
CÓMO MOTIVAR: CONDICIONANTES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN

Al comienzo de estas páginas señalábamos que alumnos y alumnas no están motivados en abstracto, dado que las variaciones en las pautas de actuación de profesores y profesoras a lo largo de una clase y de un curso escolar definen contextos de aprendizaje cuyo significado para aquéllos es diferente. Es decir, las metas personales y los modos de enfrentarse al trabajo escolar no dependen sólo de las características de la tarea y los avatares que tienen lugar a lo largo de su realización, sino también de la actividad de profesores y profesoras. Por esta razón, es necesario examinar qué formas de actuación contribuyen de modo más positivo a motivar para el aprendizaje. Para ello, como los objetivos que deben conseguirse a lo largo de los distintos momentos del proceso de aprendizaje son diferentes y exigen por tanto diferentes formas de actuar, hemos organizado el análisis y la exposición en torno a estos distintos momentos.

1. Comienzo de las actividades de aprendizaje: ¿Cómo captar la atención de los alumnos y hacia dónde dirigirla?

Para que alumnos y alumnas consigan la ampliación y reestructuración de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades y capacidades que constituyen el objetivo de las actividades de aprendizaje, dado que se requiere un esfuerzo activo por su parte de recogida, análisis y elaboración de la información así como de práctica, es preciso que *quieran aprender*. Sin embargo, para afrontar las tareas escolares con esta *intención* hace falta que se den varias condiciones que los profesores pueden conseguir mediante el empleo de diferentes estrategias, como las recogidas en la figura 3.

Todo profesor debe lograr al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos, captar su atención despertando su *curiosidad*, mostrando la *relevancia* de lo que han de

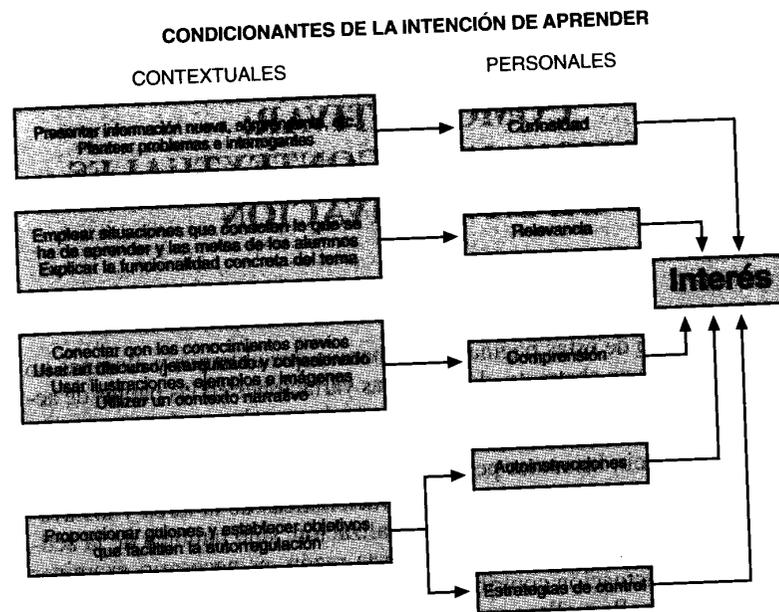


Figura 3. Condicionantes contextuales de la motivación por aprender.

aprender y creando las condiciones para *mantener su interés*, característica que es preciso distinguir de la curiosidad, como han puesto de manifiesto Hidi y Anderson (1992).

1.1. Activación de la curiosidad

La *curiosidad* es un proceso, manifiesto en la conducta exploratoria, activado por características de la información tales como su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad, que el profesor hará bien en utilizar para captar la atención de los alumnos.

Por ejemplo, un profesor puede iniciar una clase sobre la polinización de las flores leyendo un texto en el que se enumeran las distintas clases de polinización o señalando qué clases de polinización hay y describiendo cada una de ellas. Sin embargo, el efecto de esta forma de comenzar la clase sobre la curiosidad de los alumnos es mucho menor que el que se produce si el profesor empieza mostrando varias clases de flores que difieren por sus pétalos (sin pétalos, con pétalos de colores fuertes o con pétalos sin

apenas color), por sus órganos reproductores (con órganos de los dos sexos o sólo con órganos masculinos o femeninos) y por el olor que expelen (fuerte olor o sin apenas olor); y si, tras pedir a sus alumnos y alumnas que las comparen y señalen en qué se parecen y en qué se diferencian, les pregunta: "¿Por qué pensáis que estas flores son diferentes en las características que habéis descrito?" En este segundo caso se parte de un hecho que plantea un interrogante y un desafío: deben sugerir hipótesis capaces de explicar el fenómeno, y el profesor les ayudará a comprobarlas.

Planteamos otro ejemplo, en este caso procedente de las Ciencias Sociales. Un profesor puede comenzar una clase sobre la Revolución Industrial describiendo los cambios producidos en Inglaterra antes y durante el período en que tuvo lugar dicha revolución, tratando de hacer explícitas las causas y consecuencias. Pero también podría hacerlo dividiendo la clase en pequeños grupos y pidiéndoles que, durante un rato, traten de responder a las preguntas que se recogen en el cuadro 6, para después poner en común las conclusiones a que hayan llegado.

