



CiberEduca.com

Psicólogos y pedagogos al servicio de la educación

www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN A DISTANCIA: RETROSPECTIVAS Y PERSPECTIVAS

Gadowski, Graciela C.
gadowski@mdp.edu.ar

Garmendia, Aída E.
garmendia@copetel.com.ar

Juric, Jadranka
jadjuric@mdp.edu.ar

Centro – trabajo: Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades y
Sistema Universidad Abierta
República Argentina

RESUMEN

Este reporte da cuenta de parte de las búsquedas e indagaciones teóricas realizadas en el marco del proyecto de investigación “El impacto de la evaluación en la motivación de los estudiantes en la educación a distancia”. Un recorrido por la actualidad de América Latina, por diversos enfoques teóricos, que realizan un tratamiento del tema “motivación” y la consideración de diversas prácticas, encuadran esta ponencia.

Se abordan luego las implicancias pedagógicas de la motivación y también algunos alcances, desarrollos y aplicaciones de la motivación en la educación a distancia.

Se sintetizan los diversos enfoques teóricos y perspectivas, en un cuadro que tiene en cuenta los aspectos más relevantes de estos, en cuanto a la motivación y sus derivaciones en el campo de la educación a distancia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
Implicancias pedagógicas de la motivación	6
Algunos alcances, desarrollos y aplicaciones de la motivación en educación a distancia	7
Cuadro-síntesis	11
Referencias bibliográficas	15

MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN A DISTANCIA: RETROSPECTIVAS Y PERSPECTIVAS

Introducción

Este reporte da cuenta de parte de las búsquedas e indagaciones teóricas realizadas en el marco del proyecto de investigación “El impacto de la evaluación en la motivación de los estudiantes en la educación a distancia”. Dicho proyecto explora acerca de la motivación de los estudiantes de cursos y carreras con modalidad a distancia y su relación con el desempeño académico y la deserción. También investiga sobre cuestiones vinculadas con las prácticas evaluativas en la modalidad, el modo en el que los docentes realizan las devoluciones a los alumnos en los cursos y carreras, y, entre otras cosas, cómo inciden en la continuidad de los estudios los regímenes de promoción trasladados a la modalidad a distancia desde la modalidad presencial de un modo acrítico.

Específicamente, quienes realizamos esta comunicación, nos hallamos abocados a llevar adelante uno de los cinco objetivos de la investigación: ”Explorar la

orientación motivacional (o tipo de motivación) que evidencian los alumnos en las sucesivas etapas de admisión, permanencia y egreso a los cursos y carreras con modalidad a distancia”. Por ello, este trabajo, recopila las iniciales reflexiones teóricas acerca de los tópicos que se consideraron necesarios a fin de construir un primer punteo de los aportes teóricos principales, es decir el “estado del arte” de la cuestión en general, especialmente en el caso de la motivación y ciertos barridos temáticos específicos acerca del lugar de la motivación en la educación a distancia.

El análisis de algunos textos actuales de la copiosa literatura generada por los desarrollos teórico/prácticos de la modalidad “educación a distancia”, revela la presencia del término “motivación” con implicancias a veces recurrentes y otras encontradas. Por ejemplo, en la compilación de la educación a distancia en América Latina, realizada por M. Mena, editada en el reciente año por el ICDE, Yee Seuret, M y Justinian, A. exponen, en el caso de Cuba, que: “Este modelo se basa en un estudiante adulto con cierta motivación profesional, responsable, capaz de tomar decisiones, que le asigna un valor a lo que estudia y trata de aplicarlo de forma pertinente a su entorno social...”¹

En Ecuador, Fernández, L. M., y Gómez, R. expresan: “Motivación: es una de las características comunes de los estudiantes a distancia que podemos apreciar muy bien en los comienzos de la carrera. Ésta ha sido elegida libremente, buscando cumplir aspiraciones tenidas desde hace tiempo, se espera concluir su carrera buscando un cambio en sus vidas y o una formación como satisfacción personal”²

Ávila Muñoz, P., se refiere al carácter pedagógico del uso de *Internet* con propósitos formativos en Méjico, destacando entre sus potencialidades que “Es una herramienta para despertar el interés, mantener la motivación, y la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje”³

Dos autoras argentinas abordan la motivación, esta vez desde la perspectiva de los *motivos** para cooperar y comunicarse en línea, participar en una comunidad virtual, y también desde la necesidad de educar al docente en el uso de “Nuevas Tecnologías” y de los *motivos* para iniciarse en su uso. Esta última perspectiva es considerada por Susana Marchisio al decir:

“Aunque el tema en el caso de los profesores es mucho más complejo, –no se pueden obviar los condicionantes y obstáculos políticos, sociales, económicos–, aquí hay para mí un punto importante a tener en cuenta en la actualización de los profesores y esto es, a mi juicio, lo afectivo, en donde ubico sentimientos, motivaciones, la recuperación de la motivación inicial [...] incorporando la reflexión sobre la tarea concreta”⁴

Mientras tanto, Graciela Lima Silvain, desde la primera preocupación aclara:

”Si se trata de iniciar una línea temática y ésta motiva al grupo, comienza un incremento de las intervenciones y puede llegar a generarse un debate. Los debates conllevan un alto grado de interactividad: aumenta la frecuencia de las intervenciones por día, se conforman cadenas de mensajes en distintos niveles, se argumenta a favor y en contra.”⁵

