

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Primaria

**Cómo influye la motivación en el
aprendizaje: Una propuesta
motivadora para la enseñanza de los
verbos en 4.º de Educación Primaria.**

How does the motivation affect learning? A motivating offer for teaching the verb in fourth course of Primary School.

Autor:

Alberto Hinojosa Montíu

Directora:

M.ª Pilar Teruel Melero

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

EDUCAR

*Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca...
Hay que medir, pensar, equilibrar...
y poner todo en marcha.*

*Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino...
un poco de pirata...
un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia concentrada.*

*Pero es consolador soñar,
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño,
irá muy lejos por el agua.*

*Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.*

*Soñar que, cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera enarbolada.*

(Gabriel Celaya).

AGRADECIMIENTOS.

Quiero agradecer a la directora del trabajo, M^a Pilar Teruel Melero por su profesionalidad y por su útil labor a la hora de dirigir el trabajo. Reconocer, también, a la Universidad de Zaragoza por la formación brindada y a mi amiga Sara por toda su ayuda.

Dar las gracias a los alumnos del C.E.I.P. Doctor Azúa, donde realice las prácticas escolares, porque han sido una piedra de toque excepcional para medir mis aptitudes profesionales y, sobre todo, por el cariño que me han dado y todo lo que me han enseñado sobre la naturaleza humana y la vida.

Por último, mi sincero agradecimiento al colegio público Doctor Azúa, por sus esfuerzos por integrarme en la institución y por la flexibilidad de normas y horarios que me sirvieron para obtener una visión general del funcionamiento de un centro educativo. Gratificar en última instancia al tutor en las prácticas escolares Raúl Blasco González, quien me dotó de total libertad para desarrollar el quehacer docente a mi manera y, desde un primer momento, “me echó a los leones”, como se dice coloquialmente.

CÓMO INFLUYE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA MOTIVADORA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS VERBOS EN 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

-Elaborado por Alberto Hinojosa Montíu.

-Dirigido por M.^a Pilar Teruel Melero.

-Depositado para su defensa el 10 de junio de 2018.

RESUMEN:

El presente trabajo hace una revisión de la literatura científica para tratar de entender la relación existente entre motivación y aprendizaje. También, propone un enfoque gamificado para la enseñanza de los verbos en el aula de 4º de primaria. Dicho enfoque está ideado a partir del análisis y comparación de dos libros de texto tradicionales. La metodología utilizada es deductiva porque parte de la teoría para responder a las preguntas de investigación y, basándose en libros de texto, presenta un material de elaboración propia. Las conclusiones obtenidas nos muestran que existe una relación positiva y recíproca entre aprendizaje y motivación.

ABSTRACT:

This report looks over the scientific literature about Psychology so as to understand the link between motivation and learning. It also suggests an idea for teaching the verb in fourth course. That offer is thought according to the analysis of two scholar books. We use the theory for answering the questions of this research. The conclusion is there is a relation between motivation and learning.

PALABRAS CLAVE:

Educación Primaria. Motivación. Aprendizaje Significativo, Enseñanza de los verbos, Lengua, Gamificación.

KEY WORDS:

Primary school. Motivation. Significative learning. Pedagogy of the verb, Language, Gamification.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO: LA MOTIVACIÓN Y SU CONCEPTUALIZACIÓN EN LA LITERATURA CIENTÍFICA.....	7
2.1. Los paradigmas de investigación en Psicología.	7
2.2. Revisión de las teorías sobre motivación.....	10
2.2.1. <i>El precedente de la investigación en Psicología.</i>	11
2.2.2. <i>Teorías del condicionamiento.</i>	12
2.2.3. <i>El conductismo mediacional.</i>	15
2.2.4. <i>La disonancia cognitiva.</i>	15
2.2.5. <i>El profesor como agente motivador.</i>	16
2.3. Las convicciones sobre las propias aptitudes para aprender	17
2.4. Teoría de las atribuciones.....	20
2.5. Teoría sociocognitiva.....	23
2.5.1. <i>Marco teórico.</i>	24
2.5.2. <i>Procesos de modelado.....</i>	25
2.5.3. <i>Procesos motivacionales y comparación social.....</i>	27
2.5.4. <i>Aprendizaje autorregulado.</i>	28
2.5.5. <i>Motivación del grupo, eficacia colectiva, conformidad y sumisión.</i>	30
2.6. La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación.....	31
3. MARCO PRÁCTICO: UN APRENDIZAJE MOTIVADO DE LOS VERBOS EN EL AULA DE 4º DE PRIMARIA.....	34
3.1. Análisis y comparación de dos libros de texto en cuanto a la didáctica del verbo. ..	34
3.1.1. <i>Ánálisis didáctico de los libros de texto.</i>	34
3.1.2. <i>Comparación de dos libros de texto en cuanto a la didáctica del verbo.</i>	64
3.2. Una propuesta lúdica para la enseñanza del verbo en el aula de 4º de Primaria....	66
4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	70
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
6. ANEXOS.....	78

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Pensamos que la motivación es un tema de mucha importancia para aquellos que nos vamos a dedicar a enseñar y para todo el que aprende. Muchas veces, se pretende enseñar a los alumnos una serie de conocimientos sobre disciplinas académicas, sin preocuparse de si existe motivación o no para ello. Es como si te invitaran a una fiesta a la que no quieres ir.

Inmediatamente, nos asalta la siguiente cuestión: ¿se utiliza el juego como herramienta educativa en Educación Primaria? A pesar de la infinidad de estudios que recomiendan el juego como método efectivo de aprendizaje en todas las etapas educativas, en las aulas de educación primaria se juega bastante poco. Ya sea por la falta de preparación de los profesores en metodologías basadas en el juego o por la reticencia de muchas familias, que prefieren otros aprendizajes que consideran más importantes. Lo cierto es que su uso en las aulas ha sido puntual en la mayoría de las áreas. Una excepción es el área de educación física, donde los juegos de reglas comparten protagonismo con las actividades deportivas (Navarro y Martín, 2018). Pero, ¿por qué no se puede aprender jugando también en el área de Lengua? Nosotros pensamos que sí se puede. Por eso, más adelante desarrollamos nuestra propuesta.

La fundamentación teórica de este trabajo comienza con una introducción a los paradigmas de investigación en Psicología, asunto este que nos parece lógico tratar, ya que la temática del informe se incluye en el ámbito de la Psicología. Continuamos con una somera revisión de las teorías sobre motivación más importantes a lo largo de la historia, haciendo honor a los autores más relevantes en este campo. Aclaramos, también, la diferencia entre teorías conductuales y cognitivas para que se llegue a comprender bien el diferente entendimiento de la conducta humana que hacen unos y otros. Después de esto, nos centramos en las tres teorías sobre la motivación humana que sí explican el fenómeno de la motivación de una manera plausible y teniendo en cuenta la complejidad de causas de esta. Estas tres teorías son: expectativa-valor, la teoría de las atribuciones y la socio-cognitiva. Un concepto clave sobre el que se apoya nuestra propuesta de enseñanza, que hacemos en la parte práctica del trabajo, es el de “gamificar”, que se entiende como: “uso de elementos propios de los videojuegos en contextos no lúdicos, con el fin de potenciar la motivación y conseguir el aprendizaje.

Los elementos de los que se sirve son: los mecánicos (lo que hace visible el progreso, como monedas, retos, misiones, avatares,...), los dinámicos (historia que enganche) y estéticos (detalles gráficos)” (Navarro y Martín, 2018, p.242). Terminamos, así, el marco teórico con un alegato sobre la enseñanza de la lengua y la comunicación. Hacemos, de esta manera, una declaración de intenciones sobre nuestra concepción de la enseñanza: poner la lengua al servicio de la comunicación y del pensamiento crítico y libre. Al contrario que las didácticas clásicas que consideran la lengua como un fin es sí mismo, pero entonces ¿para qué queremos aprender Lengua?

En cuanto a la parte más práctica del informe, queremos destacar que hacemos un análisis, comparación y reflexión de dos libros de texto, que entienden la enseñanza del verbo de una forma tradicional y, partiendo de esa base, proponemos un innovador enfoque de la enseñanza de los verbos para cuarto de primaria. Esta es la mayor novedad que presenta el trabajo: aprender lengua y cumplir con el currículo a la par que jugamos al *Monopoly*.

El interés que tenemos hacia el tema de la motivación se justifica atendiendo a dos vertientes: una profesional y la otra personal. La profesional es fácil de adivinar, la motivación en el aula es una condición previa, un desencadenante del aprendizaje. Un docente que no sepa motivar a sus alumnos a duras penas será capaz de conseguir algo bueno de su clase; todo será a la fuerza y sin ser de verdad integrado en las estructuras cognitivas de los aprendices. Por otro lado, la vertiente personal se explica de la siguiente manera: el autor de este trabajo es un gran aprendiz, cuando ha aprendido a boxear quiere aprender a bailar salsa, cuando ha aprendido inglés quiere aprender francés, en su trabajo siempre quiere aprender más y ser más competente; todo esto no sería posible sin motivación.

Desde esta perspectiva, consideramos que la motivación es el motor que nos mueve y dependemos de ella en nuestra vida (al menos aquellas personas que sean de naturaleza curiosa, inquieta y activa) para ser felices.

Por último, queremos animar al lector a adentrarse en el informe con una predisposición positiva. Para ello, queremos tomar las palabras del poeta cubano José Martí cuando señala que “*Todo es gozo cuando se pelea por la luz del mundo*”.