Finalmente, un profesor de Inglés puede iniciar la clase dedicada a los cambios gramaticales que se producen al pasar del estilo directo al indi-

Contexto: Trabajo en pequeños grupos antes del comienzo del tema

- Hoy hay países y regiones muy atrasados, que viven casi exclusivamente de lo poco que les da la agricultura. ¿Por qué no desarrollan industrias que les permitan vivir mejor?
- ¿Por qué cambian, a veces con rapidez, las formas de organizarse el trabajo y la producción? ¿Qué mueve y qué ha movido a los individuos y los grupos humanos a modificarlas?
- ¿Qué condiciones son necesarias para producir una industrialización rápida?, ¿y cuáles, sin serlo, pueden facilitar esta industrialización?
- ¿Cómo interactúan entre sí los distintos factores que pueden incidir en los procesos de industrialización?
- A la luz del pasado, ¿qué podría dar lugar a que los países atrasados entrasen en un proceso de industrialización rápida?
- ¿Qué condiciones del pasado, por no darse hoy, hacen improbable que se produzcan procesos rápidos de industrialización en los países atrasados?
- ¿Cómo se puede contribuir a facilitar la industrialización de los países hoy atrasados?

Cuadro 6. Ejemplo de preguntas utilizadas para activar la curiosidad. Ciencias Sociales, 8.º de EGB. Tema: La Revolución Industrial (Alonso Tapia y otros, 1996).

recto señalando el tema y enumerando después los cambios en los pronombres, en los tiempos verbales, etc. O podría empezar, por el contrario, del modo propuesto por una de nuestras alumnas, profesora de Inglés en un instituto de bachillerato de Madrid, según se muestra en el cuadro 7. Como se deduce fácilmente, el hecho de enseñarles la fotografía de una adivina y decirles que ella misma en una ocasión fue a consultar a una activa la curiosidad por conocer lo que ésta le dijo, y, entonces, la profesora lo cuenta en inglés.

Las tres situaciones anteriores implican enfrentar a los alumnos y alumnas con fenómenos novedosos en el sentido de que plantean interrogantes y desafíos que normalmente no han abordado con anterioridad. No se conoce la respuesta, lo que es componente esencial para que se active la curiosidad, es decir, para que la atención de los alumnos se dirija hacia la búsqueda de aquélla. Por otra parte, situaciones y preguntas como las expuestas pueden, y con frecuencia, deben, introducirse en distintos momentos de una clase o de un tema, de modo que la curiosidad de los alumnos se mantenga activa.

Llegados a este punto, algún lector podría cuestionar la utilidad de procedimientos como los descritos alegando que, en general, la mayoría de

(La profesora coloca la fotografía de una adivina en la pizarra en un lugar destacado. De momento los libros están cerrados.)

- ¿Qué veis en la fotografía?
- ¿Qué hace una adivina?
- ¿De qué medios se vale una adivina para hablarnos del destino?
- Antes de ser profesora, yo fui una vez a una adivina.

(Cuenta en inglés lo que le dijo, tanto de su forma de ser como de su pasado y su futuro.)

- Me dijo que tendría un trabajo muy interesante, que ganaría mucho dinero, que conocería a mucha gente interesante en mi trabajo, que me gustaba ayudar a la gente y que había sido una niña traviesa.
- Imaginad la escena tal y como ocurrió hace muchos años. ¿Cuáles fueron las palabras exactas de la adivina?
- Recordad que me dijo que tendría un trabajo muy bonito.
- *(El alumno responde: "Tendrás un trabajo muy bonito.")*
- Continuamos repasando todo lo que me dijo la adivina, frase por frase, dejando tiempo suficiente para que me digan las palabras exactas, en estilo directo. (..)

Cuadro 7. Ejemplo de situación para despertar la curiosidad. Idiomas (Inglés), 3.º de BUP. Tema: Cambios del estilo directo al indirecto.

los alumnos y alumnas están acostumbrados a aceptar sin más la forma habitual de empezar las clases. Aunque esto fuera cierto, no lo es menos que la aceptación de lo inevitable no significa deseo de aprender y comprender. De hecho, comenzar directamente a explicar puede contribuir a que los alumnos consideren que la meta es memorizar y aprobar. Y esto puede desencadenar las pautas de afrontamiento maladaptativas que hemos descrito anteriormente. Por el contrario, dedicar un breve tiempo al inicio de cada tema a plantear situaciones y preguntas que, como las descritas, activen la curiosidad puede ser una ayuda particularmente útil —no decimos suficiente— en el caso de alumnos que no progresan, ya que supone orientar el aprendizaje hacia la comprensión de fenómenos, no hacia la memorización de hechos. Por este motivo, profesores y profesoras deberíamos examinar el grado en que usamos estrategias como presentar *información nueva, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos* del alumno, y *variar los elementos de la tarea* para despertar la curiosidad.