Habiendo efectuado una aproximación al tratamiento actual que algunos autores dan al concepto de motivación y como una forma de introducir el análisis sobre la orientación motivacional que demuestran los alumnos, en las etapas descritas, nos pareció interesante recuperar lo que afirma Louis Not con respecto a la motivación:

* El subrayado es nuestro

"Es en esta dinámica compleja en donde la pedagogía del conocimiento puede encontrar las motivaciones indispensables para el acto de aprender. Cualquiera que sea su edad, el alumno necesita afirmarse por medio de victorias. Sin duda, en ciertas circunstancias, intervienen otras motivaciones (deseo de conocer, de tener éxito social, de consideración, de beneficios materiales, etc.); sin embargo, en todas estas metas el atractivo de la victoria –es decir, la búsqueda del éxito– sigue siendo fundamental y su dinamismo propio se refuerza en tal búsqueda del éxito. Por lo tanto la educación debe proponer al alumno objetos difíciles para que su dominio pueda considerarse una victoria; sin embargo, estos objetos deben seguir siendo accesibles para que el alumno triunfe por sí mismo sobre la dificultad; pues toda ayuda procedente del exterior lo frustra, en toda o parte de su victoria".⁶

Como resultado de un sondeo retrospectivo y una breve revisión histórica, podremos descubrir los múltiples significados y perspectivas del término "motivación", lo cual nos permitirá advertir los vaivenes de la investigación y la reflexión teórica en el campo de esta temática.

Una de las metateorías fundantes de gran parte de los sistemas psicológicos actuales es la evolucionista. William James (1842-1910) y William McDougall (1871-1938) se inscriben en esta corriente. El primero reconoce los instintos como predisposiciones que desencadenan comportamientos automáticos; el segundo define los instintos como tendencias generales, predisposiciones que incluyen una tendencia hacia la percepción selectiva de estímulos. Es decir, McDougall acepta cierta variación individual en la conducta instintiva, en función de características y capacidades del sujeto, que incluyen el aprendizaje.

El argumento instintivo cedió, por una parte, ante la pulsión de la teoría psicoanalítica, que desvincula los impulsos inconscientes de las necesidades fisiológicas; y por la otra, ante la evidencia del aprendizaje o de la conducta aprendida, propuesta inicialmente por Watson (1878-1958).

Según la teoría freudiana la conducta humana está dirigida por el deseo, que surge de las instancias más profundas e inconscientes de nuestra personalidad y se vehiculiza en las pulsiones. En esta línea, a pesar de las notables diferencias, se incluyen también Carl Jung (1875-1961) y Alfred Adler (1870-1937), cuya novedad es la postulación de la búsqueda de la autorrealización o el esfuerzo por la superación, como el auténtico motivo radical.

Los enfoques antropológicos trajeron al debate las variaciones culturales de la motivación y la complejidad de los motivos sociales, refutando simultáneamente la tesis de la motivación instintiva con el argumento de la inexistencia de su localización fisiológica.

Abraham Maslow (1908-1970) y Carl Rogers (1902-1987) inauguran la tradición humanista, que se centra en un análisis positivo de la personalidad, e incorporan a las taxonomías existentes los motivos de crecimiento y desarrollo. Sintéticamente, a las necesidades básicas o de déficit (necesidades fisiológicas y de seguridad), agregan un orden superior, el de las necesidades de desarrollo (afectivas, cognitivas, estéticas y de autorrealización).

Murray (1994) y Catell (1878-1958) delinearon la tradición empírico-factorial, propugnando una clasificación de los motivos humanos y su medición con el método estadístico del análisis factorial. La aspiración de este grupo era sustentar sus ideas en

datos empíricos, para evitar las críticas que ya habían sufrido el psicoanálisis y los humanistas.

El conductismo de Watson (1878-1958) explica la conducta –y todo fenómeno psicológico– a partir de la cadena Estímulo/Respuesta. Se ha utilizado el reforzamiento no sólo para explicar el aprendizaje operante, sino también la motivación. Algunos psicólogos de esta línea E/R decían que no hay porqué distinguir una teoría de la motivación de una teoría del aprendizaje. Thorndike (1874-1949) otorga forma empírica al concepto de impulso, definiéndolo en función de sus características conativas. El impulso no es un estado subjetivo, sino un estímulo, aquello que impele y orienta la conducta. El impulso está estrechamente ligado a la perturbación de las necesidades biológicas, es el recurso para recuperar el equilibrio cuando algo básico en el organismo empieza a disminuir. Burrhus Skinner (1904-1990) incorpora al conductismo la noción de conducta operante, la conducta que depende más del refuerzo o recompensa, tras el éxito alcanzado, que de los estímulos espontáneos. En este caso se le otorga al sujeto mayor actividad, en contraposición a la conducta pasiva postulada por sus antecesores.

El neoconductismo de Hull (1884-1952), Tolman (1886-1959) y Spence (1907-1967) introduce variables intermediarias entre estímulo y respuesta, en un intento por subsanar las deficiencias del caja-negrismo. Hull construye una fórmula para explicar la conducta: Pe (Potencial de excitación) = H (hábito) \times D (impulso) \times I (incentivo). Tolman reinterpreta el impulso, incorporando el concepto de aprendizaje latente, y con él la existencia de impulsos que no responden a necesidades biológicas, como la curiosidad, la ansiedad o la afiliación, y que tampoco eran simples y formalizables. Como puede verse, al flexibilizar el conductismo ortodoxo, el neoconductismo tiende un puente hacia el mentalismo y el cognitivismo.