2. MARCO TEÓRICO: LA MOTIVACIÓN Y SU CONCEPTUALIZACIÓN EN LA LITERATURA CIENTÍFICA.

2.1. Los paradigmas de investigación en Psicología.

"Sólo es posible avanzar cuando se mira lejos. Solo cabe progresar cuando se piensa en grande".

(José Ortega y Gasset).

En los párrafos que siguen a continuación vamos a tratar, someramente, los diferentes paradigmas en investigación en psicología. Intentamos definirlos y hablar sobre sus puntos fuertes y limitaciones. Realizamos una síntesis, siguiendo a Caparrós (1985).

Paradigma	Cualidad
Correlacional	Examina las relaciones que existen entre las variables.
Experimental	Una o más variables se manipulan y sus efectos se miden en otras variables.
Cualitativo	Se interesa por realizar una interpretación exhaustiva y una interpretación de los significados.
De laboratorio	Proyectos que se llevan a cabo en situaciones controladas.
Estudios de campo	Proyectos que se dan en escenarios habituales como la escuela o el trabajo.

Tabla 1: Los paradigmas de investigación en Psicología. (Elaboración propia).

La investigación correlacional tiene en cuenta la relación que existe entre las variables. Un investigador puede plantear la hipótesis de que la motivación del estudiante está relacionada con la percepción que este tiene de sus propias capacidades, de tal forma que cuanta más confianza tenga en sus capacidades, más alta tendrá su motivación. Para probar esa relación, el investigador tiene que usar medidas de percepción de competencia y relacionarlas con otras que tengan que ver con su grado de motivación en una tarea. Se pueden obtener puntuaciones estadísticas que nos indiquen el grado y la naturaleza de dichas relaciones entre la percepción de competencia y las medidas de motivación.

A diferencia de lo anterior, en el método experimental el investigador manipula una o más variables y determina los efectos que esto tiene en otras variables. Siguiendo

el ejemplo anterior, podemos alterar la percepción de propia competencia de un maestro y medir si esto tiene un efecto en la motivación de este hacia la tarea de enseñar.

Cada tipo o forma de investigar tiene sus ventajas y desventajas. Los estudios correlacionales sirven para clarificar las relaciones entre variables. Los resultados de estos trabajos sirven para planificar futuras investigaciones experimentales. La principal desventaja de la investigación correlacional es que no sirve para determinar causas y efectos. Si tras un estudio correlacional hallamos que existe una relación positiva entre A y B, no podemos dilucidar si A influye a B, o B influye a A, tal vez se influyan mutuamente o quizás A y B son consecuencia de otra variable que no se ha medido.

La investigación experimental, en cambio, puede esclarecer las relaciones de causa-efecto. Conocer las relaciones causales nos ayuda a entender la naturaleza de la motivación. Al mismo tiempo, la investigación experimental suele ser parca o estrecha en su alcance. Los investigadores manipulan solo unas pocas variables e intentan controlar el resto de ellas, algo que resulta difícil y poco natural. Decir que una o dos variables son la causa de unos resultados académicos probablemente esté exagerando su importancia. Normalmente, es necesario replicar de diferentes formas los experimentos y tener en cuenta otras variables para entender bien los efectos que producen.

Por su parte, la investigación cualitativa propone un estudio mucho más intensivo, descriptivo con más carga interpretativa. Estos modelos no son nuevos en las ciencias sociales pero su aplicación al mundo de la educación es más reciente. La investigación cualitativa es especialmente útil cuando los investigadores están interesados en conocer la estructura de las situaciones, en conocer los diferentes significados y perspectivas que mantienen un grupo de personas. Tales investigaciones tratan de responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué pasa concretamente en una acción social que ocurre en un lugar y escenario concreto?
- ¿Qué significan estas acciones para los actores involucrados en el momento en que las acciones tienen lugar?
- ¿Qué patrones de organización social y principios culturales rigen la situación?
- ¿Cómo está relacionado lo que está sucediendo en ese escenario con lo que ocurre en otros niveles del sistema? Por ejemplo, si estudiamos una clase

en concreto interesa la relación existente entre lo que ocurre en la clase y lo que ocurre en el centro o en el sistema escolar.

- ¿De qué modo se estructura la vida cotidiana en este escenario en comparación a otras formas de organización de la vida social?

Los métodos concretos que se utilizan pueden ser observaciones de clases de manera asistemática o sistemática, uso de registros, entrevistas y protocolos de pensamientos en voz alta (es decir, se registra lo que los participantes hablan en voz alta mientras realizan una tarea). No son los métodos concretos lo que caracteriza a esta perspectiva, de hecho, muchos de ellos se utilizan también en estudios experimentales o correlacionales. Más bien, lo característico de la investigación cualitativa es la profundidad y la calidad del análisis y la interpretación de los datos.

La investigación cualitativa/interpretativa proporciona una rica fuente de datos de, mucha más profundidad y exhaustividad que los que se obtienen en las investigaciones experimentales o correlacionales. Otro punto fuerte de este paradigma es que tiene el poder de sacar a la luz nuevas preguntas y versiones más finas e innovadoras de las cuestiones clásicas, algo que no suele ocurrir con los enfoques clásicos. Por otra parte, a este enfoque no le interesa mucho buscar generalizaciones de sus datos, de manera que es difícil sacar conclusiones prácticas que den respuestas aplicables en distintos escenarios. Normalmente, estos estudios se realizan con pocos participantes, lo que hace que los resultados tengan problemas de representatividad de la población objeto de estudio. Otro problema típico es que si los investigadores no intentan interpretar los resultados desde un mínimo marco teórico los resultados e interpretación de estos será difícil y tendrá poco sentido.

Además de las diferencias entre investigaciones correlacionales, experimentales y cualitativas/interpretativas; se emplea otra distinción que organiza el tipo de investigación según sea de laboratorio (situaciones controladas) o de campo (contextos reales). Así pues, una investigación experimental puede ser también de campo o de laboratorio. Lo mismo ocurre con las correlacionales o cualitativas.

Una de las grandes ventajas de los experimentos de laboratorio es que permitan un alto grado de control sobre los factores extraños que pueden contaminar las respuestas. En los experimentos de laboratorio tiene que estar todo previsto y dispuesto: tanto materiales, como equipos necesarios. Un control de este tipo es imposible en los

estudios de campo. Una ventaja clara de los estudios de campo es que los resultados pueden generalizarse fácilmente a entornos similares porque se han desarrollado en situaciones educativas reales. En cambio, la generalización de estudios de laboratorio a un campo real se suele hacer con menos confianza. En resumen, si escogemos el laboratorio, ganamos control pero perdemos generalización. Al revés sucede si escogemos estudios de campo.

2.2. Revisión de las teorías sobre motivación.

"No hay camino que no se acabe si no se le opone la pereza".

(Miguel de Cervantes).

Para poder realizar una revisión de las teorías más relevantes a lo largo de la historia, es preciso aclarar la distinción entre teorías conductuales y cognitivas. Así pues, cualquier teoría sobre motivación puede recibir la etiqueta de conductual o cognitiva, según sea el caso.

Citando a Pintrich y a Schunk (2006), las teorías conductuales entienden la motivación como un cambio en la proporción, frecuencia, ocurrencia o en la forma de la conducta (la respuesta), que depende de ciertos estímulos o situaciones ambientales. Es decir, que la conducta es fruto de una serie de causas externas o no controlables por el sujeto. Según este enfoque, una consecuencia positiva de una conducta la refuerza y la hace más probable, mientras que las consecuencias negativas influyen de forma contraria, disminuyendo la probabilidad de que se dé esa conducta. Desde un punto de vista conductual, la motivación se define por la fuerza o posibilidad de un comportamiento. Si, debido a ciertos desencadenantes, hay muchas posibilidades de que se lleve a cabo una conducta, el enfoque conductual dice que la motivación es alta.

Por otro lado, siguiendo a los mismos autores, las teorías cognitivas enfatizan el papel de las creencias, el procesamiento de la información y las estructuras mentales. La motivación es interna, no podemos observarla directamente, sino a través de sus productos (comportamientos). Todos los teóricos cognitivos coinciden en dar predominancia a los procesos mentales, pero discrepan a la hora de determinar cuál es el más importante. Las distintas teorías cognitivas de la motivación destacan procesos

como atribuciones, percepción de competencia, afectos, valores, metas y comparaciones sociales.

En función de la visión sobre motivación de un docente, cognitiva o conductual, se derivan importantes implicaciones para el aula. Los modelos conductuales pretenden que los profesores modifiquen de determinada manera el entorno educativo para facilitar que los estudiantes respondan adecuadamente a sus estímulos. Los cognitivos remarcan el aprendizaje de pensamientos concretos, creencias y emociones. De tal manera que los conductuales se preocupan de factores externos como los condicionantes y los refuerzos de las conductas, mientras que los cognitivos de elementos internos como la percepción de autocompetencia, el valor que se le concede a una tarea o las atribuciones causales de éxito o fracaso.

Llegados a este punto, en el que ya hemos hablado sobre los paradigmas de investigación y de las dos grandes categorías en las que se enmarcan las teorías sobre motivación, comenzaremos una revisión de las teorías que se han dado a lo largo del tiempo en materia de motivación.

2.2.1. El precedente de la investigación en Psicología.

Antes de empezar con esta teoría aclararemos conceptos: voluntad es lo que una persona desea, quiere o se propone y la volición es el acto de uso de la voluntad, es decir el proceso mental que intenta concretar acciones para conseguir esas metas.