1.2. Explicitación de la relevancia de la tarea

El segundo de los factores que condicionan la intención con que el alumno va a abordar el trabajo escolar es la percepción de la *relevancia* de los contenidos que debe aprender o de la tarea que ha de realizar. Todo alumno afronta la actividad escolar con la pregunta siguiente, explícita o implícita: "¿Para qué necesito saber esto?" La pregunta implica la búsqueda del significado, instrumental o de meta, de lo que se ha de aprender, y su respuesta va a condicionar en buena medida los incentivos que el sujeto va a tener para atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, el esfuerzo que va a poner en todo ello.

La respuesta, esto es, el significado que alumnos y alumnas otorgan a una actividad, depende al menos de dos factores. En primer lugar, del grado en que son *capaces de situar la tarea en el contexto de lo que ya saben*, capacidad que, como hemos visto, por un lado determina de manera importante el interés por la tarea, y, por otro lado, queda muy condicionada por la actuación de los profesores. En segundo lugar, depende de que los alumnos sean *capaces de determinar las implicaciones futuras* de su realización.

El que alumnos y alumnas consigan ambas cosas está en parte supeditado a la actividad de profesores y profesoras, ya que podemos o no relacionar explícitamente el contenido de la instrucción con las experiencias, los conocimientos previos y los valores de los alumnos, en la medida en que los conocemos de sesiones anteriores. Por ejemplo, plantear una tarea

Tres doncellas estaban enamoradas de un doncel. Éste les daba largas, por lo que decidieron pedirle que, de una vez, les sacara de dudas y les dijera a cuál de ellas quería. El doncel les respondió diciendo que sabrían a quién quería cuando puntuasen adecuadamente los versos siguientes.

tres bellas que bellas son
me han exigido las tres
que diga de ellas cuál es
la que ama mi corazón
si obedecer es razón
digo que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

(No incluimos la solución del problema, tarea que dejamos para el lector. Tan sólo queremos señalar que hay cuatro soluciones posibles, y que la elegida por el autor decepcionó a las tres chicas.)

Cuadro 8. Ejemplo utilizado en un libro de Lengua para mostrar la relevancia de conocer bien los signos de puntuación.

como la que recogemos en el cuadro 8 (propuesta en un texto de Lengua) puede ser particularmente útil para mostrar a muchachas y muchachos adolescentes la relevancia de aprender el uso adecuado de los signos de puntuación. Lo importante de este ejemplo, sin embargo, no es su contenido. Para seleccionarlo con el fin de motivar a los alumnos, los autores del texto en que aparecía tuvieron que formularse y responderse a una serie de cuestiones que ya hemos expuesto en otro trabajo (Alonso Tapia, 1995, pág. 320) y que conforman el procedimiento que debe seguirse para diseñar actividades semejantes, a saber:

— *¿Qué pretendo que aprendan mis alumnos?*

(Respuesta en relación con el ejemplo: Ortografía y puntuación.)

— *¿Para qué puede ser útil conocer lo que pretendo enseñar?*

(Respuesta en relación con el ejemplo: Expresar adecuadamente la información por escrito.)

— *¿Qué situaciones o problemas de los que pueden interesar a mis alumnos tienen que ver con lo que pretendo enseñar?*

(Respuesta en relación con el ejemplo: Comprender y expresar información referida a las relaciones con miembros del otro sexo que se inician en la adolescencia.)

— *¿Qué tarea puede poner de manifiesto la relación entre tales situaciones y la utilidad de lo que pretendo enseñar?*

(Respuesta en relación con el ejemplo: Una que muestre las consecuencias de saber y no saber ortografía y puntuación en relación con el tema objeto de interés.)

Además de diseñar situaciones como la descrita, profesores y profesoras podemos también hacer más o menos *explícita la meta* para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción, o realizar la actividad que se propone simplemente diciéndolo, esto es, indicando directamente su funcionalidad. Dependiendo de las razones que demos a nuestros alumnos y alumnas, variará su implicación en el aprendizaje y su respuesta afectiva frente al trabajo, como han mostrado Nicholls y otros (1985).

Por ejemplo, puesto que uno de los objetivos del área de Lengua es que los alumnos aprendan a redactar textos de distintos tipos, en una clase en la que se va a trabajar la redacción de textos que contienen instrucciones o procedimientos, un profesor puede señalar los siguientes objetivos, cada uno de los cuales tiene que ver con una meta distinta:

a) *Vamos a aprender a dar instrucciones de modo preciso para que quien las lea haga lo que indicamos sin cometer errores.*

Este mensaje subraya la relevancia directa, interna, de la tarea.

b) *Vais a estudiar esta lección y a hacer la redacción que se indica porque luego os voy a poner un control y el que no lo pase tendrá suspenso en la evaluación.*

Este mensaje subraya que el aprendizaje ayuda a evitar una situación aversiva.

c) *Recordad que si no sois capaces de dar instrucciones correctamente, difícilmente podréis tener un trabajo con personas a vuestro cargo, ya que seríais responsables de sus equivocaciones.*

Este mensaje subraya la relevancia instrumental de la tarea en relación con una meta externa deseable.

d) *Vais a ver como, al aprender a dar instrucciones de modo preciso, aprenderemos también algo acerca de cómo funcionamos las personas, a qué se deben nuestros errores y aciertos. Como veréis, esto resulta apasionante y puede servir para que dirijamos de modo eficaz nuestro propio comportamiento.*

Este mensaje sitúa la tarea en el contexto de un objetivo más amplio cuya adquisición confiere a la actividad un nuevo valor.

e) *Vamos a ver quién es capaz de escribir mejor una redacción con las instrucciones para hacer el modelo de avión que tenéis en el dibujo.*

Cuando terminéis, compararemos las distintas redacciones para ver quién es el que mejor lo ha hecho.

Este mensaje sitúa la tarea en un contexto competitivo donde lo importante no es lo que se aprende, sino superar a los demás en esta ocasión particular.

f) *Vamos a ver si somos capaces de mejorar la precisión con que indicamos a otras personas cómo deben hacer una tarea.*

Este mensaje sitúa la actividad en el contexto de un desafío con uno mismo, algo siempre posible, y que orienta la atención hacia la adquisición y la experiencia de competencias.

Como puede deducirse de los ejemplos expuestos, si los profesores y profesoras no utilizamos actividades que pongan de manifiesto el valor de lo que se realiza para conseguir adquirir competencias intrínsecamente valiosas; o, si no hacemos explícito, al menos, dicho valor, lo más probable es que muchos de nuestros alumnos y alumnas no perciban su relevancia y no afronten el trabajo escolar con la motivación adecuada. Más aún. Si utilizamos mensajes que orientan la atención no hacia la adquisición de competencias sino hacia la superación de la evaluación o hacia la competición con los compañeros, activaremos la preocupación por quedar bien y evitar quedar mal, la ansiedad y las estrategias de afrontamiento centradas más en la consecución o evitación de un resultado externo a la tarea (el juicio de éxito o fracaso que se va a recibir del profesor) que en el propio aprendizaje. De ahí la importancia de que los profesores evaluemos los mensajes mediante los que transmitimos la idea de las metas que están en juego y de que, si procede, los modifiquemos.

1.3. Activación y mantenimiento del interés

Con el término "interés" se hace referencia al hecho de *mantener la atención* centrada en algo; en nuestro caso, el desarrollo de una explicación o la realización de una tarea. Se trata, pues, de un proceso distinto a la curiosidad. Ésta implica dirigir la atención hacia un fenómeno novedoso, incierto, sorprendente o incongruente. El interés depende tanto de factores *personales* como de factores *contextuales*, como mostrábamos en la figura 3.

1.3.1. Mantenimiento del interés de los alumnos durante el desarrollo de la clase

En la figura se expresa que el mantenimiento del interés, de la atención, depende de la *curiosidad*, la cual, a su vez, depende de la novedad de la tarea y de que ésta plantee problemas e interrogantes. Hemos visto en las páginas anteriores que sentir curiosidad implica orientar la atención de for-

ma selectiva sobre un fenómeno. Lógicamente, para que mantengamos nuestra atención centrada en un fenómeno, es necesario que tal fenómeno la haya captado previamente. No obstante, con el paso del tiempo se produce una habituación, lo que hace necesario *variar y diversificar las tareas* para seguir experimentando curiosidad.

Una vez que algo ha captado la atención de un alumno o alumna, existen otros factores personales que contribuyen a mantenerla y, por lo tanto, a que mantengan su interés por la tarea. Uno de ellos lo constituye el hecho de que la realización de esta tarea les permita alcanzar sus *metas* personales, al determinar qué es relevante y qué no lo es, como han mostrado Anderson y Armbruster (1984). Si un alumno o una alumna está interesado en aprender, pero no ve de qué modo lo que el profesor explica, o las actividades que ha de realizar, le ayuda a ello, perderá el interés.

¿Qué puede ayudarles a descubrir que la tarea les permite alcanzar sus metas personales? Algunas características de la tarea. Por un lado, el que su funcionalidad esté clara o, lo que es igual, que vean claramente para qué puede servirles. El profesor puede facilitarlo poniendo de manifiesto la *relevancia* mediante las estrategias descritas en el apartado anterior.

Por otro lado, si la actividad es seguir la explicación de un profesor, resulta fundamental que dicha explicación se comprenda; de lo contrario, se percibe como algo sin sentido y normalmente los alumnos se "desconectan". La *comprensión*, a su vez, está condicionada por la conexión entre lo que el alumno sabe y lo que el profesor va diciendo. Si, tras escuchar al profesor o profesora durante un rato, una alumna o un alumno no entiende a qué se refiere, puede que pregunte. Pero si sigue sin entender pese a la explicación dada, entonces lo normal es que oriente su atención en otra dirección.