En el contexto de las ciencias cognitivas como campo interdisciplinar, cuyo tema aglutinante y central es el estudio de la cognición, surge la psicología cognitiva, también llamada psicología de procesamiento de información o psicología computacional, atendiendo a la tesis básica de que los seres humanos, al igual que los computadores, son sistemas de procesamiento de información. La psicología cognitiva es mentalista, por lo tanto se opone al conductismo clásico y postula que los procesos mentales o estados internos son procesos de cognición. En el tema motivacional, la psicología cognitiva reconoce disposiciones cognitivas (conscientes) que caracterizan el proceso motivacional:

- La interpretación que se realiza de las demandas de la situación y del resultado de la tarea.
- Las creencias y valores que añaden estimación a determinadas acciones y metas.

Es decir, en primer lugar rescata la vía atribucional, las explicaciones causales, abordadas con distintas perspectivas por autores como DeCharms, Bandura (1925), Decy y Ryan, Seligman, Rotter, etc., pero siempre entendiendo que existe una tendencia humana a considerarse agente de sus actos. En segundo lugar, el conjunto de creencias, de ideas sobre el mundo, que sustenta la tendencia a percibir el mundo de una forma coherente, ordenada y simple: el motivo de coherencia cognitiva. Este último incluye el mantenimiento del autoconcepto.

Los enfoques cognitivos y sociocognitivos constituyen una de las líneas más fuertes en la actualidad. Desde esta perspectiva, el interés se centra en los procesos

que intervienen en los comportamientos planificados y dirigidos hacia determinados logros. Por lo tanto, se privilegia el análisis de las motivaciones conscientes vinculadas a conductas voluntarias y de los motivos que subyacen a los comportamientos encaminados a la consecución de metas (Weiner, 1982). Se abandona la idea de las explicaciones generales o universales de la conducta y se generan explicaciones parciales de algunos aspectos motivacionales, sustentadas en conceptos cognitivos como las expectativas, las atribuciones causales, la autorregulación, etc.

Los modelos sociocognitivos son básicamente tres, que pueden complementarse en un modelo integrado: a) el modelo Expectativa/Valencia; b) la teoría del control de la acción; c) el enfoque atributivo. El modelo E/V focaliza el análisis en la intención como factor motivacional básico y se fundamenta en dos parámetros cognitivos anticipatorios: la expectativa, entendida como probabilidad percibida del resultado de una acción; y la valencia, definida como el valor que la persona anticipa al logro de dicho resultado. La teoría del control de la acción examina los procesos y estructuras que median entre la intención y el resultado. Y el enfoque atributivo indaga en la fuerza motivacional de la reflexión mental posterior al evento, es decir en las explicaciones que dan las personas acerca del por qué de los resultados obtenidos.

Los tres modelos descriptos ofrecen una representación individualista y racional de la motivación humana, ya que la influencia social y las emociones aparecen como componentes añadidos o subsidiarios. No obstante, el interés por los factores emotivos y socioculturales, la vocación interdisciplinaria y el enfoque sistémico sugieren la articulación de teorías y perspectivas en un modelo integrado, que dé cuenta de la complejidad del fenómeno motivacional, de la interdependencia de los procesos motivacionales, cognitivos y emotivos, de la influencia de factores socioculturales y medioambientales, como también de las experiencias previas en la orientación de la conducta.

En esta línea, la psicología cultural de raíz vigotskiana (Bruner, Wertsch, Cole) aparece como particularmente promisoria para la investigación educativa al ubicarse en la intersección de la biología, la antropología, la psicología cognitiva y la cultura. El aprendizaje situado, la acción mediada, la intersubjetividad y la cognición caliente son los conceptos rectores de la propuesta de Bruner, en *La educación, puerta de la cultura* (1997):

"...expondré algunos postulados que guían una perspectiva psico-cultural de la educación. Al hacerlo, plantearé alternativamente consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura, ya que una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección entre ellas. En consecuencia, estaremos constantemente preguntándonos por la interacción entre los poderes de las mentes individuales y los medios por los cuales la cultura apoya o entorpece su actualización."⁷

Acercándonos a las implicancias pedagógicas de la motivación, Perkins, 1997 incorpora la idea de economía cognitiva cuando en el capítulo 7 de "La escuela inteligente" intenta dar respuesta a estas preguntas, entre otras tan pertinentes al tema que nos ocupa: ¿Qué ocurre con la compleja red de motivaciones que a menudo reducen la energía de las aulas, provocando actitudes negativas y desánimo? ¿De qué manera se pueden construir escuelas inteligentes en las que abunde la energía positiva?

Implicancias pedagógicas de la motivación

Fernández Pérez al abordar la problemática de la motivación se plantea dos interrogantes: qué es lo que provoca que los alumnos “opten por centrar su energía/interés en el aprendizaje escolar”, y la segunda se refiere a las intervenciones del docente encaminadas a lograr que los alumnos se sientan motivados hacia sus propuestas.

