centra únicamente en la reducida área vital que le circunda y en su fantasía, renuncia implícitamente al perfeccionamiento que proviene de la superación futura por el esfuerzo presente, por lo que muchas veces adquiere hábitos deficientes. Con esta didáctica suave es de temer se descuide la herencia social y se convierta la educación en una suerte de indulgencia sentimental de los deseos e impulsos infantiles.

Esta concepción es superada por la didáctica basada en la motivación conforme la hemos interpretado. En los motivos, el sujeto sabe o intuye el fin de su actividad, y ese fundamento es de tal solidez, que predispone al acto volitivo. Predisposición que, a lo menos, incrementa la energía dispuesta para el trabajo escolar.

En esta cabe ser motivado por algo interesante y llegar a querer una cosa por ese mismo interés, que nos ofrece acumulado un fin de nuestro hacer. En esta didáctica cabe una perfecta motivación para algo que no sea interesante en sí, pero qué lo queremos tanto o más que si fuese interesante. Se realiza en ella una clara y parcial coincidencia por superposición de áreas próximas entre las zonas del interés inmediato, biológico, y el esfuerzo discente.

Caben, además, plenamente los actos heroicos de la vida cotidiana que no encuentran cabida en la didáctica apoyada en el interés inmediato. En esta didáctica queda perfectamente explicada la realización de actividades que no nos interesan, porque sabemos que con ellas podremos resolver gran número de problemas, y por ello se integrarán plenamente con los más profundos de nuestros conocimientos, con las más fundadas de nuestras necesidades.

Mas hemos de evitar caer en el error de quienes afirman que la motivación es necesaria solamente para mantener la voluntad de trabajo en las ocupaciones tediosas (*James, Pinsent*). Incluso en aquellas en que el sujeto siente natural

interés por su realización, este interés se intensifica y cobra más vivacidad si se le añade el fin o se le explica el fin y si, además, se introducen motivos de auto o heterosuperación. La dinámica motivacional articula perfectamente intereses y motivos o motivos entre sí.

Así, pues, la motivación ha de plantear la exigencia de actividad discente si ésta no existe, y ha de cultivarla intensificando y dando vivacidad a los motivos e intereses ya existentes. En la motivación se armonizan hetero y autodidactismo; mientras que con el interés nos volcamos en el autodidactismo.

Bien es verdad, añadimos, que numerosas veces se denomina interés mediato a lo que debiera denominarse motivación, apoyados en la simple definición etimológica, y que mientras en el aprendizaje interesante hay siempre adecuación, la motivación puede ser inadecuada al aprendizaje.

#### EXTENSIÓN

Es posible afirmar que el interés no se da en todo quehacer didáctico. No es posible negar que todo aprendizaje está motivado, bien sea por motivación interesante bien por motivación no interesante.

La motivación no es algo «añadido» al sujeto, a este sujeto apático, para que aprenda. Mediante la motivación nosotros solamente podemos intentar variar el grado de intervención del sujeto, bien directamente, bien por irradiación inductora. Claro es que en algún caso esta variación implicará el paso de la inactividad discente al acto aprendiz.

En realidad, la motivación es «conditio sine qua non» del aprendizaje. Sin voluntad discente no hay aprendizaje.

Más del diferente grado de motivación depende el fruto. Con motivos débiles, apagados, vacíos de sentimiento, estimación o conocimiento, el resultado se aproximará a la nulidad. Si aumentamos la intensidad y vivacidad de los motivos, reforzada por atractividad y sugestividad temáticas en las bases de la relación motivadora, entonces se suele acrecentar la eficacia.

Solución más débil por su carácter negativo es la de inhibir, atenuar, neutralizar o disgregar los motivos que en conflicto valiente se opongan a los positivos, a los que propondríamos como mejores. Aunque, a veces, pueda aconsejarse por ser de más fácil realización, ya que se resuelve por divergencia parcial y no exige la convergencia ordenada del incremento positivo.