Queremos hacer honor a uno de los precursores de la investigación experimental en Psicología y cuyo trabajo sirvió de precedente para las investigaciones posteriores. Wilhelm Wundt estudió los procesos volitivos (procesos motivacionales) y fue uno de los promotores del establecimiento de la psicología como ciencia con la creación del primer laboratorio psicológico en Alemania en 1879 (Altamirano, 2015). Wundt fue uno de los introductores del método de la introspección, en el que se pedía a los sujetos que informasen de sus experiencias inmediatas después de haber estado expuestos a determinados objetos o eventos. Por ejemplo, si se les mostraba el dibujo de un árbol, podían informar de sus percepciones respecto al tamaño, color, forma o textura. Se pedía a los sujetos que evitasen simplemente etiquetar el estímulo (el árbol en este caso), que informasen del conocimiento y significado profundos de dicha percepción,

porque las etiquetas y los significados enmascaran la organización de la conciencia. Esto se explica porque cuando vemos un árbol solemos pensar en su etiqueta verbal y en nuestro conocimiento sobre él y esto nos ahorra una percepción más detallada de lo que tenemos delante.

Wundt definió dos conceptos clave en la motivación: la voluntad y la volición. La voluntad es lo que una persona desea, quiere o se propone y la volición es el acto de uso de la voluntad, es decir el proceso mental que intenta concretar acciones para conseguir esas metas. El ser humano necesita la acción de la volición para traducir las intenciones en actos y nuestra voluntad en acciones que nos permitan alcanzar metas. El trabajo de Wundt ofrece una visión muy pobre del comportamiento humano porque no considera como parte de la motivación el proceso de formular esas metas y comprometerse para conseguirlas. Es un planteamiento conductual que pone el foco en la conducta del sujeto, desestimando el proceso mental que sirve al sujeto para establecer objetivos, elegir unas cosas frente a otras y mantener los esfuerzos.

Dicho de otro modo, la volición ofreció una perspectiva incompleta de la motivación porque se limitó a considerar como tal el hecho de transformar en acciones las metas que se buscaban. El modo en el que la gente establece metas fue un aspecto ignorado por su modelo sobre la motivación del hombre (Pintrich et al., 2006).

2.2.2. Teorías del condicionamiento.

Las teorías del condicionamiento tuvieron bastante predominancia en Estados Unidos a principios del siglo XX y mantuvieron dicha hegemonía en la psicología americana hasta los últimos 30 ó 40 años. En este epígrafe hablaremos de tres teorías enmarcadas bajo la denominación Teorías del condicionamiento: el conexionismo, el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Aunque estas teorías son distintas entre sí, tienen en común que se trata de teorías conductuales que enfatizan la asociación entre estímulos y respuestas como el mecanismo principal para el aprendizaje. Es nuestra intención desarrollarlas brevemente para que se puedan comprender y comparar unas a otras, de tal manera que se entienda su evolución.

Hablaremos en primer lugar del conexionismo. La teoría conexionista de Thorndike (1913) sostiene que el aprendizaje es el resultado de la aparición de una

serie de asociaciones entre las experiencias sensoriales y los impulsos neurales que se manifiestan en forma de conductas. El aprendizaje suele ocurrir a menudo bajo la forma de ensayo y error. Los organismos, ya sean personas o animales, se encuentran en situaciones problemáticas y tienen, entonces, que alcanzar una meta. De todas las respuestas que pueden ejecutar, acaban eligiendo una, la realizan y experimentan sus consecuencias. El aprendizaje ocurre gradualmente en un proceso donde las respuestas exitosas quedan fijadas y las equivocadas se abandonan. Las conexiones quedan establecidas o desaparecen dependiendo de si se ejecutan repetidamente o no (Altamirano 2015).

La teoría del condicionamiento clásico de Paulov (1927) es importante en el campo del aprendizaje y también puede aplicarse en motivación. Todo empieza presentando un estímulo incondicionado (EI) que provoca a su vez una respuesta incondicionada (RI). En el experimento prototípico, un perro es sujetado con un arnés. El perro saliva (RI) cuando ve un plato de carne (EI). Condicionar supone presentar después un estímulo neutro, por ejemplo un metrónomo haciendo tic tac, antes de presentar el EI. En los primeros ensayos, el sonido del metrónomo no produce ninguna salivación. Más tarde, el perro salivará como respuesta al tic tac. El sonido del metrónomo se ha convertido en un estímulo condicionado (EC) que provoca una respuesta condicionada (RC) similar a la original. Si se presenta de forma repetida el EC solo, se produce el fenómeno de extinción: la RC disminuye de intensidad y desaparece. Si se recibe recompensa se fortalece la conexión entre EC-EI. Después de varios emparejamientos seguidos con el EI, el EC adquiere un potencial motivador parecido al del EI para generar una respuesta condicionada. Si los sujetos no comprenden la relación entre el EC y el EI, el condicionamiento no puede ocurrir.

La teoría de Paulov cuenta con muchas ideas interesantes para la educación. La noción de que el aprendizaje debe venir acompañado de consecuencias agradables es importante, y los profesores que sean conscientes de esta teoría intentarán hacer sus clases agradables. Por otro lado, estas teorías ignoran los procesos cognitivos y por eso ofrecen una explicación incompleta de la conducta. Suponen un punto de vista pasivo del aprendizaje y la motivación. Los aprendices están siempre activos y por eso suelen tener el control del aprendizaje y la motivación (Pintrich et al., 2006).

Es el momento de presentar la última de las teorías del condicionamiento de la que vamos a hablar: el condicionamiento operante B. F. Skinner es el principal investigador que trabajó en esta teoría. El condicionamiento operante examina las variables externas de las que la conducta es una función. El modelo básico es:

ANTECEDENTE → CONDUCTA → CONSECUENCIA

Según este modelo, un antecedente establece la ocasión para que una respuesta conductual se realice, dicha respuesta es seguida de una consecuencia. La consecuencia es algún estímulo o evento que afecta a la tasa de respuesta futura o a la probabilidad de que la conducta se repita cuando el estímulo esté presente. A esta consecuencia se le llama refuerzo. Los refuerzos aumentan la tasa de probabilidad de aparición de la respuesta, los castigos producen el efecto contrario. Otro concepto clave en esta teoría es el de extinción, entendida como la pérdida de respuesta producida por el no reforzamiento (Pintrich et al., 2006). En otras palabras, la teoría del condicionamiento operante viene a decir que todas las conductas están provocadas por cierto estímulo presente en el ambiente (antecedente) y produce unas consecuencias para el sujeto que, dependiendo de si son positivas o negativas, afecta a que la conducta se repita o no.

Básicamente, el condicionamiento operante no requiere nuevos principios para explicar la motivación. La conducta motivada aumenta o se mantiene por contingencias de reforzamiento efectivas (Skinner, 1987). Los procesos internos que acompañan a la acción de producir la respuesta, por ejemplo necesidades, motivos, emociones, cogniciones, etc., no son necesarios para explicar la conducta.

Llevando la teoría al contexto del aula encontramos importantes implicaciones. La importancia del refuerzo y el castigo para la motivación de los alumnos es una de ellas. El elogio, la crítica, los descansos, el tiempo libre, las reglas, los privilegios, las notas, los sistemas de calificación, son ejemplos de ello.

Los principios del condicionamiento tienen, sin duda, utilidad práctica; tal y como hemos visto en el anterior párrafo. No obstante, sus teorías ofrecen una visión incompleta de la motivación. El condicionamiento operante no distingue entre aprendizaje y motivación, más bien usa los mismos principios para explicar cualquier tipo de conducta. Otro de los problemas típicos de estas teorías se da con el concepto de refuerzo y castigo, ambos motivan a los estudiantes, pero sus efectos no parecen que sean tan automáticos; más bien dependen de las creencias de los propios estudiantes. Los

estudiantes se implican en las actividades que creen que van a ser reforzadas y evitan las actividades por las que piensan pueden ser castigados (Bandura 1987). Las distintas investigaciones han identificado muchos procesos cognitivos que motivan a los estudiantes: metas, comparaciones sociales, atribuciones, expectativas de éxito. Si se ignoran estos procesos, el condicionamiento operante no puede dar respuesta a la complejidad de la motivación humana.

2.2.3. El conductismo mediacional.

En claro contraste con el condicionamiento más mecanicista encontramos la teoría del conductismo mediacional de Tolman (1932), que enfatiza el papel de las metas. A pesar de su enfoque conductual, esta teoría hace referencia a ciertos mecanismos cognitivos.

Para conocer mejor los postulados de Tolman, es preciso entender que definió las expectativas como las relaciones entre dos estímulos. Esas relaciones se conciben como la posibilidad de que dado el primero se siga el segundo estímulo. Las personas desarrollan la creencia de que, si se da una cierta respuesta a un estímulo, se producirá un resultado determinado. Por ejemplo, si estudio los apuntes de clase, aprobaré. Esto es el concepto de expectativa. Con las expectativas, las personas elaboran mapas cognitivos, entendidos como planes internos, que conducen a la persona hacia sus metas y les dan una idea de qué acción es necesaria (Pintrich et al., 2006).