Este autor refiere, citando a D. W. Johnson y R. Johnson (1985)⁸ sistemas de motivación que si bien son los aplicados en las aulas, pueden ser útiles también para comprender el marco general de la problemática:

- a. Sistema de motivación individualista, que puede ser intrínseco (se desea aprender) o extrínseco (se desea positivamente granjearse la aceptación del profesor o de los padres, o se persigue negativamente, verse libre de los castigos de ambos);
- b. Sistema motivacional competitivo, en el que el alumno lo que busca es quedar por encima de sus compañeros, no se permite quedar por debajo de ellos;
- c. Sistema motivacional cooperativo, que puede subsumir una doble incentivación: la consecución de algo útil o la ayuda a los demás (deseo de ayuda que bien puede ocultar a veces una necesidad de “afiliación”, de reconocimiento y búsqueda de la pertenencia), es decir, una subordinación inconsciente a la aceptación por individuos o grupos de los que depende, estableciéndose fuertes relaciones de pertenencia en los que el sujeto encuentra su bienestar psíquico, seguridad, afecto, aplauso, etcétera.

A los efectos de indagar la importancia motivacional de la curiosidad y de las actividades exploratorias para el logro de un aprendizaje genuino el autor que estamos siguiendo cita a Day y Berlyne. Ellos diferencian

“la curiosidad perceptiva (superficial, que no va más allá de prestar atención a las características sensoriales novedosas del objeto) de la curiosidad epistémica, estimulada por una disonancia o interrogante cognitivo conceptual, de nivel superior, de mayor profundidad. Esta curiosidad epistémica puede generar para estos autores dos tipos de exploración:

- a. una exploración o búsqueda (aprendizaje) específica (centración detallada en un tema concreto, en cuyo análisis se profundiza);
- b. una exploración diversificada, que va más allá de los hechos/datos originadores de la curiosidad/exploración, para iluminar zonas afines y ensanchar marcos de referencia.”⁹

Es útil tener en cuenta los componentes de la motivación que consideran Ausubel y ot.¹⁰ éstos son: “el impulso cognitivo, la necesidad de aprender/conocer y de resolver problemas académicos por sí mismos (motivación intrínseca, orientada a la tarea)”; el impulso hacia el mejoramiento del yo (autoestima, estatus primario, prestigio, futuras metas académicas y/o profesionales, en su calidad de futuras fuentes de estatus también primarios); la motivación afiliativa, que no está objetivamente orientada ni hacia la adquisición del conocimiento en sí mismo (motivación intrínseca), ni al mejoramiento del yo y sus habilidades futuras efectivas, sino que esta tendencia hacia la afiliación, de manera egocéntrica y en búsqueda de una satisfacción psíquica momentánea (a corto plazo: aquí y ahora) se dirige hacia la satisfacción afectiva que produce la aceptación, aprobación o aplauso del alumno por parte de personas o grupos, cuando él percibe o que son superiores a él, o que están habilitados socialmente para emitir un juicio de valor que puede afectarlo, en el sentido de que su

bienestar psíquico depende de esa aceptación/aprobación precisamente (en términos de la psicología moderna, relaciones manifiestas de dependencia)

Realizando una síntesis se podría hablar de cuatro clases de motivación:

- a. “autotélica”, centrada en la tarea misma, ella es el fin: el sujeto no busca nada afuera, se siente abstraído y experimenta interés, deseo, satisfacción, percepción del propio aprendizaje, libre de aburrimiento o ansiedad
- b. centrada en el yo, en la autoestima, en la conciencia de no ser inferior a los demás o, directamente sentirse superior o mejor que otros;
- c. centrada en la valoración social;
- d. que apunta a obtener recompensas, premios, halagos, dinero, etc.

Dweck y Elliot¹¹ hablan de dos tipos básicos de motivación: una centrada en el aprendizaje (MA) y otra con metas egocéntricas (ME), centradas en el yo. Los sujetos movidos por la primera están persuadidos que la inteligencia, entendida como conjuntos de saberes y habilidades, se puede acrecentar por su esfuerzo cuya meta es precisamente el aumento de sus capacidades. Quienes poseen motivaciones del tipo ME conciben la inteligencia como algo estable, que se verifica por las propias actuaciones lo que puede llevar a una situación paradójica: alcanzar logros en el aprendizaje puede significar, a la vez, la demostración del bajo nivel de la propia inteligencia. Asimismo se ha comprobado (Alonso Tapia, J., 1987)¹² “que los sujetos MA tienden a situar la causa de sus resultados en sí mismos, mientras que los sujetos motivacionales ME propenden a buscar causas externas. Queda dicho que los primeros se autoperceben como capaces de controlar el logro de las metas que se proponen, no así los segundos”.

Tomando esta tipología como orientadora –tratando de evitar excesivas simplificaciones de posibles acciones didácticas–, es interesante pensar indagaciones previas al inicio de cualquier proceso de aprendizaje a los efectos de determinar las modalidades de interacción del sujeto con los objetos de conocimiento. ¿Cuáles serían los tipos de motivación deseables para instrumentar didácticamente? Se podrían resumir como sigue:

- a) La motivación intrínseca es superior, desde el punto de vista pedagógico, a la extrínseca. Reforzando esta afirmación se ha llegado a demostrar que cuando se introducen motivos extrínsecos en situaciones de aprendizaje donde los sujetos venían desplegando motivos intrínsecos, éstos comienzan a decrecer.
- b) La ansiedad puede resultar útil para acrecentar los rendimientos en aprendizajes de tipo mecánico, pero puede obstaculizar los aprendizajes complejos donde se utilizan los procesos más profundos y ricos de la mente.
- c) Las dificultades en diversas tareas de aprendizaje, cuando no son excesivas, pueden ser excelentes acicates para promover las tareas de resolución, más que en aquellas entendidas como muy sencillas.
- d) Los sujetos que entienden su esfuerzo personal como la causa de los resultados obtenidos, se sienten más motivados a abordar tareas o problemas pues sienten que pueden alcanzar el éxito.