Por ello, es necesario facilitar la conexión señalada. Para conseguirlo, los profesores pueden utilizar las estrategias enumeradas en la figura 3, algunas de las cuales deben emplearse al comienzo de la clase, mientras que otras intervienen a lo largo del desarrollo de ésta:

a) *Activación de los conocimientos previos.* Facilita el interés, en primer lugar, el hecho de que el profesor active al comienzo de la clase los conocimientos que alumnos y alumnas poseen sobre el tema mediante estrategias que ayuden a la evocación de éste. Así, pedir a los alumnos que comparen distintas flores para después pedirles que piensen en las razones de sus posibles diferencias no es sólo una estrategia que plantea interrogantes. La observación de las flores posibilita la activación de los conocimientos que los alumnos poseen sobre éstas, conocimientos que van a constituir un referente fundamental con el que ir conectando lo que el profesor diga durante la clase.

Igualmente, el trabajo en grupo que los alumnos habían de realizar para responder a las preguntas recogidas en el cuadro 6, relativas a la industrialización y a los cambios en los modos de producción, no sólo posibilita el planteamiento de problemas, influyendo en su curiosidad, sino que estimula el recuerdo de lo que se sabe, e incluso, la búsqueda de nueva información relacionada con el asunto.

Del mismo modo, cuando el desarrollo de un tema ocupa más de una clase, como es frecuente, el recordar al inicio de cada sesión los objetivos planteados al empezar el tema, las razones por las que se trata de conseguir tales objetivos y los principales puntos que se han visto activa los conocimientos previos y facilita el mantenimiento del interés.

b) *Uso de un discurso jerarquizado y cohesionado a un ritmo fácil de seguir.* La explicación de un profesor o una profesora, ya vaya de lo general a lo particular o de lo particular a lo general, constituye una forma de discurso que, como el discurso escrito, se comprende mejor si es temáticamente coherente y gramaticalmente cohesionada.

No es infrecuente, sin embargo, que al explicar se produzcan saltos, frases inacabadas, sobreentendidos que los alumnos son incapaces de llenar, etc. Piénsese, por ejemplo, en lo que ocurre a menudo en las clases de Matemáticas donde, al desarrollar y transformar expresiones, suele haber alumnos que no entienden por qué se da un determinado paso, debido a que el profesor o profesora ha supuesto, al explicar, que era algo sabido.

Otras veces, aun cuando el discurso reúna las características señaladas, la velocidad de exposición hace que los alumnos no puedan asimilar la información, estableciendo las conexiones que posibilitan la comprensión, a causa de que la pérdida de información produce lagunas en la coherencia y cohesión "percibidas" por el alumno. De hecho, el que los profesores lleven un ritmo demasiado rápido es una particularidad que contribuye a crear un clima de clase perjudicial para la motivación y el aprendizaje, y de la que los alumnos se quejan a menudo, como hemos comprobado en algunos de nuestros estudios (Alonso Tapia, 1992-a).

En consecuencia, es conveniente que profesores y profesoras prestemos atención a las características mencionadas, comprobando si nuestros alumnos, no sólo los más listos, sino también los que tienen problemas, comprenden lo que vamos exponiendo, de modo que no pierdan el interés.

c) *Uso de ilustraciones y ejemplos.* Una razón de las dificultades con que tropiezan alumnos y alumnas al realizar las tareas escolares es que se encuentran a menudo con conceptos que para ellos no tienen un referente claro. Esto afecta a la comprensión, al interés, a la motivación y al mismo

aprendizaje, porque los conceptos constituyen para los alumnos algo abstracto. Por este motivo, el uso frecuente de ilustraciones y ejemplos se convierte en uno de los recursos principales con que profesoras y profesores contamos para mantener el interés al explicar, dado que permiten la creación de un referente concreto con el que establecer comparaciones y analogías. Esta estrategia es particularmente útil al comienzo de una clase, pues resulta un medio de conectar lo que se va a comentar con los conocimientos previos del alumno.

Por ejemplo, si un profesor trata el tema de la resistencia eléctrica, es particularmente útil que muestre a los alumnos mediante el uso de un amperímetro conectado a un circuito cómo, siendo igual la pila, la intensidad eléctrica varía cuando varía el material, la longitud o el grosor del conductor: la observación del ejemplo no sólo sirve para demostrar el principio en estudio, sino que contribuye a mantener el interés más que si sólo se oye la explicación del profesor.

d) *Uso de un contexto narrativo.* En una revisión de los trabajos sobre los determinantes contextuales del interés, Hidi y Anderson (1992) han puesto de manifiesto que hay una serie de características temáticas de la información que despiertan el interés de la mayoría de las personas. De entre las características que señalan, la que tiene una aplicación más directa en la clase es que la información se presente en un contexto narrativo, especialmente si la narración posibilita la identificación del oyente con el personaje central de ésta.

Para que se entienda a qué nos referimos, imaginemos que un profesor, como forma de introducir el tema de la polinización de las flores al que hemos aludido antes, propone a sus alumnos comenzar por la lectura de un texto. Puede ser uno de los dos que se presentan a continuación:

Texto 1:

La forma de las flores, los colores, la emisión de aromas en momentos y sitios adecuados, en el momento de la apertura de la flor están relacionados con los insectos que las visitan. Las flores que son visitadas por insectos diurnos son de colores fuertes, rojos, amarillos, azul añil, porque éstos son los colores que más destacan durante el día. Estas flores con frecuencia cierran de noche sus corolas y se abren durante el día. Al contrario sucede en aquellas otras que se polinizan por insectos nocturnos; sus corolas se abren a la caída de la tarde, y son de colores blanco o muy pálidos, tonos que son los que más destacan en la oscuridad. En relación con la polinización está también en muchas flores la emisión de aromas; unas huelen de día para llamar la atención de sus polinizadores diurnos; otras exhalan sus aromas durante la noche, para atraer a sus visitantes nocturnos.

Texto 2:

Amanecía. Caminaba despacio por el bosque mientras observaba las flores junto al camino, acariciadas por el beso cálido del sol que las hacía abrir sus puertas a los primeros insectos que iban a tomar su desayuno. Flores rojas y azules. De pronto, me llamó la atención una cosa. Vi unas flores blancas que, en vez de abrirse, parecían cerrarse. Me detuve a observarlas. Y en efecto, en breves momentos, se cerraron. Doña Abeja no podría tomar su polen en ellas. “¿Por qué ocurre esto?”, pensé. “¿Por qué hay flores que se abren de día y otras que se cierran al amanecer?” Continué andando y me volví a detener cuando vi a contraluz una abeja que libaba la flor roja de un arbusto. Me acerqué con cuidado. Era hermoso contemplarla en medio de un silencio roto sólo por el canto de los pájaros saludando el día. Tan absorta estaba en su labor que no pareció darse cuenta de mi presencia. Entonces pude ver algo curioso. Sus patas parecían llenas de polvo... del polen de la flor. Había oído que las abejas llevaban polen en sus patas, pero no lo había visto nunca. Al rato, echó a volar y fue a posarse en otra flor, vecina de la primera. Al hacerlo, cayó una parte del polen. “¡Qué descuidada!”, dije. Y seguí caminado, mientras pensaba en las flores que se cierran de día y en las abejas que pierden su polen cuando van como ladrones furtivos de flor en flor, dejando pistas que delatan su visita. Y entonces lo entendí todo. Recordé haber oído en la escuela que la forma y el color de las flores y los olores que emiten cuando se abren atraían a insectos distintos, que se encargaban de llevar el polen de unas a otras y que hacían posible su fecundación. No eran, pues, ladrones furtivos sino mensajeros de la vida que se guiaban por la forma, el color y el olor de las flores que les abrían sus puertas.

Como se ve, el segundo texto transmite la misma información que el primero, pero su contexto narrativo facilita el mantenimiento de la atención —y probablemente el recuerdo— más que la mera exposición de los hechos que se realiza en el primer texto, de acuerdo con la evidencia examinada por Hidi y Anderson. No obstante, esperamos que el ejemplo utilizado no confunda lo que queremos decir.

Utilizar un contexto narrativo no significa sólo utilizar textos como el segundo de los recogidos. Enseñar Filosofía como lo hace el autor de *El mundo de Sofía* (Gaarder, 1994), donde un misterioso profesor va planteando a una niña de quince años los problemas que se han planteado los filósofos a lo largo de la historia y, a medida que la niña hace suyas las preguntas, le enfrenta críticamente con las respuestas, constituye un excelente ejemplo del uso de un contexto narrativo para facilitar el interés y la comprensión.

Hasta aquí hemos descrito algunas de las estrategias que profesoras y

profesores pueden utilizar para despertar y mantener el interés cuando la actividad que los alumnos han de realizar es escuchar y asimilar los contenidos de una exposición. Cuando no se emplean estas estrategias, resulta difícil mantener la atención centrada en la información que se recibe. Esto puede dar lugar a lagunas en la comprensión que, como hemos señalado anteriormente, a menudo ponen en marcha procesos maladaptativos: tensión, atribución del problema a la falta de capacidad, etc.

Por este motivo, parece claro que los profesores no debemos dejar de examinar, por una parte, en qué medida la forma y el ritmo con que presentamos la información están contribuyendo a mantener el interés no sólo de los alumnos más listos, sino el de aquellos que no progresan; y, por otra parte, el grado en que, tanto la forma en que exponemos, como las preguntas, las tareas y los problemas que planteamos, están suficientemente ilustrados con ejemplos concretos.

1.3.2. Mantenimiento del interés de los alumnos cuando trabajan solos

Cuando alumnos y alumnas han de resolver problemas, escribir redacciones, comentar textos, realizar dibujos de tipo artístico o técnico, hacer trabajos manuales, etc. (situaciones en las que están solos frente a su trabajo), los factores que controlan el mantenimiento de la atención en que se refleja el interés por lo que hacen son fundamentalmente de tipo personal.

Por una parte, está el hecho de que la meta del alumno o alumna sea aprender y superarse, lo que requiere que la *tarea no sea trivial*, esto es, que suponga un cierto desafío. Por otra parte, está la capacidad de autorregulación de la propia actividad mediante *autoinstrucciones* y *automen-sajes* (Meichembaum, 1977).

El ejemplo que se recoge en el cuadro 9 ilustra este hecho. Su lectura puede hacer pensar que no es más que un caso de razonamiento correcto frente a un problema. En parte es cierto, pero no del todo.

La secuencia de preguntas que se plantea el alumno puede aprenderse, como también pueden aprenderse los tipos de relaciones básicas que intervienen en el problema: la que permite hallar el tipo de llenado y la que permite hallar la gasolina que sale por cada surtidor. Cuando los alumnos no saben qué preguntarse o no conocen las relaciones señaladas, tienden a centrar su atención en las dificultades que encuentran, a bloquearse y a perder el interés por el aprendizaje vinculado a la realización de su cometido.

Pero, ¿tiene algo que ver el mantenimiento del interés durante la tarea con la forma de actuar los profesores *al introducirla*? Ciertamente. Los profesores y profesoras, al proponer una actividad, podemos hacer varias cosas que contribuyen a orientar la intención de alumnas y alumnos mientras la realizan y a mantener su interés.

¿Qué tiempo tardarán 30 surtidores en llenar 120 bidones con una capacidad de 80 litros cada uno, si 20 surtidores tardan 10 horas en llenar 40 bidones con la misma capacidad cada uno?

Un alumno piensa del modo siguiente: (En cursiva lo que consideramos autocuestiones reguladoras del proceso.)

Vayamos por pasos...

¿Qué me piden hallar?

El tiempo de llenado...

¿Qué necesito saber para poder responder? ¿De qué depende el tiempo de llenado?

De la relación entre la capacidad total de los bidones y la gasolina que sale por los 30 surtidores, pero no me dan este último dato.

¿Qué información necesito para averiguarlo?

Conocer la gasolina que sale por cada surtidor, pero tampoco conozco este dato...

¿Tengo datos que me permitan hallarlo?

Me dice que 20 surtidores llenan 40 bidones... de 80 litros, o sea, 3 200 litros en 10 horas. Puedo dividir 3 200 entre 20 y así lo sabré. Ya lo tengo. De cada surtidor salen 16 l/h.

¿Qué hay que hacer ahora? Veamos... ¿Qué me pedían?

El tiempo...

¿Cómo puedo hallarlo?

Dividiendo la gasolina total que deben echar por la que echan los 30 bidones en 1 h. Para saber esto último, tengo que multiplicar 30 por 16... en 1 h. Sale... 480 l/h. Pero deben verter $120 \times 80 = 9\ 600$ l. Divido 9 600 entre 480 y sale... 20 h.

Cuadro 9. Ejemplo de autoinstrucciones y automensajes reguladores del mantenimiento de la atención en que se traduce el interés por la tarea.

Por un lado, *recordar* los pasos que configuran el proceso mental que hay que seguir. Por otro, indicarles que *lo importante es aprender a realizar la tarea* más que el hecho mismo de resolverla, por lo que deben prestar atención a los puntos en que encuentran dificultades, pensar en lo que hacen para intentar resolverlas y, si no lo consiguen, preguntar. También podemos señalar que *no* se debe realizar lo que se les ha pedido buscando conseguir *la perfección*, sino *progresos parciales*, abordando sucesivamente tareas cada vez más complejas, para que haya siempre un cierto desafío. Por ejemplo, la profesora de inglés anteriormente citada, al poner a

sus alumnos una cinta de casete que deben escuchar, les indica: “No hace falta que entendáis todo lo que se dice. Estad atentos más que nada al orden en que se dicen las cosas...”

Si profesores y profesoras actuamos del modo señalado, bien proponiendo objetivos intermedios, bien facilitando guiones e instrucciones que centren la atención de alumnos y alumnas en el proceso de ejecución más que en el resultado, se puede evitar el bloqueo y la pérdida de interés y motivación. Obviamente, lo contrario ocurre si las instrucciones que damos carecen de tales características o, lo que es peor, si centran la atención de los alumnos en la importancia del resultado o en la evaluación posterior.

El mantenimiento del interés depende también de la *ausencia de factores ambientales* que puedan contribuir a la distracción de los alumnos, tales como ruidos, etc., factores que, en la medida de lo posible, es preciso suprimir. Como quiera que el origen de estos factores puede ser muy variado, no cabe dar pautas generales sobre cómo abordarlos. No obstante, hemos podido comprobar que los alumnos suelen asociar la existencia de ruido y alboroto frecuente a la existencia de tiempos muertos, en los que no se sabe qué hacer, y a la ausencia de objetivos claros (Alonso Tapia, 1992-a). En consecuencia, parece necesario que la planificación de las actividades y las instrucciones sobre el trabajo que se den al comienzo de ellas sean *suficientemente precisas* para evitar la pérdida de interés debida a la aparición de las distracciones mencionadas.

Finalmente, puesto que la ausencia total de distracciones externas es prácticamente inevitable, el mantenimiento de la concentración, cuando están presentes mientras alumnos y alumnas trabajan individualmente, está supeditado a que posean *estrategias de control* adecuadas para evitar las distracciones, como el empleo de autoinstrucciones del estilo “Si cierro la ventana, no me molestará el ruido”, etc., cuya adquisición depende de factores que se tratan más adelante.

2. Desarrollo de las actividades de aprendizaje: ¿Qué pautas de actuación deben adoptarse?

Despertar la curiosidad, captar el interés y mostrar la relevancia de las tareas para conseguir los objetivos de aprendizaje, y la de estos mismos para el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos, evitando que pase a primer plano la idea de que lo importante es aprobar, quedar bien o superar a otros es fundamental para que la meta prioritaria de los alumnos sea aprender.

Sin embargo, hemos visto que el interés, el esfuerzo y la forma de afrontar las tareas no son algo estático sino dinámico, que cambia en función de las condiciones y experiencias con que alumnos y alumnas se encuentran durante el desarrollo de la actividad.

Decíamos, por este motivo, que es importante examinar *lo que profesores y profesoras podemos hacer* durante la actividad para conseguir que la motivación de los alumnos no cambie, esto es, que se mantenga orientada hacia la adquisición de competencias en vez de orientarse hacia otras metas. Para ello, nada mejor que ir examinando las exigencias derivadas de las metas cuya consecución buscan los alumnos con su trabajo; y, en paralelo, ir actualizando también nuestros modos de actuación.

2.1. Pautas de actuación que contribuyen a mostrar la aceptación incondicional del alumno

Un hecho que se relaciona positivamente con el rendimiento escolar es la percepción por parte de los alumnos de que el profesor les escucha, de que se preocupa de que cada uno aprenda, sin compararles con los demás, de que les señala los progresos y no sólo lo negativo, y de que no hay favoritismos (Alonso Tapia, 1992-a). En otras palabras, en la medida en que los alumnos se sienten escuchados, en que *sienten que el profesor busca ayudarles* y que no le importa si son mejores o peores porque no les compara, tienden a rendir más. Sin embargo, que los profesores tengamos que atender a un número no pequeño de alumnos y que éstos cambien año tras año no facilita la percepción por parte de los alumnos de que los profesores les aceptan. Lo cual no implica que experimenten rechazo, tan sólo ocurre que no se producen los indicios que favorecen la percepción de aceptación. Sin embargo, como han puesto de manifiesto los expertos en comunicación, en situaciones en que una persona trata de ayudar a otra, existen numerosos comportamientos específicos mediante los que se puede transmitir tal aceptación.

Varios autores (Feuerstein y col., 1980; Cormier y Cormier, 1991) han señalado diferentes comportamientos que, cuando se interactúa con otra persona, contribuyen a que ésta perciba si es aceptada por su interlocutor. Entre estos comportamientos se enumeran los siguientes:

- Permitir que el sujeto intervenga, preguntando o pidiendo ayuda si lo considera necesario.
- Escuchar de modo activo, es decir, mirando al alumno con atención y mostrándole que tratamos de entenderle, para lo que le pedimos aclaraciones si es preciso.

- Hacer eco de sus intervenciones y respuestas, mostrando de este modo que le escuchamos y que nos parecen positivas.
- Asentir con la cabeza mientras nos habla.
- Ampliar sus respuestas, si nos parecen incompletas, pero tratando de no perder lo positivo que haya dicho.
- Si la intervención o la respuesta son incorrectas, preguntar por qué se dice lo que se dice: normalmente permite ver que la respuesta aparentemente incorrecta tiene cierta justificación, lo que salva la autoestima del alumno o alumna.

En el cuadro 10 incluimos un fragmento tomado de una clase de redacción de 3º de Enseñanza Secundaria que ilustra el uso de algunas de las técnicas mencionadas.

- P: Vamos a empezar recordando cuáles son los elementos de la comunicación que condicionan nuestro discurso, o sea, cualquier acto de habla que nosotros realizamos. ¿Qué elementos son los que intervienen en un acto de comunicación?
- A: El emisor.
- P: El emisor (R). En este caso, ¿quién es el emisor?
- Aa: (Barullo de alumnos intentando contestar todos a la vez. Se puede escuchar: "El que comunica, el que dice.")
- P: "El que dice" (R). ¿Qué más elementos intervienen en la comunicación?
- A: El receptor.
- P: El receptor (R). ¿Quién será el receptor?
- A: Los que lo leen.
- P: Normalmente en vuestra revista, ¿quiénes son los lectores?
- A: Los chicos del Instituto.
- P: Otros chicos del Instituto (R). ¿Qué elementos condicionan nuestro hacer comunicativo?
- A: El mensaje.
- P: El mensaje que nosotros vamos a transmitir (R, E). ¿Y cuál es el mensaje?
- A: La visita a Bernardos.
- P: La visita a Bernardos... Es más complejo, pero lo dejamos así enunciado de forma genérica (R, ND).
- P: ¿Qué otros elementos intervienen en la comunicación, Juan?
- A: ...
- P: (ND) ¿Quién recuerda algún otro elemento?
- Aa: (Silencio.)
- P: ¿El mensaje aparece así, sin más, de la nada?
- A: Condicionado.