En el ámbito educativo, debe hacerse eco de una conclusión a la que llegó Tolman: el aprendizaje puede ocurrir sin necesidad de refuerzo y los incentivos afectan más a la ejecución que al aprendizaje. Esto es un mensaje educativo importante. A pesar de esta valiosa intuición, la teoría del conductismo mediacional no fue capaz de atrapar la complejidad de los factores que influyen en la motivación (Altamirano, 2015).

2.2.4. La disonancia cognitiva.

Otro enfoque que resulta innovador es el de Festinger (1957), que pone atención a los procesos cognitivos. Este autor defendía que las personas se esfuerzan por mantener relaciones estables y consistentes entre sus creencias, actitudes, opiniones y conductas.

Dicho de otra forma: entre pensamiento y acción. Cuando existe disonancia o incongruencia entre una cognición y nuestra conducta el individuo experimenta cierta tensión o desasosiego que es lo que le empuja a actuar. Un ejemplo mundano de esta disonancia cognitiva sería: “quiero tener dinero (pensamiento); no trabajo (acción)”. En principio, esta disonancia sería suficiente para llevar al sujeto a buscar una actividad remunerada. La importancia que damos a tales cogniciones también es un factor relevante a tener en cuenta. De manera que cuando hay diferencias grandes entre cogniciones a las que concedemos un valor trivial no causan disonancia. En cambio, cuando hay una pequeña diferencia entre dos cogniciones importantes sí pueden causarla (Ferrández 2014). Un ejemplo de esto sería: “quiero sacar la mejor nota en clase de Lengua; obtengo un 8,9 pero Pepe ha sacado un 9.” Una pequeña diferencia produce gran disonancia porque para el sujeto es capital ser bueno en clase de Lengua. Sin embargo, puede ocurrir al contrario: “quiero hacer las cosas lo mejor posible; soy el peor en clase de Educación Física”. En este caso, la Educación Física es una tarea nimia para el sujeto y por esa razón apenas produce disonancia.

Una manera de reducir la disonancia es conseguir cambiar la cognición discrepante (Pintrich et al., 2006). Si yo no concedo tanta importancia al dinero, la disonancia se reducirá; en el caso del primer ejemplo. Otra manera sería cambiar nuestras pautas de acción: “si necesito el dinero más me vale encontrar un empleo”. Es la parte conductual la que se altera para reducir la disonancia.

Como puntos fuertes y débiles de esta teoría mencionamos que la idea de que la disonancia nos motiva es atractiva. Este postulado se centra en el papel de la resolución de los conflictos cognitivos. No obstante, esta teoría adolece de ciertos problemas: la noción de disonancia es vaga y difícil de verificar experimentalmente. Predecir si las cogniciones entrarán en conflicto es, sin duda, problemático porque deben ser salientes e importantes. La teoría no predice bien como se resuelve la disonancia en cada caso. Parece que es necesario contar con factores adicionales para explicar la motivación (Pintrich et al., 2006).

2.2.5. El profesor como agente motivador.

Según García Hoz (1977), el profesor con las adecuadas cualidades humanas y profesionales actúa como factor decisivo en la motivación. Su manera de ser, su

simpatía, su entusiasmo, su humanidad, su comprensión y su exigencia intervienen en la motivación del alumnado. Para que el maestro realmente tenga el poder de motivar es necesario que sea un buen líder. Esto significa que el maestro con un estilo de enseñanza participativo y cooperativo sí ejerce una influencia positiva en la motivación. No es así en el caso de maestro autoritario.

El maestro, entendido como agente motivador, debe ayudar a sus alumnos a formularse objetivos, trazar un plan de acción y de evaluación y a mantener los esfuerzos en esa dirección en el tiempo (Bernardo Carrasco & Javaloyes, 2015). Esto es lo que debe exigirse el docente que asume de manera positiva su relación con la motivación del grupo.

En este punto, es preciso hablar de una herramienta que, adaptada al aula, puede utilizar el docente en una línea acorde con la teoría del maestro como agente motivador. Nos referimos al coaching. El coaching es una herramienta de cambio que nos orienta hacia el éxito y se basa en definir una serie de objetivos (García León, 2017). En este método, se trata de llegar desde una situación actual a una situación deseada gracias a una formulación de objetivos realistas, la adopción de un plan de actuación concreto y secuenciado y mecanismos de evaluación.

El coaching se puede aplicar en el área de tutoría. Tiene potencial a la hora de guiar a los alumnos hacia la consecución de metas individuales o colectivas. Fundamentalmente, en asuntos relacionados con la autodeterminación de cada uno, tales como la adquisición de ciertos hábitos que el alumno desea o ayudar a los mismos a desarrollar valores que ellos mismo entienden como importantes. Esto se puede hacer también a nivel de grupo.

2.3. Las convicciones sobre las propias aptitudes para aprender

“Además de alfabetizar letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, las tomas de decisiones y el manejo de las relaciones”.

(Guell 2000, p. 15).

La teoría expectativa-valor merece ser considerada más seriamente pues ofrece un modelo muy completo de la motivación humana. Uno de los pilares de la misma es la percepción del sujeto de su probabilidad de éxito o fracaso ante una tarea y cómo esto

influye en los niveles de motivación. El otro pilar, sería el valor que el sujeto concede a la tarea. A continuación, la explicaremos detalladamente.

Más adelante, vamos a hablar del concepto de expectativa, este debe entenderse como la expectativa de éxito o de fracaso que un sujeto tiene ante una tarea. Para Pintrich (2006), el concepto de expectativa representa la idea de que la mayoría de las personas no elegirían hacer una tarea o no preservarían en ella cuando esperan hacerla mal. La tarea puede serles interesante o valorarla bien, pero si la intentan hacer y experimentan un fracaso repetido, si esperan que el fracaso se repita en el futuro, no se implicarán en ella. El constructo de expectativa refleja las creencias y juicios de una persona sobre sus capacidades para realizar con éxito una tarea.

El otro concepto clave, que anteriormente mencionamos, es el de valor de la motivación. Los valores se refieren a las diferentes creencias que los estudiantes tienen sobre las razones por las que deberían implicarse en una tarea (Pintrich 2006). En términos coloquiales, se trata de responder a las preguntas: “¿quiero hacer esta tarea? ¿Por qué?”.

En los modelos de expectativa-valor, ambos componentes son importantes para predecir la conducta futura de los estudiantes en términos de elección, implicación, persistencia y logro. Los estudiantes pueden tener confianza en que pueden hacer algo y hacerlo bien, pero si no dan valor a la tarea, no se implicarán mucho en ella. Del mismo modo, un estudiante puede pensar que una tarea es importante para él, pero si piensan que no va a poder hacerla, no se implicará en ella.

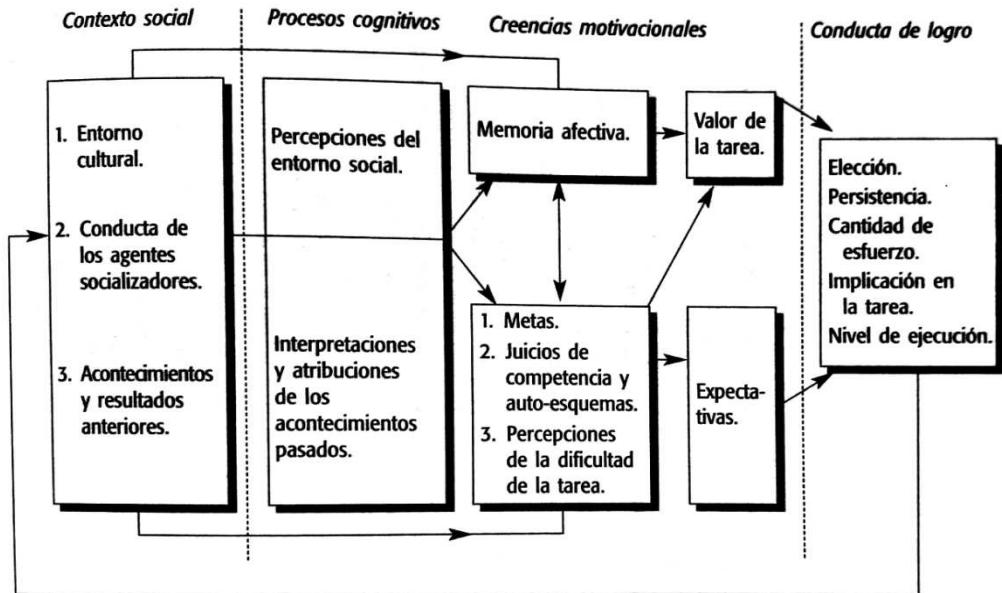


Figura 1: Un modelo de expectativa-valor de la motivación de logro desde la perspectiva socio-cognitiva. (Pintrich, 2006 p. 63).

La figura 1 muestra la teoría de manera más compleja. Se trata de un modelo cognitivo-social que se centra en las expectativas de éxito académico de los estudiantes y del valor percibido para las tareas académicas. La explicaremos detenidamente en las líneas que siguen. La conducta de logro se predice por dos componentes generales: la expectativa y el valor. Estos constructos están entre las líneas discontinuas en la figura para representar el hecho de que son creencias cognitivas de los individuos, en contraste con las conductas de logro que son externas y observables.

La memoria afectiva se refiere a la experiencia afectiva previa de los individuos en relación al tipo de actividad o tarea. Por ejemplo, si un individuo tuvo una mala o desagradable experiencia temprana tratando de jugar al tenis, este recuerdo podría estar condicionado de un modo tal que, la próxima vez que se diese la oportunidad de jugar al tenis, el individuo podría activar las mismas emociones negativas junto con valoraciones poco positivas del tenis. Esto le llevará a evitar el tenis, incluso puede generalizarse a otras actividades deportivas. Del mismo modo, sucede en la escuela. Los estudiantes podrían tener experiencias negativas con ciertas asignaturas, como las matemáticas, que pueden llevarle a generar un bajo interés por esta asignatura y a poner en marcha conductas de evitación de la misma.