Algunos alcances, desarrollos y aplicaciones de la motivación en educación a distancia

El terreno de los motivos adquiere singulares perspectivas cuando nos acercamos al ámbito de la educación a distancia, en tanto se reconoce a....” la práctica educativa a distancia como práctica social, como un proceso histórico, concreto, dinámico, complejo y por lo tanto irreplicable, en el que se articulan factores socioinstitucionales e interpersonales que la condicionan y contextúan” (Martínez, T. 2001)¹³ Algunas de las perspectivas del lugar de la motivación en la educación a distancia, son rescatadas a continuación, de diversos autores, en variados contextos geográficos e históricos. A pesar de que el término motivación ha sido ligado generalmente a las corrientes behavioristas en psicología y educación, en algunos momentos del desarrollo de la educación a distancia, los alcances e implicancias del término estuvieron asociados predominantemente a determinados componentes de los modelos en vigencia y concepciones de la educación a distancia, por ejemplo, a las tutorías, a los materiales didácticos, la evaluación, y en los últimos tiempos, otorgándole a las nuevas tecnologías capacidades motivadoras específicas; veamos algunas de ellas.

“Dado que el distanciamiento físico del instructor hacia los estudiantes en la EAD, puede dar como resultado diferentes sensaciones como separación, anonimidad y falta de autoeficacia para algunos estudiantes, es esencial considerar para el desarrollo de tales comunidades de aprendizaje, las siguientes condiciones: La sinergia generada en las comunidades de aprendizaje produce más motivación que hacia ambientes individuales. La integración de grupos sociales es más que la suma de sus partes. La sensación de conectividad produce energía positiva.”¹⁴

A fines de los ochenta, Novoa, en Colombia:

“El tutor pedagógico debe ser ante todo un orientador de los estudiantes, encaminándolos y sugiriéndoles diferentes actividades y que contribuyan a enriquecer la calidad del trabajo. Igualmente debe ser un motivador de la creatividad, innovación e iniciativa del estudiante, de tal manera que estos atributos se reflejen en el trabajo desarrollado”.¹⁵

En la misma década, Holmberg (1985) define la forma de guiar el desarrollo intelectual del educando a distancia, basándose en la teoría de comunicación. Desarrolla un método de comunicación interactiva conocido como la conversación didáctica guiada. Su teoría contiene varios elementos: hay que desarrollar una relación personal entre el educando y el educador, para promover el placer en el estudio y la motivación de aquél; tal sentimiento puede desarrollarse mediante un material bien elaborado y una buena comunicación interactiva; este placer intelectual y la motivación al estudio son favorables para el logro de las metas de aprendizaje; la atmósfera, el lenguaje y los acuerdos sobre la conversación amistosa, influyen esos sentimientos personales; los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y se recuerdan con mayor facilidad; el concepto de conversación puede utilizarse con cualquier medio; y los acuerdos o guías de trabajo son necesarios para el estudio organizado.¹⁶

Dadas las particularidades del sistema a distancia, la percepción de que la selección de estrategias de evaluación condiciona y determina el desempeño académico de los alumnos tiene especial vigencia. En coincidencia, Tricker et al. (2001)¹⁷, refieren a la estrecha vinculación entre la baja de la motivación o el

desaliento de los alumnos y el tipo y estilo de devolución que, sobre sus producciones evaluativas, realizan los profesores.

Lugares más o menos explícitos, relevantes o no, se han asignado a la motivación en los distintos modelos curriculares de educación a distancia. Desde la dimensión psicológica, sus diversos componentes (materiales, evaluación, tutorías, etc.) y prácticas, expresan esta vinculación con los factores motivacionales. Josep Duart, retoma el lugar de esta temática como factor catalizador y dinamizador de las situaciones de interacción, ya sean personales o de otra índole en los procesos de formación no presencial y recupera perspectivas ya analizadas, a la luz de nuevos y viejos enfoques desde el aprendizaje en la virtualidad. "Superar la motivación propia del medio para situar la motivación en el aprendizaje"¹⁸, es el desafío que se impone actualmente. No se trata de obviar los avances tecnológicos, pero tampoco fascinarse con ellos a punto de desatender principios como la democratización del acceso al conocimiento de nivel superior y la igualdad de oportunidades.