Por otra parte, la dinámica personal nos ofrece una característica de la motivación propulsora: La realización de un acto discente debido a la voluntad del escolar no se detiene en la conclusión del fin propuesto. Cada acto proyecta nuevas acciones, siendo causa predisponente o prerresistente del aprendizaje.

Por esto es necesario establecer una verdadera jerarquía en el orden de los incentivos o motivos y un estudio cuidadoso de la dinámica motivacional.

#### GRUPOS DE MOTIVOS

Mas, ¿cuántos grupos generales podemos considerar al estudiar la motivación en perspectiva humanista?

Tres son los grandes grupos en que se clasifican los descubrimientos motivadores capaces de producir aprendizaje o de evocar actitudes especialmente discentes:

Intelectuales, Emocionales y Sociales.

Mas estos grupos sólo pueden considerarse aisladamente en forma teórica y en cierto modo experimental, puesto que no se presentan aislados. Por otra parte, están influenciados por los denominados motivos de orden meramente animal, orgánico, cuya influencia sobre los secundarios o específicos no está suficientemente estudiada.

Por *motivos intelectuales* entendemos la mera información de los éxitos o fracasos discentes de los escolares, el simple conocimiento de los resultados.

Por *motivos emocionales* se entienden las diferentes formas de alabanza o reprobación de los alumnos por sus actividades escolares.

Por *motivos sociales* los que suelen surgir al trabajar en grupo, o al establecer competencia con otros grupos de escolares.

#### *Motivos intelectuales*

Los motivos intelectuales, denominados también de dominio de la materia, son quizá más poderosos en el escolar y suelen involucrarse con los otros tipos de motivos; por esto se suelen caracterizar por notas, como: agresividad, actitud de superación y dominio, sentimiento o sensación de deleite...

Como es lógico, todas las investigaciones sobre aprendizaje de dominio se han centrado siempre en materias escolares, y dentro de éstas en las más utilizadas en todas las escuelas: lectura y matemáticas.

Así, en lectura (*Reed*) se ha determinado que el aprovechamiento anual de los escolares cuando no están motivados es de 24 palabras por minuto. Sin embargo, en las escuelas en que se realizan pruebas mensuales, el aprovechamiento correspondiente al año fué de 160 palabras por minuto. En escuela en la que se introdujo un nuevo motivo: prueba diaria con tiempo limitado para la rapidez de lectura, y en la que los alumnos anotaban su adelanto mediante registro



individual, se consiguió en sólo veintiocho días una mejora de 260 por minuto, lo que equivale a un trabajo corriente de diez años.

En matemáticas (*Chapman y Feder*) se obtuvieron conclusiones semejantes. En prácticas de suma: diez minutos durante diez días en dos grupos equivalentes. Los del primer grupo conocían gráficamente el promedio diario de la clase, conocían si su resultado era igual o superior al promedio, y eran nombrados especialmente si su adelanto final excedía en 50 por 100 al promedio de la clase. Se encontró superioridad del 50 por 100 en el motivado.

*Book and Norvell* (1922) confirmaron las investigaciones anteriores en multiplicaciones mentales de números de dos cifras. El grupo experimental era informado de su calificación, se le excitaba para que mejorase y se le recomendaba el empleo de métodos abreviados. Al otro sólo se le aconsejaba lo hiciera lo mejor posible. Se distribuyó el trabajo en períodos de 1,5 minutos 15 veces al día en tres días alternos. El adelanto de los motivados fué 72 por 100 más de los no motivados. Pero al alternar la motivación en los dos grupos equivalentes se encontró que el segundo superaba al primero.