Otro componente motivacional hace referencia a las metas y auto-esquemas, lo cual incluye las metas individuales a corto y largo plazo, así como sus auto-esquemas generales. Los auto-esquemas comprenden el autoconcepto y las creencias de las personas acerca de sí mismas. Estas metas pueden ser moldeadas por el autoconcepto o por otras creencias acerca de uno mismo. El último aspecto de las metas y auto-esquemas incluye la percepción de la demanda de la tarea. Esta percepción hace referencia a los juicios de los estudiantes sobre la dificultad de la tarea.

En la figura 1, estas creencias (la memoria afectiva, las metas, los auto-esquemas y la percepción de dificultad de la tarea) están influidas por otros dos constructos generales. Uno incluye otros procesos cognitivos o internos concernientes a cómo los estudiantes perciben e interpretan los diferentes acontecimientos que les ocurren. En particular, este proceso interpretativo está impulsado por los tipos de atribuciones que un estudiante hace de sus resultados presentes y pasados. Las atribuciones son cruciales para la percepción de la propia competencia y de las expectativas. El otro aspecto de procesamiento cognitivo incluye el cómo los estudiantes perciben su entorno cultural y social. Esto hace referencia a sus percepciones sobre las creencias de varios agentes socializadores, así como el modo en que perciben e interpretan los roles sociales o los estereotipos sobre diferentes actividades. Este modelo asume que las creencias de los estudiantes acerca de sí mismos, sus expectativas y el valor que conceden a la tarea están influidos por como perciben su entorno social y las cosas que les ocurren moviéndose dentro de él. De acuerdo con esto, no es que haya una influencia directa de las creencias de los padres o los profesores, sino más bien que estos aspectos del entorno social del estudiante están mediados por sus propias percepciones acerca de dicho entorno. Por ejemplo, un alumno no percibe el favoritismo que el maestro siente hacia él. Por tanto, aunque haya tal favoritismo, dado que no es percibido por el estudiante, tendrá muy poca influencia en sus creencias motivacionales posteriores.

2.4.Teoría de las atribuciones.

“Nada tarda tanto como aquello que no se empieza”

(Émile-Auguste Chartier).

Nos centramos en la teoría de la atribución y en la investigación sobre procesos de atribución que tienen un vínculo directo con las expectativas de los individuos y sus emociones. Aunque se han realizado una gran cantidad de estudios dentro de la teoría de

la atribución, el autor que ha hecho la mayor contribución ha sido Bernard Weiner. Nuestra explicación de esta teoría se basa en su trabajo.

La teoría de la atribución es una teoría cognitiva de la motivación y se basa en una asunción metafórica general sobre el ser humano que implica que este, a semejanza de Dios, es un ser consciente que toma decisiones racionales (Weiner 1992). Esta metáfora se contrapone a la metáfora de la máquina (propia del conductismo), que equipara el comportamiento humano con el de un autómata sin conciencia que puede producir *outputs* o conductas, en reacción a estímulos ambientales o cierto tipo de impulsos internos.

Dicha teoría asume que los individuos están motivados por la meta de comprender y manejar el ambiente y a ellos mismos. Esta meta es el principal instigador de la conducta, la teoría no propone ninguna otra meta, ni necesidad, ni impulso (como puedan ser motivación por el éxito, miedo al fracaso, necesidad de afiliación, necesidad de poder, motivación intrínseca). Por tanto, los individuos están motivados por comprender y manejar su propio mundo para hacerlo más predecible y controlable. Hágase notar que este esforzarse por comprender y manejar tiene un valor funcional para los individuos, ya que les permite aprender y adaptarse a su medio.

La segunda asunción de la teoría de la atribución establece que la gente es como un científico ingenuo que intenta comprender su entorno y, en particular, que intenta comprender las causas determinantes de su propia conducta y la de los demás. De acuerdo con lo anterior, como función de su búsqueda del conocimiento, las personas intentan entender por qué ocurren las cosas y por qué la gente dice y hace lo que hace y dice.

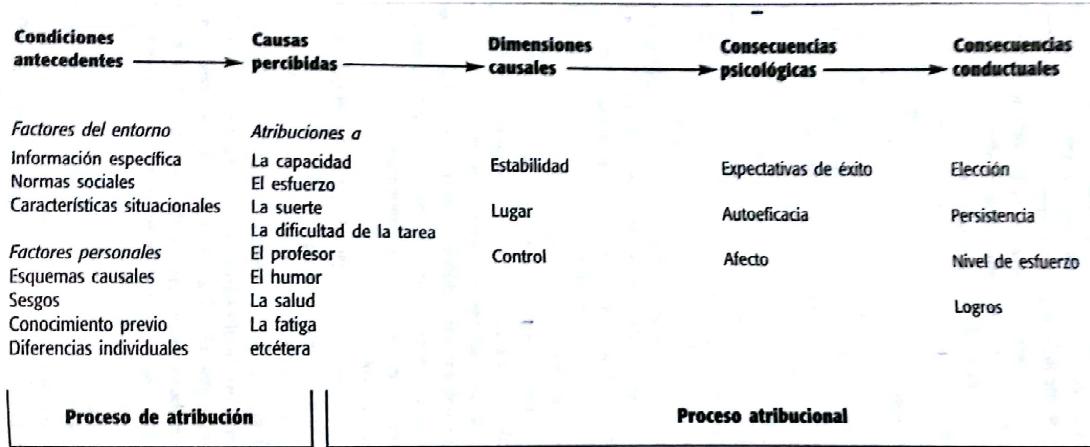


Figura 2: Visión panorámica del modelo atribucional general. (Pintrich, 2006, p.96).

Como puede verse en la figura 2, las causas que se perciben como responsables de un acontecimiento pueden estar influidas por dos tipos generales de condiciones antecedentes: factores ambientales y factores personales. La influencia de esos dos factores en la generación de atribuciones causales se denomina proceso de atribución. Los factores ambientales incluyen tanto información específica, como normas sociales. Los factores personales incluyen una variedad de esquemas y creencias previas que mantienen los individuos acerca del examen y de sí mismos. Estos dos factores influyen sobre las atribuciones concretas que los individuos harán. Por ejemplo, si un estudiante ha suspendido un examen de matemáticas, el feedback que el profesor le haya dado, así como la comparación con otros estudiantes o el peso de las matemáticas en la cultura (factores ambientales), influyen en el proceso de atribución. Del mismo modo, si ese estudiante se cree falto de habilidad para las matemáticas (factores personales), la creencia tendrá un influjo en la búsqueda racional de causas.

Es importante señalar que estas atribuciones son las causas percibidas por los individuos. Pueden ser, o no, las causas reales. Es esa causa percibida la que motiva la conducta. Así pues, la teoría de la atribución es una teoría fenomenológica de la motivación que da más importancia a la construcción que los individuos hacen de la realidad que a la realidad misma.

Por otro lado, las consecuencias de las atribuciones para la motivación, el afecto, y la conducta de un individuo se describen como proceso atribucional. Toda atribución es clasificable mediante tres dimensiones: perdurabilidad de la causa (estable/inestable), locus de control (interno/externo) y dimensión de control (controlable/no controlable). La teoría de las atribuciones ha generado investigaciones que muestran que la dimensión de estabilidad es la que más se relaciona con expectativas de éxito. Para comprenderlo mejor pongámonos en la piel de un estudiante que ha obtenido cierto resultado en un examen, en la tabla 2, podemos ver las posibles causas a las que puede recurrir el estudiante para explicar su rendimiento clasificadas según las dimensiones de estabilidad, lugar y controlabilidad.

Estabilidad	Lugar			
	Interno		Externo	
	Controlable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable
<i>Estable</i>	Esfuerzo a largo plazo.	Aptitud.	Favoritismo o sesgo del instructor.	Facilidad/dificultad de las exigencias de la escuela o del curso.
<i>Inestable</i>	Destrezas/ conocimiento. Esfuerzo temporal o situacional para el examen.	Salud el día del examen. Estado de ánimo.	Ayuda de los amigos/profesores.	Oportunidades.

Tabla 2: Atribuciones de logro clasificadas según las dimensiones de lugar, estabilidad y controlabilidad (Pintrich 2006, p. 118).

2.5. Teoría sociocognitiva.

“La labor del tutor es de ser un jardinero: abona, limpia, riega, protege del excesivo frío y del calor abrasador, pero también poda, elimina las hojas secas y utiliza alguna guía cuando el tronco se desvía”

(González y Solano 2015, p. 43).

En este epígrafe explicaremos, brevemente, las teorías que son la base de la teoría sociocognitiva, para que sirva de marco teórico. Trataremos los procesos de modelado, los procesos motivacionales (autoeficacia, metas) y la comparación social. Además, hablaremos de aprendizaje autorregulado y sus procesos sociocognitivos. Por último, daremos un repaso a la investigación sobre motivación del grupo, eficacia colectiva, conformidad y sumisión.