El alumno de la modalidad a distancia es generalmente adulto y la motivación que reside en quien aprende es intrínseca en tanto lo conduce a iniciar, dirigir y sostener sus propios procesos de aprendizaje. El simple deseo de aprender, por el mero gusto de aprender (Knowles, Holton y Swanson, 1998); interactúa con el deseo de formarse en tanto tiene necesidades muy concretas que satisfacer como parte de su desarrollo personal y laboral. El acceso restringido y desigual a determinados circuitos de formación y capacitación nutre y recorta las trayectorias laborales y educativas de modos diversos y variados. El alumno adulto no se inscribe en una propuesta educativa de esta modalidad de enseñanza desde "cero", sino que trae consigo supuestos acerca de la utilidad de los aprendizajes a obtener y un sinnúmero de experiencias y vivencias. Generar las condiciones para que pueda recurrir a ellas, recuperarlas y compartirlas ya es el terreno de la propuesta didáctica. A propósito de ello Graciela Carbone afirma:

"En los trabajos argentinos hay coincidencia en considerar que es factible transformar las condiciones desfavorables mediante la intervención didáctica y con un compromiso por la contención pedagógica que mantenga el rigor en cuanto a los logros que deben alcanzarse. Cada ciclo o nivel de la educación marca cierta conclusión que, implícita o explícitamente, establece algunas clausuras y eleva ciertas fronteras. La tarea de elegir los aprendizajes diferidos o cancelados en niveles precedentes como prioridad constituye, en consecuencia, una iniciativa valiosa por sus propósitos democratizadores y por su complejidad técnica."¹⁹

¿Qué elementos apelativos emocionales podemos ubicar en la escena del inicio de una experiencia de formación profesional? El ambiente, el contexto real y geográfico: edificio, espacio, aulas, asientos, modernidad, confort, apoyo tecnológico, espacio, institución, ritos institucionales, docentes, compañeros, estilos y modos de inicio, apertura, presentación, y proximidad o lejanía de los circunstanciales contenidos, de lo instituido formalmente: normas y obligaciones, plazos, términos, formas de evaluación y acreditación, percepción de lo amigable o no del entorno, contrastación con las propias posibilidades: ¿quién voy a ser yo, quien puedo llegar a ser yo en este nuevo y complejo universo en el que me inscribo? ¿Cómo podré responder desde mis propias habilidades y expectativas? Todas estas vías abiertas pueden ser incentivadoras y motivadoras o percibidas como probables desajustes y hasta amenazas al interés y necesidad de formación.

¿Están todos estos elementos presentes cuando la experiencia formativa que se inicia es no presencial? ¿Qué queda librado a la capacidad comprensiva, de lectura y relacional que tiene el propio individuo el que ha iniciado esta etapa, en cuanto estudiante adulto, evidentemente intrínseco o extrínsecamente motivado? ¿Cuáles son de responsabilidad del sistema educativo que lo convoca? Es responsabilidad de este, en tanto diseño, rol docente y elaboración del material didáctico, mantener y activar continuamente esa motivación inicial. Podríamos decir, que cualquiera que sea su edad, el alumno necesita afirmarse por medio de logros, para él y su medio, significativos. Si bien pueden intervenir otros factores, y otras motivaciones (deseo de aumentar el conocimiento, de obtener y mantener el éxito social, de reconocimiento, de beneficios materiales, etc.); todos estos aspectos pueden resumirse en la necesidad de gratificarse y construir la autoestima.

Teniendo en cuenta que el interés de esta publicación era abordar uno de los temas centrales del proyecto de investigación, se ha buscado trabajarlo desde los aspectos que tienen que ver con la forma en que los actores del proceso –equipo docente y alumnos– los resuelven y que observamos en la educación a distancia en la práctica diaria. De allí que partimos del estado del arte de la temática “motivación”, recorrimos el atravesamiento polisémico que fue adquiriendo el concepto, contextualizado histórica y teóricamente, para retomar su significado en el marco de articulaciones e implicancias pedagógicas, especialmente relacionadas con “educación a distancia”.

A manera de síntesis proponemos, en el cuadro que se presenta a continuación, una selección de los conceptos básicos de las teorías relevadas que abordan la motivación y sus posibles derivaciones o aplicaciones en las prácticas pedagógicas de la modalidad a distancia.