Un estudio comparativo de las curvas de aprendizaje de los dos grupos citados hace ver que la mejora del grupo motivado sobre el no motivado no comienza hasta el quinto ejercicio. Esto podría explicarse porque hasta el quinto ejercicio el interés por el trabajo era el mismo en todos los escolares, dada la novedad de tarea a realizar, pero pronto desaparecía en el grupo de control. Destaca la conveniencia de introducir la motivación una vez que se han realizado varios ejercicios en lugar de emplearla al principio para luego abandonarla.

De particular interés es el experimento de *Mace* (1935) para determinar si será mejor motivar al alumno para que lo haga mejor que la última vez, darle a conocer sus aciertos y errores de semana anterior o intentar igualar y superar un número determinado de ejercicios. Los resultados de superioridad del primero son atribuibles tanto al tipo de ejercicio (combinación de rapidez y exactitud operacionales) como a los niveles fijados.

Estos y otros experimentos coincidentes en el influjo positivo del conocimiento del progreso o resultados demuestran que cuando el trabajo escolar significa algo para nosotros, cuando cobra sentido toda la actividad discente, la eficiencia aprendiz sigue consecuentemente al estudio.

Mas esta efectividad manifiesta en todos los estudios escolares: primaria, secundaria y universitaria, en los individuos muy y poco dotados se acrecienta si el conocimiento de los resultados no es sólo de orden cuantitativo, sino también cualitativo, porque posibilita la autocorrección discente, porque así se atacan mejor las deficiencias personales.

*Motivación emocional*

Entre los primeros experimentos de estímulos emocionales tenemos el realizado por *Kitson* (1922) para determinar el influjo de un sistema de regalos y conocimiento de la puntuación diaria en 40 cajistas. La eficacia en el trabajo aumentó del 58 al 97 por 100 (59 al 105 por 100) sólo en veinte semanas, mejorando más rápidamente los más capaces.

Esta primera investigación permite anticipar una solución: La motivación no produce el aprendizaje, sino que éste es producido por el ejercicio, al que somos llevados por los motivos. Es decir, si un individuo se aplicase al máximo en su tarea diaria, la motivación daría resultados nulos.

La motivación emocional se ha buscado en placer y dolor, mediante investigaciones del efecto de las sacudidas eléctricas, para llegar a concluir que los resultados dependen de la intención del sujeto en su tarea, de la relación entre tarea y castigo, y de la significación del castigo como señal de seguir un camino equivocado (*Bunch*: 1928; *Vaughn and Diserens*: 1930).

La motivación emocional se distingue de la intelectual en que en ésta sólo informamos de los resultados, mientras que en aquella: emocional, se utilizan como factores fundamentales la alabanza o censura, el estímulo o contraestímulo, la recomendación... en cualquiera de los tipos comunes: pública y privada, reprimenda, sarcasmo, ridículo, trabajo extra, conferencias amistosas, remisión de trabajos, etc.

Representa una reacción contra la escuela meramente intelectualista, contra la escuela que suponía normal el trabajo intensivo del escolar, que consideraba contraproducente alabar el acierto o éxito.

Los experimentos son aleccionadores:

*Hurlock* (1925), con sumas de seis números de tres cifras, comprobó, con cuatro grupos equivalentes, que la alabanza supera en efectividad al reproche, que alabanza y reproche son de gran valor para acelerar el adelanto, y que la alabanza o recompensa puede ser utilizada sin inconveniente por el maestro.

*Chase* (1932) determinó: la alabanza es de eficacia superior a la reprobación, y los premios, más eficientes que la alabanza.

Resultados concordantes con los de otros investigadores: alabanza superior o censura, puesto que la censura puede empeorar (*Gilchrist*: 1916; *Laird*: 1923).

De importancia son los estudios acerca del influjo de la cuantía de la recompensa del castigo realizados por *Rock, Tuckman y Thorndike* (1935), concluyéndose de ellos la necesidad de un mínimo de intensidad para que la recompensa sea eficiente, la escasa diferencia entre valores próximos (1, 2, 3 ó 4, bonos) y la inconveniencia de que la recompensa sea excesiva. Tampoco son

determinantes las diferencias en el castigo, siendo iluminadora la escasa influencia de los grandes castigos en cuanto al aprendizaje.

Al igual que todo trabajo, es conveniente determinar el tipo del alumno, puesto que, aunque en general es más beneficiosa la alabanza que la censura, lo cual se explica porque el camino de la verdad es sólo uno, mientras que el del error es indefinido, la reprobación es más ventajosa en los adultos que en los jóvenes, en los brillantes respecto de los torpes y en los niños respecto de las niñas.

El peligro más destacado de la motivación emocional está en que la recompensa pueda otorgarse a las apariencias. Así en investigación sobre honradez entre niños escolares (*Hartshorne, H. and May, M. A.*), cierto grupo motivado extrínsecamente a la honradez mediante la concesión de recompensas cometió fraudes a fin de obtener los premios ofrecidos.

Junto a este obstáculo fundamental se presentan inconveniencias secundarias cuando nos centramos en los castigos:

- a) Influyen marcadamente sobre los nerviosos.
- b) No suelen mejorar a los no estimulables por medios nobles.
- c) No suelen influir sobre la conducta discente; sólo dan miedo, y vergüenza principalmente.
- d) Puede el castigo ser excesivo respecto a la falta.
- e) La costumbre al castigo es peor que la de los premios.

### *Motivación social*

En este grupo se sitúan todos los experimentos que se centran en la consideración de la actuación del individuo por estar formando grupo en la escuela o por estar aislado.

Así *Allport* (1920), después de reducir al mínimo el influjo de la rivalidad, sometió a prueba la influencia de un grupo cooperante (3 a 5 sujetos) respecto del trabajo individual. Encontró: La presencia del grupo cooperante aumenta la rapidez de la «asociación» libre; los miembros o individuos más lentos son afectados más favorablemente que los más rápidos; favorece más las tareas mecánicas que las correspondientes a procesos mentales más altos; las influencias del grupo son más patentes en las primeras etapas de la tarea que en las últimas; aparecen más ideas de carácter personal cuando el individuo trabaja solo; sucumben, a veces, los sujetos nerviosos. En suma, acrecientan la cantidad a costa de la calidad.

*Hurlock* (1928), en estudios de Aritmética, encontró: el grupo que intentaba superar a otro lo superaba. Las muchachas, niños más jóvenes y los de capacidad inferior sacaban más provecho de la rivalidad. En este caso la rivalidad

aumentaba la exactitud de la realización. También *Whittemore* (1925) encontró mayor beneficio en rapidez para los menos capaces.

Son muy interesantes los experimentos de *Sims* (1928) en sustitución y lectura, y *Maller* (1928) con sumas, porque hacen ver ya entonces, cuando se introducían a pasos agigantados los sistemas colectivos de trabajo, que el individuo no puede olvidarse nunca en la hora del aprendizaje.

Han comprobado (*Sims*) que cuando el sujeto intenta superarse a sí mismo los resultados son superiores que cuando como miembro de un grupo cooperador intenta superar al otro en 50 por 100, aunque al iniciarse el trabajo sean semejantes, diferenciándose en la continuación. Además, los escolares primarios prefieren el motivo individual el 74 por 100 (*Maller*).

#### EVALUACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS MOTIVOS

Interesa mucho poder evaluar los motivos, pero nos encontramos con una realidad de difícil ataque científico, puesto que los mismos motivos aplicados de forma y a sujetos diferentes pueden producir resultados diversos, y como experimentalmente su eficacia depende de la cantidad y carácter de la actividad que producen, no podemos resolver nada en concreto. Además, cuanto más pequeño es el escolar, más difícil resulta controlar los motivos, ya que se cansan muy pronto, no tienen energía necesaria para perseverar, se distraen fácilmente, son de asistencia más irregular, se sublevan contra la continuación de los entrenamientos de formas meramente simbólicas, se dejan fácilmente perturbar, etcétera. Los adultos están tan metidos en asuntos profesionales y económicos, que no son sujetos de experimentación.

Más fácil es clasificarlos provisionalmente, de acuerdo parcial con *Leuba*, de la siguiente manera:

- a) Una meta lograble y evidencia del progreso hacia la meta.
- b) Un signo de distinción: medalla, título..., por su progreso.
- c) Una recompensa material: instrumento de juego, golosinas...
- d) Una penalidad material: multa.
- e) Estímulos de comparación interescolar, apoyados en la rivalidad.
- f) Ampliación, restricción o exención de tareas o de recreos conforme a su aprovechamiento.
- g) Palabras, expresiones o actitudes de promesa, aprobación o encorajinamiento. (Privadas o públicas.)
- h) Palabras, expresiones o actitudes de desaprobación y represión. (Privadas o públicas.)
- i) Palabras, expresiones o actitudes de deferencia, reconocimiento de autoridad o superioridad.

- j) Palabras, expresiones o actitudes de atención o reconocimiento personal.
- k) Promoción o inhabilitación de cargos intraescolares.
- l) Estímulos nuevos de tipo creador o descubridor.
- m) Altruismo y amor al trabajo.
- n) Servicio y cumplimiento del destino.

#### TÉCNICA MOTIVADORA Y CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

La motivación suele agruparse en dos grandes clases: interna, primaria o natural, fundada en los caracteres biogénéticos del individuo, y externa o artificial, basada en notas preferentemente didácticas.

El estudio de la interna es poco fructífero en Didáctica, porque el docente no está capacitado para conocer la estructura biológica y psicológica del escolar. El docente deberá tener, a lo sumo, noticias generales de biología pedagógica o psicobiología que le permitan conocer el influjo de muchas cuestiones estudiadas en higiene escolar: luz, ambiente, actos fisiológicos, hábitos fisiológicos, juegos, distracciones..., junto a las notas generales de todos los actos psíquicos: apetitos, sentimientos... y de las situaciones ambientales que pongan al organismo en disposición de acelerar el proceso fisiológico.

Implica este estudio la gradación de condiciones ambientales, porque a más bajo nivel de edad el influjo es mayor, y el aprovechamiento del momento de aparición de cada tendencia, con el consiguiente estudio de los intereses.

Cuando nos centramos en la motivación llamada externa, secundaria o artificial, nos situamos en el campo didáctico. Mas el emplazamiento didáctico debe estar condicionado por un grupo de considerandos generales o específicos que nos inserten técnicamente en los grupos diferenciales de escolares y nos dirijan a cada alumno en singular.

Entre éstos recogeremos los siguientes:

1.º No hay alumno totalmente desprovisto de motivos. Pero los motivos en el alumno no se identifican ni en calidad ni en cantidad con los del docente.

2.º Aunque la motivación acrecienta la comprensión del que aprende con respecto a su tarea, no hemos de intentar motivar al escolar para que aprenda aquellas cuestiones que exigen un desarrollo intelectual no logrado aún por el alumno.

3.º Debemos renunciar a la motivación general y sistemática con motivos prefijados y constantes. Esto implica la eliminación de las puntuaciones y sanciones colectivas.

4.º Aunque el conocimiento del fin no suponga voluntad discente, deberá advertirse el fin de su actividad por el mismo escolar y no por simple explicación inerte del docente.

5.º La ejemplaridad docente coopera como factor motivador coincidente.

6.º La motivación se realiza prácticamente por una serie de descubrimientos motivadores, que benefician la rapidez discente.

7.º La hipermotivación no implica hiperaprendizaje ni incrementa la eficacia discente.

8.º La repetición o práctica renovada de una tarea discente está determinada por la motivación y debe coligarse con la motivación del primer aprendizaje.

9.º La manifiesta labilidad discente debe combatirse con motivos que estabilicen y mantengan la voluntad aprendiz.

Estos considerando genérico-específicos acarrearán una serie de consecuencias de gran aplicación:

- a) Los motivos pueden ser organizados y dirigidos para que en cada escolar se pueda presentar el momento individual de exigencia discente.
  - b) La hipomotivación conlleva normalmente hipoaprendizaje.
  - c) La hipermotivación emotiva puede traducirse en inhibición aprendiz por irradiación psíquica.
  - d) La hipermotivación puede implicar fomento de costumbres vagabundas y de ingobernación si no se tiene en cuenta la capacidad de cada escolar para la dádiva del premio correspondiente.
  - e) La motivación es eficiente cuando:
- 1.º Se concibe el acto motivador como totalidad, ya que esta totalidad exige:
    - a') Claridad de objetivos del trabajo escolar.
    - b') Conexión e integración de conocimientos.
    - c') Ligazón con otros actos volitivos y con otros motivos.
    - d') Relación con la personalidad del discente.
    - e') Ajuste ambiental y biológico.
  - 2.º Se adapta momentáneamente a cada escolar. Esto impone:
    - a') Conocimiento de cada alumno y de su circunstancia.
    - b') Aproximar el individuo al objeto aprensible con problemas intrigantes.
    - c') Graduación de las dificultades noéticas, coligada con la complejidad adecuada.
    - d') Aumento continuado de las dificultades vencidas, congruente con la velocidad de aprendizaje.
    - e') Aumento intensivo y cuantitativo dentro de la misma dificultad.
    - f') Incoamiento y perfección de hábitos de estudio.
  - 3.º Se ajustan las perspectivas teleológicas. Lo que supone:
    - a') Conocimiento de fines próximos, inmediatos, vívidos, y de los resultados y progresos hacia su logro por ínfimos que sean.
    - b') Fundamento de dichos fines en el trabajo escolar y no en algo extrínseco.

- c')* Ampliación y extensión del fin próximo, para incrementar el sentido intrínseco.
  - d')* Enalzamiento de un fin menos próximo que sea dominante y dé sentido a todo el trabajo discente.
  - e')* Desarrollo de fines de transformación creadora e implantación de problemas propios.
  - f')* Introducción de ideas altruistas como fines lejanos.
  - g')* Integración de los fines próximos con la finalidad remota de nuestro destino.
- 4.º Se aúnan motivos intelectuales, emotivos y sociales. Esto exige que:
- a')* La alabanza sea relativa al trabajo actual comparado con el anterior.
  - b')* El motivo positivo se utilice con más frecuencia que el negativo.
  - c')* La promesa sea cumplida y clarificada por calificación notificada.
  - d')* No se debe emplear el trabajo escolar como motivo emotivo.
  - e')* Debe ligarse la labor cognoscitiva con la acción fisiológica.
  - f')* El maestro debe manifestar entusiasmo por su tarea escolar.
  - g')* El docente debe emplear tiempo extraordinario en el ejercicio de su misión para patentizar el entusiasmo.
  - h')* Deben engendrarse actitudes favorables de autoconfianza, seguridad, pertenencia al grupo, cooperación, pertenencia a la escuela, etc.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA

Profesor de la Universidad de Madrid

## SUMMARY

One of the problems which greatly troubles contemporary Didactics is that of the motivation of learning. In his article, Dr. Fernández Huerta summarizes the principal interpretative currents and takes position before them being in favour of the conception of motivating as a formation of motives of the learning will. He shows the existing differences between motivation on the one hand and volition and interest on the other and then he dwells on the different groups of incentives and motives of the learning will. He gathers the results of psychological and didactic research and reaches conclusions of scientific validity with respect to each of these types. Finally he presents an interesting scheme of the didactic consequences of the motivation and includes an ample reference of works that he employed as a source for study available in several Spanish libraries.