Si bien las teorías conductuales ofrecían explicaciones incompletas del comportamiento porque no tenían en cuenta la influencia de los modelos sociales, al centrarse en el aprendizaje animal y en el comportamiento individual de una persona en una situación, la teoría sociocognitiva afirma que el comportamiento representa la interacción de las personas con su entorno. Igualmente, introduce una diferenciación entre aprendizaje y rendimiento de acciones previamente aprendidas. Los procesos motivacionales afectan tanto al aprendizaje, como a la ejecución de la tarea. Mediante la observación de modelos, las personas aprenden habilidades y estrategias que

posiblemente no demuestren cuando aprenden, pero que pueden demostrar más tarde cuando esté motivados para hacerlo y crean que es el momento adecuado.

2.5.1. Marco teórico.

Seguimos el trabajo de Bandura (1987) para proporcionar fundamentación teórica al postulado sociocognitivista. Tres son las teorías que tratamos aquí: (a) las interacciones recíprocas entre los factores personales, conductuales y ambientales, (b) la relación entre aprendizaje y motivación y (c) el aprendizaje vicario y aprendizaje en-acción.

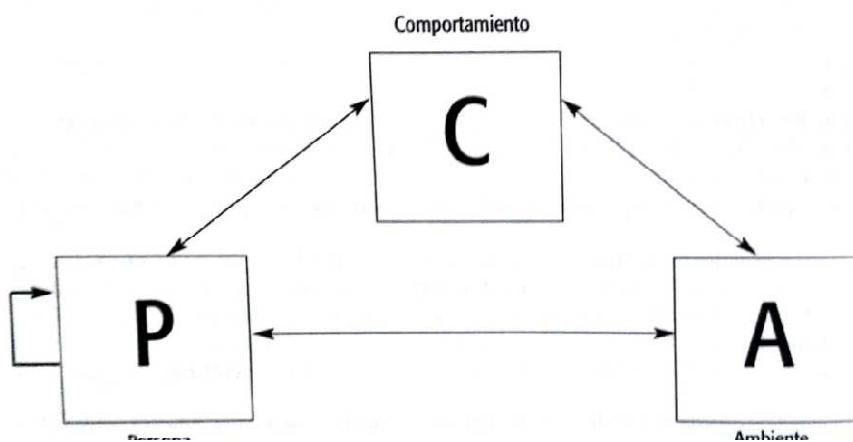


Figura 3: Modelo de reciprocidad triádica. (Bandura, 1987 p.117).

La teoría de las interacciones recíprocas defiende que en el aula existen tres factores que interaccionan: la persona, el comportamiento y el ambiente. Por poner un ejemplo: un estudiante que piense que tiene aptitudes para una tarea y crea que puede ejecutarla con éxito (factores personales), se implica más en la misma (comportamiento). Al mismo tiempo, una buena ejecución (comportamiento) contribuye a un mayor sentido de autoeficacia (factor personal). Por otra parte, un ambiente escolar estimulante y que premie a los estudiantes (ambiente) fomenta una mayor participación del estudiante (comportamiento). En la dirección opuesta, el comportamiento (hablar a destiempo) tiene su influjo sobre el ambiente (normas más severas). Finalmente, un ambiente bilingüe (ambiente) propicia nuevos conocimientos en la lengua en cuestión (factores personales). Así como, una dificultad de aprendizaje (factor personal) provoca una mayor atención por parte del profesor a esa dificultad (ambiente). El pequeño bucle que sale del factor persona en la figura 3 indica que los factores personales influyen sobre sí mismos. Esto puede entenderse si prestamos

atención al caso de un estudiante que aumenta su motivación conforme también aumenta su sentido de autoeficacia (ambos factores personales se alimentan).

La teoría sociocognitiva distingue el aprendizaje de la ejecución de acciones previamente aprendidas, cosa que no ocurre en las teorías del conductismo. Las personas aprenden mucho observando modelos, pero el conocimiento y las habilidades que adquieren pueden no demostrarse cuando se están aprendiendo. Las personas no muestran sus habilidades hasta que están motivadas para hacerlo. Esta motivación para reproducir habilidades previamente aprendidas puede surgir cuando se cree que son adecuadas a la situación y sus consecuencias serán positivas. Así pues, la teoría sociocognitiva afirma que se puede adquirir la competencia sin que se muestre explícitamente y aborda cómo el uso de la competencia está influido por factores personales y situacionales. Asimismo, la motivación afecta al comportamiento y al aprendizaje, aunque pueden separarse. Esto es especialmente evidente en el caso del aprendizaje latente, en el que los alicientes motivacionales débiles o incluso ausentes en el momento del aprendizaje pueden convertirse en poderosos más adelante.

En este párrafo, indicamos las diferencias entre aprendizaje en acción y aprendizaje vicario. El aprendizaje en acción se produce “haciendo” y experimentando las consecuencias de las acciones propias. Las que tienen éxito se mantienen, las que nos llevan al fracaso se descartan. Verbigracia, un aprendiz de carpintero que aprende a utilizar el torno después de haber practicado muchas veces. El aprendizaje vicario aparece en ausencia de la ejecución manifiesta de una tarea/conducta por parte de los aprendices y se deriva de la observación de modelos en directo, ya sean simbólicos o no humanos, en soportes electrónicos o impresos. Por ejemplo, el caso del niño que salvó a una compañera de morir por asfixia al realizarle la maniobra de Heimlich, que había aprendido tras leer un artículo en el que se explicaba cómo llevarla a cabo. Bien es cierto que el entrenamiento en habilidades complejas se produce normalmente mediante una combinación de aprendizaje en acción y aprendizaje vicario.

2.5.2. Procesos de modelado.

Una de las principales contribuciones de la teoría sociocognitiva es su explicación de los procesos de modelado. Para hablar de estos procesos nos basamos en Cofer (1975). El modelado se refiere a los cambios comportamentales, cognitivos y afectivos que resultan de observar uno o varios modelos. El modelado tiene funciones diversas. Inhibición/desinhibición, facilitación de la respuesta y aprendizaje por observación. A continuación, explicamos dichas funciones.

Observar un modelo puede reforzar o debilitar inhibiciones. Cuando los modelos realizan actividades amenazantes o prohibidas sin que tengan consecuencias negativas, los observadores pueden llevar a cabo también esas conductas. Los modelos que son castigados pueden inhibir las respuestas de los observadores. Los efectos inhibitorios o desinhibitorios resultan de la creencia de los observadores de que se producirán similares consecuencias a las que han visto, si son ellos los que realizan la conducta. Por esta misma razón, dejar sin castigar a un modelo que se comporta de manera inadecuada puede llevar a los observadores a comportarse mal también.

La facilitación de la respuesta se produce cuando las acciones modeladas sirven como claves sociales que indican a los observadores cómo comportarse en una determinada situación. Para ilustrar esto, imaginemos una persona que asiste por primera vez a un funeral. Esta persona desea dar el pésame a los allegados del fallecido pero no sabe cuando acercarse a estos. Pues bien, cuando vea que otros (modelos) se acercan a los familiares para dedicarles unas palabras, el observador intuirá que es el momento y actuará en consecuencia. A diferencia de los efectos inhibitorios y desinhibitorios, las conductas de facilitación de la respuesta son socialmente aceptables y no van acompañadas de restricciones potenciales.

La tercera y última función del modelado es el aprendizaje por observación. Este surge cuando los aprendices muestran nuevos comportamientos que antes del modelado tenían una probabilidad de ocurrencia cero, incluso aunque hubiera alicientes motivacionales. El modelado cognitivo incorpora explicaciones y demostraciones con verbalizaciones de los pensamientos y razones del modelo para realizar las acciones. El aprendizaje por observación consta a su vez de cuatro sub-procesos: atención, retención, producción y motivación. La motivación interactúa con los otros tres sub-procesos.

La atención del observador es necesaria para que los actos modelados se perciban significativamente. La motivación influye en la atención del observador a través del

valor funcional percibido de las acciones modeladas. Esto es, las acciones que los observadores juzgan como importantes y que probablemente conducen a resultados deseados y valorados son las que reciben mayor atención. La retención incluye la transformación y codificación de la información modelada para ser almacenada en la memoria. Los procesos motivacionales influyen en las actividades que los observadores retienen: las acciones modeladas consideradas más importantes tienen más probabilidad de ser retenidas. Finalmente, la producción implica la traducción de concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas. La gente realiza acciones que previamente han sido exitosas para ellos o para los modelos. También, llevan a cabo acciones que valoran y evitan aquellas que son insatisfactorias.

2.5.3. Procesos motivacionales y comparación social.

De acuerdo con la investigación de Bandura (1987), los procesos motivacionales se rigen por la autoeficacia y las metas, que explicaremos posteriormente. Para este investigador, la motivación es un comportamiento dirigido hacia una meta, instigado y mantenido por las expectativas de resultado y la autoeficacia.

La autoeficacia se define como los juicios que realizan las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para alcanzar los tipos de actuación designados. La autoeficacia afecta a la elección de las actividades, al esfuerzo y a la persistencia. Quienes tienen expectativas de baja autoeficacia sobre una tarea pueden querer evitarla. Aquellos que creen que son capaces de hacerla es probable que participen. Las personas obtienen la información necesaria para evaluar su autoeficacia a partir de sus actuaciones y las experiencias de observación.