CONSIDERACIONES DE TEORÍAS PSICOLÓGICAS ACERCA DE LA MOTIVACIÓN	NOCIONES BÁSICAS	POSIBLES UTILIZACIONES EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
TEORÍA EVOLUCIONISTA <ul style="list-style-type: none"> • James (1842-1910) • Mc Dougall (1871-1938) 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera principios mecanicistas y biológicos, como el instinto, considerando a éste como predisposiciones que desencadenan comportamientos automáticos (James) • Instintos considerados como tendencias generales que varían según las capacidades del sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar propuestas de actividades estandarizadas. • Se parte del presupuesto que todos los alumnos responderán ante lo mismos estímulos de la misma manera. Actividades uniformes • Pruebas objetivas
TEORÍAS CONDUCTISTAS <ul style="list-style-type: none"> • Watson (1878-1958) • Thorndike (1874-1949) • Skinner (1904-1990) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se explica todo fenómeno psicológico a partir de la cadena Estímulo/Respuesta • El concepto de impulso se define en función de las características conativas; impele y orienta a la conducta. Es el recurso para reequilibrar procesos de disminución de situaciones orgánicas básicas. • Se introduce el concepto de conducta operante : la conducta depende del esfuerzo o la recompensa (Skinner) 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer actividades que presupongan procesos y conductas previsibles, observables y medibles de resolución. • Controlar el proceso “ingenieril” del diseño curricular, con mirada anticipatoria de las posibles resoluciones. • No se prevén las zonas de clivaje ni los conflictos cognitivos. • Ítems con respuestas estandarizadas
TEORÍA PSICOANALÍTICA <ul style="list-style-type: none"> • Freud (1856-1939) • Jung (1875-1961) • Adler (1870-1937) 	<ul style="list-style-type: none"> • La conducta está dirigida por el deseo, surgido de instancias profundas de la personalidad. • Búsqueda de la autorrealización o el esfuerzo por el la superación, como impulso básico de la motivación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración de los intereses de los alumnos. • Diseño de actividades que impliquen desafío personal, niveles de complejidad creciente y resolución de problemas donde se privilegie la valoración de recorridos propios. • Actividades de evaluación que estimulen a la producción de la respuesta particular del alumno
TEORÍAS NEO-CONDUCTISTAS <ul style="list-style-type: none"> • Hull (1884-1952) • Tolman (1886-1959) • Spence (1907-1967) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se introducen variables intermedias como Potencial de Excitación (PE), hábito (H); impulso (D) y incentivo (I), dando por resultado la fórmula: $PE=H \times D \times I$ (Hull) • Se incorpora el concepto de aprendizaje latente, destacando la existencia de impulsos de origen no biológico como la curiosidad, la ansiedad o la aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer actividades que permitan reconstruir los procesos propios en cuanto a intereses y hábitos, proponiendo diferentes niveles de logros o de metas. • Detectar las inclinaciones de los alumnos proponiendo desafíos y premios acordes s estas expectativas • Pruebas estructuradas combinadas con reactivos con respuesta creativa y que registre la opinión del alumno
TEORÍA DE LA JERARQUÍA DE NECESIDADES <ul style="list-style-type: none"> • Maslow (1908-1970) • Rogers (1902-1987) 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis positivo de la personalidad • Se incorporan a las taxonomías existentes los motivos de crecimiento y desarrollo. • A las necesidades básicas (fisiológicas y de seguridad) agregan otras de orden superior y necesidades de desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de encuadramiento y tutorías personalizadas • Presentar actividades que presenten desafíos en diferentes dimensiones, no sólo operativas, sino relacionadas con proyectos y situaciones de vida. • Valorización de resoluciones de problemas que impliquen una maner personal de seleccionar y construir las soluciones. • Actividades de evaluación que impliquen diseño y propuestas propias

		del alumno. <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del proceso y no sólo del producto
TEORÍA DE LA AUTOEFICIENCIA <ul style="list-style-type: none"> • Bandura (1925-) 	<ul style="list-style-type: none"> • Destacan la vía atribucional y las explicaciones causales, destacando que hay una tendencia humana a considerar agente de sus actos. • Las probabilidades de éxito son altas cuando la persona siente que tiene las habilidades adecuadas para el logro del objetivo. • Tendencia a percibir al mundo como un todo coherente, ordenado y simple. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer actividades alternativas, optativas, que permitan seleccionar o construir diferentes procesos o tramos de secuencia, y que puedan ser valorados con estándares formateados. • Riesgo: temor de que los alumnos sientan que las actividades propuestas superen sus capacidades, su nivel tecnológico de alfabetización en los medios o acceso a los mismos. • Actividades de evaluación que involucren procesos complejos como: evaluar, juzgar, atribuir valor, optar argumentadamente
TEORÍAS CON ENFOQUES COGNITIVOS Y SOCIO COGNITIVOS <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de las atribuciones Weiner (1982) • Teoría de Expectativa-Valor Rotter-Atkinson • Teoría control de la acción • Teoría del aprendizaje significativo Ausubel 	<ul style="list-style-type: none"> • Se recortan teorías explicativas sustentadas en conceptos cognitivos como: expectativas, atribuciones causales, autorregulación, etc. • El éxito o fracaso se pueden atribuir a factores internos (Ej. el propio esfuerzo) o externos (dificultad o complejidad de la meta); a factores fijos (habilidad innata) o cambiantes (intervención de situaciones azarosas. Indagación posterior sobre las causales del éxito o el fracaso. (Weiner) 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la dificultad en las actividades propuestas pueden exceder sus capacidades o pueden aparecer elementos aleatorios (especialmente en la evaluación) • Establecimiento de relaciones entre el marco teórico del contenido y el ámbito de la aplicación de la práctica. • Construcción de ciertos “mitos” con respecto al aprendizaje a distancia y sobre valoración de la tecnología. • Actividades de evaluación, respetando los procesos cognitivos propios, promuevan acciones que involucren procesos de transferencia aplicación del marco teórico, discriminación, atribución argumentada de valores, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • Intención como factor motivacional básico. Se fundamenta en dos parámetros cognitivos: a) la expectativa y b) la valencia, como valor asignado (Rotter-Atkinson). • La teoría del control de la acción examina los procesos que median entre la acción y el resultado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los contenidos de aprendizaje que son coherentes y significativos con los intereses personales de los alumnos. • Actividades de evaluación que impliquen construcciones particulares, selección de menús, adecuándolos a los intereses individuales, construcción de recorridos propios.
	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje se produce cuando los materiales, tareas, experiencias que se proponen son potencialmente significativos, cuando la persona puede asociar con sus conocimientos anteriores. • La persona debe crear una disposición para el aprendizaje significativo, que implica el hábito de relacionar materiales nuevos con aprendizajes anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección cuidadosa de materiales, metodologías, propuestas, tipos de evaluación que tengan en cuenta la significatividad potencial (lógica y psicológica) para los estudiantes. • Tanto estudiantes como profesores pueden determinar el significado que tienen los materiales y las actividades de aprendizaje.
TEORÍAS DE BASE PSICOLÓGICO- CULTURAL CON RAÍZ VYGOTSKIANA <ul style="list-style-type: none"> • Teoría del flujo - 	<ul style="list-style-type: none"> • El flujo es una fuerza perceptiva que posibilita la construcción y toma de decisiones sobre nuestra historia personal. • Se trata de auto proponerse metas que requieran alto 	<ul style="list-style-type: none"> • La motivación aumenta en la medida en que los alumnos reduzcan su frustración por la superación o no de obstáculos y desafíos. • Cuando el aprendizaje no es significativo o está descontextuado, baja el nivel de interés.

