LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE E/LE

Josefina Vázquez Arco

Universidad de Salzburgo, Austria

Las teorías pedagógicas motivacionales parten de la Psicología. En nuestro campo concreto, la enseñanza de E/LE, la influencia de los avances de la Psicología resulta incuestionable. Desde las teorías conductivistas (Palov, Watson, Skinner) que se encuentran detrás del método digamos "tradicional" de aprendizaje en términos de premio y castigo hasta un análisis de la conducta dirigida a la consecución de metas -el "conductivismo intencionista" de E. C. Tolman, que estaría detrás del enfoque por tareas-, la didáctica de lenguas se ha venido alimentando directamente de las nuevas corrientes psicológicas.

A todos nos suena, es más, todos nosotros nos hemos quejado alguna vez de la falta de motivación de nuestros estudiantes y, tras esta queja, late siempre la certeza de que una mayor motivación por parte del alumnado conllevaría unos mejores resultados. Profesor motivado, profesor motivador: palabras de todos los días. Sin embargo, la investigación de los factores que influyen directamente en el grado de motivación de nuestros alumnos no sólo aparece de forma marginal en la mayoría de congresos, simposios o coloquios de E/LE, sino que tampoco cuenta con un estudio riguroso y nos vemos obligados a acudir a textos de Psicología o a la Pedagogía.

Sin embargo, dicha tarea conlleva dos problemas. Por un lado, como apunta Barberá en su artículo "Marco conceptual e investigación de la motivación humana", dentro de la Psicología, las nociones motivacionales poseen un estatus confuso y ambiguo. El segundo problema surge en nuestra investigación al enfrentarnos a la Pedagogía, donde la mayor parte de las publicaciones que encontramos proceden del marco anglosajón y no tratan en particular el tema de la motivación en la clase de L2 o LE, sino que presentan una visión global del aprendizaje.

Pero, si en un intento de buscar material más práctico de aplicación inmediata, cualquiera de nosotros busca en la Red "motivación" se enfrentará a un dato que no podemos pasar por alto: el aluvión de entradas, casi un millón

Centro Virtual Cervantes

sólo en español, se refiere, en su mayoría, a un campo aparentemente ajeno al nuestro: el mundo de la empresa.

Lo que hoy les propongo es aprovechar como profesores de español los hallazgos de una disciplina que, de forma específica, con ejemplos concretos, a través de textos científicos y divulgativos, se ha enfrentado al tema de la motivación: la Psicología del Trabajo. Comprendo su sorpresa. Pero acaso ¿no buscamos a través de nuestros cursos, "un ambiente de trabajo positivo", "una participación del grupo en las decisiones", una "involucración en los resultados" o un "sentido de pertenencia al grupo"? No, estas expresiones no están sacadas de un manual del profesor ideal: son algunas de las reglas de un decálogo que corre por la Red bajo el nombre "10 maneras de motivar a los empleados". Es más, Lee Iacocca (2007), uno de los empresarios norteamericanos de mayor influencia en la política estadounidense de los últimos años, señalaba la motivación como la tarea más importante de un buen gestor. O tenemos al sociólogo Douglas McGregor, quien, en su obra *El lado humano de las organizaciones*, describe dos tipos de gerente, dos estilos de liderazgo que se citan en cualquier seminario de motivación de equipos de trabajo, y que hoy podríamos trasladarlos al campo educacional. Los directivos de la Teoría X, parten de la premisa de que sus empleados sólo responden a políticas de premio y castigo. Frente a éstos, los directivos de la Teoría Y piensan que sus trabajadores se realizan a través del trabajo e intentan hacerlo lo mejor posible. Lo más relevante para nosotros de esta segunda teoría es que presupone que el ser humano no sólo no rehuye las responsabilidades sino que las busca, siempre y cuando éstas le aproximen a un objetivo concreto. Al igual que Douglas McGregor, la Psicología del Trabajo parte de la Teoría de la Motivación de Abraham Maslow. Su jerarquización de las necesidades humanas, conocida popularmente como Pirámide de Maslow, será la columna vertebral que articulará esta investigación. El psicólogo estadounidense propuso el siguente esquema que ha sido objeto de continuas reelaboraciones pero que, desde la primera mitad del siglo XX, sigue teniendo validez.



Según Maslow, el ser humano tiene tendencia a satisfacer primero las necesidades situadas en la base de la pirámide antes de buscar las de más alto nivel.

ACTAS XLIII (AEPE). Josefina VÁZQUEZ ARCO. La motivación en el aula de E/LE
Centro Virtual Cervantes

Si nos enfrentáramos por primera vez a este esquema y nos pidieran que situáramos el deseo de aprender español en él, los que impartimos clases en los países del llamado primer mundo, tenderíamos a situarlo en el 5º nivel.

El proceso de aprendizaje parte de esa necesidad del ser, de un deseo de superación. Pero para que se dé esta necesidad como tal, el individuo tiene que tener cubiertos de un modo satisfactorio los escalones precedentes. Cuántas veces hemos preparado una unidad didáctica meticulosamente, hemos introducido todos los elementos que hemos aprendido como facilitadores del proceso (cambio de soporte, dinamismo,...) Sabemos que nuestros estudiantes tienen ganas de aprender y, sin embargo, al terminar nuestra sesión, vemos que no ha funcionado por alguna razón tan aparentemente fuera de nuestro control como "¡es lunes por la mañana y nuestros estudiantes tienen sueño!"

De esta manera, el cansancio se nos presenta como un muro que tenemos que vencer, un hielo que tenemos que romper. Como me gustaría que este pequeño artículo tuviera sobretodo un enfoque práctico, veamos un ejemplo. Las actividades dinámicas, que incorporan el movimiento físico, ayudan a "despertar" a nuestros estudiantes. El objetivo de nuestra búsqueda será entonces el diseño de actividades que incorporen el movimiento pero que, a través de ellas, el estudiante aprenda o ponga en práctica exponentes ya explicados.

Una actividad que responde a estas características se llama "Tengo un problema". Cada estudiante lleva en la espalda colgado un problema ("llevo el pijama por la calle", "tengo manchada la cara de chocolate",...) sin saber cuál es. Los consejos del resto de los compañeros le ayudarán a saber de qué se trata. Tenemos un exponente gramatical (según el nivel, or. sustantivas con verbos de consejo, imperativo, perífrasis de obligación,...) que se pone en práctica a través de pequeños microdiálogos "reales", destinados a cumplir una tarea. Ponemos en práctica nuestra competencia oral y auditiva a la vez que nuestro conocimiento del mundo. E incorporamos el humor.

Dicha incorporación no es en nada gratuita. García Bacete y Fernando Doménech Betoret, en su artículo "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar", se refieren al humor dentro de sus propuestas para mejorar la motivación en el aula como una de las técnicas o pautas para lograr un clima afectivo en clase.

Un clima afectivo en clase. Esto nos vuelve a llevar a las necesidades de Maslow. El espacio de trabajo ha sido objeto de múltiples estudios dentro de la Psicología del trabajo. En la teoría motivacional de Herzberg aparece como uno de los factores de "higiene" (término que emplea para referirse a aquellas necesidades básicas en el mundo laboral que, si bien no motivan aisladamente, sí

Centro Virtual Cervantes

es necesario que se vean cubiertas para que puedan actuar los factores propiamente motivadores).

Para crear un ambiente de trabajo agradable, un ambiente (*environment learning*) que les permita a los participantes motivarse ellos mismos y donde puedan desarrollar su proceso de adquisición de la lengua, una posible actividad sería "el árbol del conocimiento". Los estudiantes, divididos en grupos, obtienen fichas con diferentes formas y colores: Verdes (en forma de hojas), azules (en forma de gota de agua) y marrones (en forma de leño).

En las fichas marrones escribe cada uno su nombre. En las fichas verdes, para qué estudian español y, en las fichas azules, lo que creen que necesitan para aprender español (gramática, hablar, canciones,...).

Una vez realizado el trabajo, cada grupo coloca sus fichas marrones en el tronco, las azules "regando" la raíz, y las verdes en las ramas, hasta crear el árbol de la clase, su propio árbol individualizado. El profesor obtiene de esta manera algunos datos claves para lograr su tarea, ya que puede ver qué tipo de actividades consideran los alumnos que favorecen más su proceso, qué tipo de actividades les gustan más, cuáles piensan que son más efectivas y qué metas quieren lograr. En numerosas ocasiones, los estudiantes que acuden a nuestros centros de enseñanza, ya han tenido contacto con una segunda lengua extranjera antes de ponerse a estudiar español. El conocimiento de esta experiencia previa, que abarca tanto las expectativas como las necesidades de los estudiantes, resulta muy productiva al profesor a la hora de planificar su curso.

Este tipo de actividades donde cada estudiante se ve considerado y tenido en cuenta ayudan a cubrir dos de los escalones de la pirámide, "Necesidades sociales" y "Necesidad de Ego", escalones que, en el proceso de aprendizaje, se yuxtaponen en numerosas ocasiones. Nos referimos a otro de los factores de higiene de Herzberg, lo que denomina como "vida de oficina".

El aprendizaje como proceso está compuesto de aspectos cognitivos y motivacionales a un mismo tiempo, de lo que se deduce que, para mejorar los resultados de nuestros estudiantes, no sólo tenemos que prestar atención a los contenidos que queremos transmitir sino también a los aspectos motivacionales que rodean e influyen sobre el proceso.

En numerosas ocasiones nos referimos a la necesidad de autoestima para enfrentarse al proceso de aprendizaje. Pero lo que resulta aquí determinante es que el grado de autoestima como factor intrínseco al estudiante, que luego analizaremos, puede variar o mantenerse de acuerdo a las relaciones que establezca con el resto de los miembros del grupo así como con el profesor. Un estudiante que llega a nuestros cursos puede traer una herencia de aprendizajes frustrados, pero el presente es el punto de inflexión.

Centro Virtual Cervantes

En el artículo anteriormente citado, García Bacete y Doménech Escolar critican la focalización en el estudiante y sus propios rasgos intrínsecos de la mayor parte de los estudios referidos a la motivación académica, dejando de lado los factores del contexto y el papel que desempeñan en la motivación.

En cuanto a la influencia del contexto en la propia idea que el estudiante tiene de sí mismo, estos autores califican de fundamental el papel que el profesor desempeña en la formación y transformación del autoconcepto, no sólo académico sino también social de los alumnos.

Si bien este punto lo tenemos en cuenta, muchas veces olvidamos la relevancia del resto del grupo. Por ello nuestras actividades han de orientarse también a la formación de un sentimiento de grupo que convierta al conjunto de los participantes en favorecedores del proceso de aprendizaje. La imagen que de él mismo ve reflejada el alumno en cada uno de los miembros de la clase puede modificar o mantener su propia idea de sí mismo. Si el estudiante de idiomas ve al "otro" como un juez, se verá coartado y preferirá pasar desapercibido y no intervenir ante la clase, lo que acarreará un detrimento de su rendimiento académico.

El diseño de las actividades y pruebas de evaluación así mismo puede modificar las metas del alumnado, aportando nuevas ideas en las cuales no habían pensado los estudiantes o facilitándoles metas que, debido a que su autoconcepto no era muy elevado, habían descartado como inaccesibles. Según se desprende de la "Teoría del objetivo", de Ames, es tarea del profesor favorecer las metas de aprendizaje a través de una serie de actuaciones instruccionales. Éstas se refieren en primer lugar a la selección de tareas adecuadas al nivel, desafiantes y nuevas. En segundo lugar, señala el papel decisivo del profesor a la hora de fomentar en los estudiantes un sentido de la responsabilidad, desarrollando las habilidades de autocontrol e independencia. Por último, se refiere a la evaluación del proceso de aprendizaje como un elemento individual, que parte del reconocimiento del esfuerzo realizado por cada estudiante y que le hace ver cómo los errores son un elemento indispensable para progresar.

Nuestras actividades tienen que tener un sentido claro, pues así los estudiantes se sienten en el camino adecuado para obtener su meta. Un mismo tema gramatical puede plantearse de forma teórica, a través de ejercicios estructurales. Esta orientación metodológica hace que la relación entre el proceso de aprendizaje y la meta se vuelva confusa a los ojos del alumnado, por lo que disminuye la motivación y, consecuentemente, el rendimiento. Como señalan Francisco J. García Bacete y Fernando Doménech Betoret, "cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras."

Centro Virtual Cervantes

En otras palabras, pasarlo bien. Por tanto, no se trata de un profesor motivador, sino de actividades motivadoras. Y aquí entraría de nuevo el humor. Cojamos por ejemplo un tema árido de la gramática como el estilo indirecto. El profesor puede dar un listado de frases en estilo directo y pedir a los estudiantes que las transformen en estilo indirecto. Sin embargo lo mismo se puede realizar empleando viñetas, que no son sino textos en estilo directo que cuentan con un apoyo visual y con el humor. Podemos pedir a los estudiantes primero que rellenen ellos mismos los bocadillos en blanco, para transformarlos después en estilo indirecto. De esta manera, garantizamos, por ejemplo, que el vocabulario que aparece en estilo directo lo domine ya el estudiante, facilitando al profesor el establecimiento de una distancia óptima entre lo que ya se sabe y lo que se aprende.

Por último, llegamos al tema de la autoestima o autoconcepto. Por un lado, ya hemos visto cómo dicho aspecto está influido por el profesor y el resto del grupo, pero también por todo el bagaje vital del estudiante, o más bien, por su asimilación de dicho bagaje. Su visión de sí mismo determina en gran medida sus posibilidades de alcanzar la meta, su actitud ante el acierto o el error. En estos tiempos en los que es frecuente oír términos como "inteligente" o "poco inteligente" para referirse al alumnado sería necesario analizar, caso por caso, si dicho concepto responde ciertamente a un factor empírico o a la visión que cada uno de nosotros tenemos de nosotros mismos y su proyección.

Sin embargo, la inteligencia que "regula" directamente la motivación no es la inteligencia tal y como se concibe tradicionalmente, sino la denominada Inteligencia Emocional (Goleman, 1996) Si bien la motivación es considerada como la tercera habilidad intrapersonal de la Inteligencia Emocional, es necesario recordar la influencia que sobre ella tienen los factores interpersonales. Una excesiva presión por parte del profesor, un temario cuya adquisición no está dentro de los límites de los estudiantes, o muy por debajo de su potencial, desmotivan.

La desmotivación puede venir también cuando el estudiante percibe que su rendimiento está por debajo del rendimiento medio del grupo. Por ello, el profesor debe hacer énfasis en la autoevaluación a través de controles en los que el estudiante, por ejemplo, al final de una unidad, resuma para él lo que ha aprendido o dotándole de elementos que permitan la autocorrección de sus propias tareas. Se trata de personalizar el proceso de evaluación, que el estudiante sea consciente de sus propios logros y que, a través del enfoque metodológico adoptado por el profesor, sea consciente de que los errores que comete son elementos inherentes al propio proceso de aprendizaje. Si volvemos a Herzberg y a la Psicología del Trabajo encontramos la necesidad de estos factores ahora mencionados, pues son algunos de los pilares básicos de la motivación. La meta conseguida, la tarea realizada correctamente produce a su vez reacciones emocionales que afectan al autoconcepto e incluso al diseño de las metas posteriores. Tal logro merece un reconocimiento.

ACTAS XLIII (AEPE). Josefina VÁZQUEZ ARCO. La motivación en el aula de E/LE
Centro Virtual Cervantes

Es entonces cuando puede surgir un hielo nuevo relacionado no tanto con la autoestima del estudiante como con su meta: el desinterés. El desinterés se produce en primer lugar cuando el estudiante no ve relación entre la actividad que se está realizando y su propia meta de aprendizaje. Clarificar dicha relación puede llevarnos apenas unos minutos y posibilitar así su éxito. Entra entonces el concepto de "retroalimentación" o *feed-back*. Curiosamente, son las actividades más innovadoras las que corren el peligro de ser interpretadas como un mero pasatiempo por el alumnado. Es necesario que al final de ellas, el profesor haga una recapitulación, explique a los estudiantes lo que han aprendido y les proporcione una situación real en la que puedan aplicarlo.

Un segundo paso para combatir el desinterés es el reflexionar si a nosotros como estudiantes nos motivaría la actividad que estamos planificando. A continuación, veamos un ejemplo de actividad que todos nosotros hemos realizado alguna vez y cómo, con una leve variación, puede despertar un mayor interés en nuestros alumnos.

"Cómo soy": Describirnos en primera persona, decir nuestros rasgos positivos o nuestros intereses son actividades que, aunque las realicemos en parejas, pueden bloquear a los alumnos más tímidos. Por eso os propongo la actividad "La exposición fotográfica". El profesor selecciona fotografías interesantes y las coloca en clase. Los estudiantes tienen que observar las fotografías y escoger mentalmente aquélla con la que más se identifican. A continuación, el profesor reparte aleatoriamente las fotos y los estudiantes tienen que explicar cómo piensan que es la persona que ha escogido esa foto, qué cosas le interesan,... Por último, y de forma voluntaria, los estudiantes que hayan elegido esa foto, explican al resto si se identifican o no con la descripción y por qué.

Otro aspecto en el que la crítica no hace suficiente hincapié es en la necesidad de respeto en las relaciones profesor – alumno y alumno – alumno. Este respeto vendría motivado por el hecho de creer en el alumno: el profesor ha de creer plenamente que el estudiante es capaz de realizar las tareas, y esto sólo se logra a través de una exhaustiva planificación y adecuación al nivel. Por su parte, el estudiante también ha de creer en la competencia del profesor, factor que resulta como consecuencia de una transparencia de los criterios metodológicos del curso, de una claridad en los objetivos de éste y de la pertinencia de las actividades diseñadas para lograr este fin. Volviendo al campo de la empresa, y citando la consigna de Zig Ziglar, uno de los más prestigiosos expertos en motivación del mundo, *'Estar motivado es sacar lo que está adentro'*.

Del mismo modo que explicamos a los estudiantes cómo deben realizar una tarea, sería necesario darles las armas didácticas para enfrentarse al resto de tareas intrínsecas al proceso de aprendizaje. Hacer una redacción en casa o realizar un examen pueden desembocar en emociones negativas como la

Centro Virtual Cervantes

ansiedad o el estrés debido a que los estudiantes no disponen de las herramientas para enfrentarse a ellas como una tarea más.

El papel del profesor, en estos tiempos de nuevas tecnologías, educación a distancia y saturación mediática sigue siendo clave en el proceso de crecimiento personal. Para nuestro desempeño diario, utilizamos todas las estrategias que tenemos al alcance, pero también nuestra experiencia personal. También nosotros estuvimos un día ahí, detrás del pupitre. Y sé que todos nosotros, si cerramos los ojos, podríamos recordar el nombre de un profesor, esa persona que nos motivó para ser lo que somos hoy.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology, 84 (3)*

ATKINSON, J. W. y BIRCH, D. (1978). *Introduction to Motivation 2nd Edition).* Nueva York: Van Nostrnad.

BARBERÁ, E. (1994). "Motivación: su lugar en la acción educativa". En *Interacción educativa. Cognición, conocimiento y motivación.* Universitat de Valencia: Servei de Formació Permanent.

BARBERÁ, E. y MOLERO, C. (1996). "Motivación social". En I. GARRIDO (Ed.), *Psicología de la motivación.* Madrid. Editorial Síntesis.

BROWN, J.S. (1979). "Motivation". En E. HEARTS (Ed.), *The First Century of Experimental Psychology.* Hillsdale, NJ: Lea.

DÍAZ F. y HERNÁNDEZ, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo.* México: Editorial McGraw-Hill.

FERNÁNDEZ ABASCAL, E.G. (1997). *Psicología General. Motivación y Emoción.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces

GARCÍA BACETE, Francisco J. & DOMÉNECH BETORET, Fernando, "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar", en *Revista electrónica de motivación y emoción, Vol 1, N° 0,* http://reme.uji.es/

GARRIDO, I. (1996). "Motivación: funcionalidad y mecanismos de regulación de la acción". En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación.* Madrid: Síntesis.

GUTHRIE, J.T., WIGFIELD, A., METSALA, J.L., y COX, K.E. (1999). "Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount". *Scientific Studies of Reading, 3,* 231-256.

HULL, C.L. (1952). *A Behavior system: An Introduction to Behavior Theory Concerning the Individual Organism.* N. Haven: Yale University Press.

KUHL, J. and BECKMAN, J. (Eds.). (1985). *Action control.* Berlin: Springer-Verl.

MASLOW, A.H. (1943). "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review,* 50, 370-396.

PALMERO, F., FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G., MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F. y CHÓLIZ, M. (2002). Psicología de la motivación y la emoción. Madrid: McGraw-Hill

REEVE, J. (1994). *Motivación y emoción.* Madrid: McGraw-Hill.

WEINER, B. (1980). *Human Motivation.* Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.

WINTER, D. G. (1973). *The Power Motive.* Nueva York: Free Press.

ACTAS XLIII (AEPE). Josefina VÁZQUEZ ARCO. La motivación en el aula de E/LE
Centro Virtual Cervantes