Por su lado, el establecimiento de metas se refiere a la fijación de estándares de ejecución cualitativos o cuantitativos. Los estudiantes que tienen una meta están preparados para experimentar la autoeficacia para alcanzarla e implicarse en actividades que creen que les conducirán a lograrla. Es decir, ponen esfuerzo y son persistentes. Las expectativas de autoeficacia se generan mientras los aprendices observan su progreso hacia la meta. Proporcionar a los estudiantes feedback sobre el progreso hacia la meta también aumenta la autoeficacia. Una autoeficacia elevada sostiene la motivación y mejora las habilidades. El establecimiento de metas y la autoeficacia tienen una influencia especialmente poderosa en la consecución de logros académicos.

Los beneficios motivacionales de las metas dependen del compromiso de los aprendices en la consecución de las metas y en las propiedades de las metas como la proximidad, especificidad y dificultad. Las metas a corto plazo promueven la autoeficacia y la motivación mejor que las metas distantes. Las metas que incluyen estándares de ejecución específicos incrementan la autoeficacia y la motivación mejor que las metas generales. Por añadidura, las metas de dificultad moderada son las efectivas motivacionalmente. Aunque, de cara a la instrucción, un docente debe establecer metas más sencillas al principio y gradualmente incrementar la dificultad.

La teoría sociocognitiva enfatiza el papel de la comparación social, esto es, de compararnos con los otros. La comparación social es un medio importante para aprender si nuestro comportamiento es adecuado, así como para darnos cuenta de cuáles son nuestras capacidades y, a su vez, de conocer nuestra autoeficacia. Cuando las normas de comportamiento son ambiguas o inexistentes, la aceptabilidad del comportamiento se estima en relación con lo que hacen los otros (Schunk, 1997). A continuación, trataremos la teoría de la comparación social y su papel en la motivación. Nos basamos en la obra de Schunk (1997).

Festinger propuso que las personas estaban inherentemente motivadas para evaluar sus habilidades y opiniones y que a menudo hacen esto mediante comparación con otros: cuando no hay medios objetivos disponibles, las personas evalúan sus opiniones y habilidades comparándolas con las de otros. A la hora de elegir gente con la que compararse, las personas seleccionan a aquellos que tienen unas características relevantes para la ejecución de la tarea a evaluar. De esta manera, un alumno que quiera autoevaluar su habilidad para las matemáticas mediante la comparación social, escogerá para la comparación alguien que se le den bien las matemáticas, como es lógico. Esta comparación social puede incrementar la motivación pero no necesariamente la autoeficacia o el aprendizaje. Si el estudiante se compara y descubre que tiene un nivel medio respecto a una tarea en cuestión, no tendrá motivos para pensar que es del todo competente en esa tarea y su sentido de autoeficacia no subiría. En teoría, es percibirse competente lo que construye la autoeficacia.

2.5.4. Aprendizaje autorregulado.

Para hablar de autorregulación, seguimos el trabajo de Suárez Riveiro (2016). La autorregulación está íntimamente ligada a la motivación. La autorregulación es el proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas. Un elemento esencial de la autorregulación y que lo hace distintivo es que los aprendices tienen alguna elección posible al menos en algún aspecto y quizás en más de uno. Cuando todo está controlado, podemos decir que el comportamiento está externamente controlado o regulado por otros (o por las condiciones). Este tipo de situación se produce cuando los profesores no dan ningún margen a los estudiantes sobre el por qué, cómo, cuándo, qué, dónde, y con quién completar la tarea. Las posibilidades de que se dé autorregulación varían de bajas a altas, dependiendo de cuantas elecciones tengan los aprendices. Por ende, es sensato hablar de autorregulación en términos de grado más que en términos absolutos.

La autorregulación se confunde a menudo con la motivación. Aunque los dos conceptos comparten algunos elementos, hay importantes diferencias. En algunas definiciones de la motivación la elección no es central en el constructo. Los estudiantes pueden estar motivados aun cuando no puedan hacer una elección personal o porque perciben la necesidad de algo o, incluso, pueden estar motivados implícita o inconscientemente. Por el contrario, la autorregulación requiere cierto grado de elección o de selección intencional de estrategias o comportamientos que se planifican para ayudar a la consecución de una meta. Las teorías motivacionales se centran también en cómo la motivación puede ser explicada o aumentar y disminuir, en función tanto de factores personales como contextuales, aunque se centran poco en controlar o regular intencionalmente la motivación. Sin embargo, los modelos de autorregulación habitualmente tratan aspectos relacionados con cómo el individuo puede controlar su motivación, su cognición y su comportamiento.

La teoría sociocognitiva considera que la autorregulación comprende tres procesos: auto-observación, autovaloración y autorreacción. Los explicamos brevemente en las líneas que siguen. La auto-observación se refiere a la atención deliberada que se presta a aspectos del propio comportamiento. Si el alumno no sabe qué es lo que hace, difícilmente podrá regular su conducta. La auto-observación puede reforzar la motivación porque, cuando la gente se da cuenta de lo que hace, pueden reaccionar a este conocimiento y alterar su comportamiento. Normalmente, también se

requiere autovaloración y autorreacción para ello. La auto-valoración se refiere a comparar el nivel actual de ejecución con la meta que se desea alcanzar. La persona, basándose en la auto-observación, compara su nivel de destreza en una tarea con el nivel al que le gustaría llegar. A la postre, las autorreacciones son respuestas comportamentales, cognitivas y afectivas a las autoevaluaciones. Verbigracia, un alumno que observa que le falta tiempo en los exámenes de lengua (auto-observación), sin embargo le gustaría que le diera tiempo y tras valorar su ejecución llega a la conclusión de que invierte demasiado tiempo en hacer la redacción en sucio (autovaloración). Al final, en el próximo examen, realiza una redacción en sucio menos exhaustiva y completa el examen en el tiempo estipulado (autorreacción).

2.5.5. Motivación del grupo, eficacia colectiva, conformidad y sumisión.

Como colofón al epígrafe de la teoría sociocognitiva, trataremos la motivación del grupo, eficacia colectiva, conformidad y sumisión. La motivación del grupo opera conforme a los mismos principios que se aplican a la motivación individual. Los factores que optimizan la motivación del grupo incluyen el establecimiento de metas, sentirse eficaces y capaces de realizar bien la tarea, mantener expectativas positivas, atribuir el éxito a factores internos o controlables y recibir feedback que indique el progreso que se ha realizado hacia la meta. Lo que distingue a la motivación de grupo de la individual es cómo se estructura la tarea y cómo se recompensa a los miembros del grupo. Muchos trabajos sobre la motivación de grupo en contextos académicos han considerado la noción de aprendizaje cooperativo, un tipo de aprendizaje en el que dos o más estudiantes trabajan juntos para completar una tarea. Los tipos de estructura de las tareas que se utilizan en el aprendizaje cooperativo son la especialización de tareas y los grupos de estudio. En la especialización de tareas cada miembro del grupo es responsable de realizar una parte de la tarea, mientras que en los grupos de estudio todos los componentes del grupo trabajan juntos y no realizan tareas por separado. En cuanto a las recompensas, pueden distribuirse basándose en el resultado global del grupo o en la ejecución de cada uno de los componentes.

La eficacia colectiva se refiere a la autoeficacia de un grupo, un equipo, una entidad social mayor o un sistema (Bandura, 1987). La eficacia colectiva no es simplemente la media de la autoeficacia de los individuos participantes, sino que

incluye tanto las capacidades percibidas de los miembros individuales como las percepciones de los miembros del grupo sobre la eficacia de los vínculos entre las tareas, las habilidades y los roles.

Mención aparte requieren los procesos de conformidad y sumisión. La conformidad representa el deseo de armonizar nuestras creencias con las del grupo. Todos nos conformamos con los estándares del grupo respecto al trabajo, la escuela y en ciertas funciones sociales. Así pues, la conformidad representa el modelado de los comportamientos del grupo. Mediante el proceso de conformidad se aprenden las normas implícitas del grupo. Anteriormente, cuando hablamos de modelado, vimos las funciones de este. Pues bien, en el caso de la conformidad son las mismas: facilitación de la respuesta (el sujeto aprende claves sociales), inhibición/desinhibición (el sujeto aprende aquello que está permitido hacer y lo que no) y aprendizaje por observación (el sujeto aprende habilidades, conceptos o conductas). A escala macro-social, la conformidad tiene una gran importancia, puesto que las costumbres y tradiciones se aprenden y perpetúan gracias a este fenómeno. Por su parte, la sumisión es el proceso de someterse sin cuestionarlos, a la autoridad o la voluntad de otra persona o a lo que las circunstancias imponen. Las personas tienen una fuerte motivación social para obedecer a las figuras de autoridad (Bandura, 1987). Esto es así porque cierta obediencia a la autoridad es necesaria, de hecho esto ha posibilitado nuestra supervivencia como especie desde los tiempos en que los antecesores del ser humano actual vivían en clanes nómadas que presentaban una jerarquía diferenciada.

2.6. La enseñanza de la Lengua y el aprendizaje de la comunicación.

“De nuevo, hoy como ayer, se alude en los objetivos del área a la conveniencia de atender al desarrollo de las habilidades comprensivas y expresivas del alumnado, por lo que quizás convenga, de una vez por todas, ir cerrando ese abismo abierto entre el deseo y la realidad, entre los fines comunicativos que se proclaman y las cosas que casi siempre se hacen en las aulas, adecuando las tareas didácticas a las finalidades comunicativas inherentes a la educación lingüística y literaria de forma que los aprendices puedan con nuestra ayuda mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje.”

(Lomas 1994, p.9)

Nos apoyamos en el trabajo de Lomas (1994) para fundamentar nuestra visión de lo que la enseñanza en el área de lengua debería ser. Más adelante en este trabajo, proponemos un planteamiento lúdico para la enseñanza de los verbos que intenta recoger la esencia que este autor nos transmite en su obra.

Para empezar, debemos entender que la lengua forma parte del repertorio de usos comunicativos de la acción humana, por lo que comunicarse es “hacer cosas” con las palabras con una determinada intención. Al emitir un enunciado, su autor intenta hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. La Lengua debe concebirse como parte integrante de la vida en sociedad, por esto último el discurso no se da sin intercambio. Pese a estas consideraciones, con demasiada frecuencia se ha olvidado en las escuelas algo tan obvio como que lo que justifica la creación de un texto es la intención de producir un efecto y de construir el sentido en la interacción. Siguiendo estos postulados, parece evidente que la educación obligatoria debe favorecer el aprendizaje de las habilidades necesarias para hablar, entender, leer y escribir. Además, debemos dirigirnos hacia un intercambio comunicativo tolerante y solidario y hacia el análisis crítico de los valores sociales. Es función de la comunidad educativa convertir el aula en un escenario cooperativo de creación y recepción de textos de diversa índole e intención, en el que se atienda tanto a afianzar las destrezas comprensivas y expresivas, como a iniciar la reflexión sobre los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas.

Otro elemento clave es el de competencia (lingüística, discursiva, semiológica, estratégica, sociocultural,...), entendida como la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para entender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas. Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión son algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que los ciudadanos competentes deben aprender si desean participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

Por otro lado, diversas investigaciones psicológicas han subrayado la escasa utilidad de una enseñanza de los contenidos educativos ajena a los esquemas que rigen el pensamiento, el conocimiento cultural, la acción y la interpretación de los escolares. Por ello, el aprendizaje solo será funcional si parte del nivel de desarrollo de los alumnos y si, en consecuencia, tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer y de aprender. Si no es así, estos se limitarán a memorizar de forma mecánica un enunciado o una formula sin que la apropiación temporal de esas nociones se inscriba de forma duradera y significativa en sus acciones futuras. Por ello, los contenidos de enseñanza de la lengua no solo han de entenderse como un conjunto de saberes lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios), sino sobre todo como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los aprendices. No debemos olvidar la enseñanza de los valores que hacen posible la adquisición escolar de actitudes críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

Parece evidente que un enfoque comunicativo y funcional como el que proponemos para la enseñanza de la lengua y de la literatura exige una lectura crítica de las tradiciones disciplinares y didácticas (ligadas a la teoría gramatical, a los estructuralismos, al formalismo literario y a la psicología conductista) vigentes y dominantes. Se debe buscar un mayor énfasis en un trabajo escolar en torno a tareas cuya finalidad sea el dominio de la variedad de usos verbales y no verbales que las personas ponen en juego en las diversas situaciones de la comunicación humana.

En resumen, la enseñanza de la Lengua y el aprendizaje de la comunicación supone poner en cuestión un estereotipo cultural tan arraigado como el que considera que la labor de quienes enseñan a niños, adolescentes y jóvenes debe limitarse a una gestión estrictamente técnica de difusión escolar de los modelos descriptivos de las diversas ciencias del conocimiento. Se trata de romper con la división del trabajo escolar entre los teóricos y los prácticos, entre quienes saben y quienes hacen, entre quienes solo piensan y quienes aplican el saber ajeno.

3. MARCO PRÁCTICO: UN APRENDIZAJE MOTIVADO DE LOS VERBOS EN EL AULA DE 4º DE PRIMARIA.

3.1. Análisis y comparación de dos libros de texto en cuanto a la didáctica del verbo.

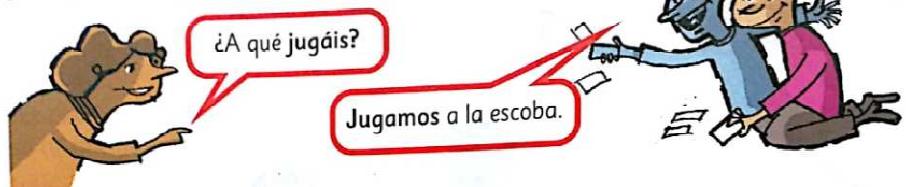
3.1.1. Análisis didáctico de los libros de texto.

Comenzamos con el análisis del libro de texto proyecto mundo agua, de la editorial Edelvives y del año 2008. Primero, presentamos el libro y después nos adentramos en el análisis. Seguimos este orden también para el otro manual analizado, es decir, primero mostramos el material didáctico y, una vez el lector ha tenido la oportunidad de inspeccionar el libro de texto, desarrollamos un examen detallado del mismo.

Gramática

El verbo (I). El número y la persona

- 1 Fíjate en las formas verbales destacadas de estas viñetas y completa la siguiente oración.



Las palabras *jugáis* y *jugamos* son dos formas del verbo *jugar* / *estudiar*.

Los verbos expresan acciones que realizan las personas, los animales, las plantas o los objetos. Por ejemplo: *jugar*.

Las distintas formas de un verbo indican el **número** y la **persona** del sujeto que realiza la acción.

	singular	plural
primera persona	yo <i>juego</i>	nosotros/nosotras <i>jugamos</i>
segunda persona	tú <i>juegas</i>	vosotros/vosotras <i>jugáis</i>
tercera persona	él/ella <i>juega</i>	ellos/ellas <i>juegan</i>

- 2 Clasifica las formas verbales de estas oraciones según su número.

- Nosotros hablamos inglés.
- Juan y Esmeralda llegaron tarde a la fiesta.
- Yo iré a la playa en agosto.

- 3 Relaciona estos pronombres personales con las formas verbales y después estas con las personas.

yo	fregó	primera persona
él	tenéis	tercera persona
vosotros	salgo	segunda persona

4) Subraya las formas verbales de estas oraciones y analízalas en una tabla como la siguiente.

- La primavera llegará pronto.
- Pau y Daniel están en el mismo curso.
- Yo planté un árbol en el jardín.
- ¿Qué sabor prefieres tú?
- Vosotras trabajasteis mucho ayer.

	verbo	persona	número
<i>llegará</i>	llegar	tercera	singular

5) Elige las formas verbales correctas para completar estas oraciones. Después, indica a qué número y persona corresponde cada una.

- Andrés (resolvió / resolvieron) el problema de Matemáticas.
- ¿..... (irán / iréis) vosotros al cumpleaños de Paula?
- En casa, nosotros (separasteis / separamos) los residuos antes de tirarlos.
- Mi padre (eres / es) bombero.

6) Completa los bocadillos de estas viñetas con formas de los verbos indicados.

¿Cómo te (llamar) tú?



Él lo (hacer).



Los canguros (dar) grandes saltos.



7) Cambia estas oraciones para que sus formas verbales tengan el número y la persona que les corresponda.

- Yo tengo nueve años. → Él tiene nueve años.
- Ellas jugaron a las cartas. → Nosotros
- Tú barrerás el salón. → Vosotras

R**Unidad 7 > Gramática**

Alumno: _____

Curso: _____ Fecha: _____

1 Señala en este texto los verbos. Luego, escríbelos.

El domingo fue eterno. Frank se despertó más pronto que nunca. No olvidaba el partido del día anterior. Las escenas se repetían en su cabeza. Por la tarde llegaron Mehmet y Orhan.

**2** Completa este cuadro indicando la persona y el número de cada verbo.

	persona	singular	plural
Ellos aplaudieron la jugada.			
Nosotros vimos el partido.			
El metió un gol estupendo.			
Ella grabó la jugada.			

3 Relaciona cada forma verbal con el pronombre correspondiente.

ella

vosotras

tú

ellos

hablabais

recogen

dibujó

estudiaste

4 Escribe las oraciones cambiando la forma verbal. Fijate en los pronombres.

- María jugará en el equipo de baloncesto. → Yo _____

- Vosotros vivís en una gran ciudad. → Ellos _____

- Tu amigo estudia mucho. → Vuestros amigos _____

- El vigilante está en la entrada. → Los vigilantes _____

Gramática

El verbo (II). Los tiempos verbales

- 1 Observa esta ilustración, fíjate en las palabras destacadas del siguiente texto y di cómo se llaman los niños que aparecen en ella.



El peluquero le **cortó** el pelo a Javier. Ahora se lo **corta** a Rubén. Despues se lo **cortará** a Marcos.

Las formas verbales *cortó*, *corta* y *cortará* expresan acciones en distintos momentos o tiempos.

Las formas verbales pueden estar en tres tiempos:

- **Pasado:** cuando la acción ya se realizó. Por ejemplo: *cortó*.
- **Presente:** cuando la acción se realiza en el momento en que se habla. Por ejemplo: *corta*.
- **Futuro:** cuando la acción se realizará más adelante. Por ejemplo: *cortará*.

- 2 Clasifica las formas verbales de estas oraciones según su tiempo.

- Te compré un regalo.
- Raquel navega por la web.
- En verano iremos de acampada.

en pasado →

en presente →

en futuro →

• ¿Estáis vosotros de acuerdo?

• El avión despegará en dos horas.

• Pelé jugaba muy bien al fútbol.

- 3 Transforma estas oraciones para que expresen la acción en el tiempo indicado.

- Yo como espaguetis. → pasado → *Yo comí espaguetis.*
- Inés fue al cine con sus amigas. → futuro →
- ¿A qué hora saldréis? → pasado →
- Tú estudiaste mucho. → presente →