<p>Csikeszentmihalyi (1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruner (1915-) • Wertsh • Cole 	<p>grado de habilidad y de esfuerzo (Csikeszentmihalyi)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje situado • Intersubjetividad – Aprendizaje en colaboración • Cognición caliente • Zona de desarrollo próximo • Metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación del proceso de acreditación del de evaluación. • El material de aprendizaje tiene para el desarrollo de la capacidad de pensar y aprender la misma responsabilidad que antes tenía para proporcionar contenidos.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Yee Seuret, M y Justinian, A. "Cuba. La educación a distancia hoy" en Mena, Marta (comp.). *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires, Editorial La Crujía – Stella – ICDE – UNESCO, 2004, p. 158.
- ² Fernández, L. M., y Gómez, R. (2004) "Ecuador. Lineamientos generales para la educación a distancia" en Mena, Marta (comp.), *ibidem*, p. 188.
- ³ Ávila Muñoz, P. "México: La educación a distancia: una revisión al proceso" en Mena, Marta (comp.), *ibidem*, p. 220.
- ⁴ Marchisio, Susana. "Tecnología, educación y Nuevos 'Ambientes de Aprendizajes'. Una revisión del campo y derivaciones para la capacitación docente" en *Revista RUEDA N° 5*. La Rioja, EUDELAR, 2003, p. 17.
- ⁵ Lima Silvain, Graciela. "Itinerario por Listas y Comunidades. ...o de la tragedia del Campo Abierto" en *Revista RUEDA N° 5*. La Rioja, EUDELAR, 2003, p. 24.
- ⁶ Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1983, Pág. 452.
- ⁷ Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Editorial Aprendizaje Visor, 1997, p. 31.
- ⁸ D. W. Johnson y R. Johnson, "Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations", en C. Ames y R. Ames (comps.), *Research on motivation in education. Vol. II: The classroom milieu*, Nueva York, Academic Press, 1985 en Fernández Pérez, Miguel, *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Siglo Veintiuno Editores, Madrid, 1994, p. 271.
- ⁹ H. I. Day y D. E. Berlyne, "Intrinsic motivation", en Scott and Foresman, 1971, pp. 294-335 en *ibidem*, p. 272.
- ¹⁰ Ausubel, David y colaboradores. *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Méjico, Trillas, 1983, pp. 358 ss, en *ibidem*, p. 273.
- ¹¹ C. S. Dweck y E. S. Elliot, "Achievement motivation". En P. H. Mussen (comp.), *Handbook of child psychology*. Nueva York, Wiley, 1983 en *ibidem*, p. 274.
- ¹² J. Alonso Tapia. "Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO", en *Estudios de Psicología*, núm. 30, 1987, pp. 45-69 en *ibidem*, p. 275.
- ¹³ Martínez, María Teresa y Briones Stella Maris. "La educación a distancia: hacia un encuentro de sentidos". en *Revista RUEDA N° 4. Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2001, p.21.
- ¹⁴ Pastor Angulo, Martín. "Perspectivas de las NT en Educación a distancia para el siglo XXI: Interactividad y virtualización".. Ponencia presentada por el autor en el VIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia "El umbral del nuevo milenio. Hacia nuevos escenarios de aprendizaje", Universidad de Guadalajara, diciembre 1 al 4 de 1999. Guadalajara, Jalisco, México
- ¹⁵ Andrés R. Novoa "Las actividades de formación práctica en Educación a Distancia para el sector rural" en *Boletín Informativo AIESAD*. Año 4. N° 18. Abril 1987.
- ¹⁶ Holmberg, Börge. *Educación a distancia. Situación y perspectivas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1985.
- ¹⁷ Tricker, Toney, Rangecroft & Long, P. *Evaluating Distance Education Courses: the student perception, Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol 26, N° 2, 2001.
- ¹⁸ Duart, Josep M. "La motivación como interacción entre el hombre y el ordenador en los procesos de formación no presencial" en Duart, Josep M. y Sangrà, Alberto, (comp), *Aprender en la virtualidad*. Ed. Gedisa. Biblioteca de Educación: Nuevas tecnologías, EDIUOC, Barcelona, 2000, p. 107.
- ¹⁹ Carbone, Graciela. "Educación a distancia en Argentina (1983-2003) Una mirada a la evolución de sus preocupaciones teóricas, realizaciones y obstáculos" en Mena, Marta (comp.), *op. cit.*, p. 41.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.
CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado