

DIDÀCTICA DE LA MOTIVACIÓ COM A MOTOR DE L'APRENENTATGE EN UNA PEDAGOGIA HUMANISTA

Joan Mallart i Navarra
Universitat de Barcelona

He tingut molta sort amb els meus professors. M'han persuadit que la relació del mestre amb l'alumne és, de fet, una al·legoria de l'amor desinteressat.

GEORGE STEINER

Errata

RESUM

En aquest article, s'exposa un concepte de motivació de l'aprenentatge compatible amb l'esforç que ha de fer cada estudiant. Dintre d'una didàctica humanística, es defensa una educació en i per a la llibertat, que condueix a un compromís autèntic de la persona en el seu propi procés d'aprenentatge i amb la millora de l'entorn. Es revisen teories de la motivació a fi d'extreure'n principis d'actuació pràctica, fonts de motivació i possibles estratègies a utilitzar. S'enllaça amb l'educació emocional a través de l'ús d'incentius intel·lectuals i socials, però també de tipus emocional, el principal dels quals ha de ser el sentiment d'afecte de la personalitat educadora.

PARAULES CLAU: motivació didàctica, principis didàctics, estratègies didàctiques, aprenentatge, educació emocional, educació en valors, didàctica humanista, esforç, èxit acadèmic.

ABSTRACT

This article expounds a concept of motivation for student learning. The concept proposed is compatible with the effort that each student should make. In humanistic teaching, the author defends an education *in* and *for* freedom that leads to the veritable engagement of the person in their own learning process, improving their social environment. Theories of motivation are revised to extract some principles of practical action, sources of motivation and possible strategies. It is related to emotional educa-

tion through the use of social and intellectual incentives, but is also of the emotional type, of which the main one should be the feeling of affection of the teacher's personality.

1. DE LES GANES DE SABER A LA VOLUNTAT D'APRENDRE I SER MILLOR

Aquest article vol continuar-ne un d'anterior (Mallart, 2002) tot aprofundint en un aspecte complementari de l'educació emocional que allí es tractava.¹ Se segueix en el model humanista d'una didàctica que vol arribar, a través de la motivació, a una pedagogia de l'esforç i del compromís personal.

És legítim i lloable perseguir el perfeccionament individual i col·lectiu de les persones i dels pobles. Però no ho és tant, en un món absolutament interdependent, perseguir béns, ja siguin intel·lectuals o bé materials que no repercuteixin en els altres. La nostra responsabilitat exigeix un compromís total amb la Humanitat sencera. Sense aquest compromís, podríem augmentar els resultats acadèmics i arribar a comparar-nos amb els països més avançats, però no podríem aturar els nivells d'odi i de violència ni contribuir al més essencial: la pau i la solidaritat universals. Potser no podríem tampoc ni garantir la supervivència de l'espècie humana com a tal. No podríem dir de cap manera que hem educat per a aprendre a *saber* o a *fer* correctament, ni de bon tros a *ser* ni a *convivre*.

En l'aprenentatge, com en tot procés educatiu, s'ha de tenir en compte la integració de totes les facultats humanes. A la intel·ligència i altres capacitats s'hi ha d'afegir la voluntat i l'afectivitat. No es poden separar aquests tres pols. Però el que produeix l'aprenentatge, el que de veritat fa aprendre és l'acció voluntària moguda per una motivació en un organisme dotat de la capacitat d'aprendre. No és més important la capacitat que la motivació, ni tampoc la voluntat no ho és més que la capacitat. Algunes vegades, alguns autors han sobreestimat el paper de la motivació. Diguem-ho clar: sense motius ningú no aprèn, però només amb els motius tampoc no aprendríem. No és la motivació la que produeix l'aprenentatge, sinó que és l'acció. De la mateixa manera que la gana no alimenta, encara que ningú no mengi sense gana. Ara bé, aquesta acció ha d'estar ben motivada.

Hem avançat que hi ha una relació entre motivació i educació emocional. Segurament els motius més valuosos per a aprendre procedeixen d'aquests fac-

1. També hi ha una interessant recerca al *Bulletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, en què Lluís Blanco i Felip (1999) tracta el tema de la motivació en relació amb els resultats de l'avaluació del rendiment. Fet que demostra la preocupació de la nostra societat per un tema tan cabdal.

tors emocionals. També Goleman indica que la intel·ligència emocional es pot subdividir en cinc capacitats, una de les quals és la motivació. I que totes són susceptibles d'educació.

- a) Reconeixement de les pròpies emocions.
- b) Competència per a manejar les pròpies emocions.
- c) Utilització del potencial existent per a *automotivar-se*.
- d) Capacitat de posar-se en el lloc dels altres (empatia).
- e) Creació de relacions socials.

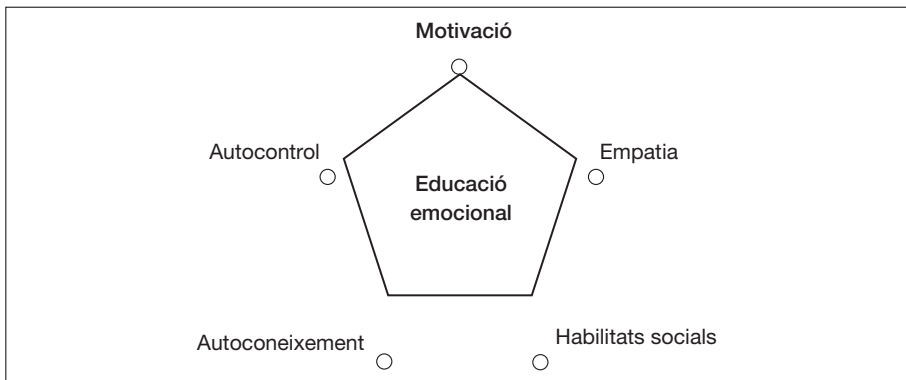


FIGURA 1. Capacitats que componen la intel·ligència emocional (Goleman, 1995).

El tema de la motivació es vincula, per tant, amb l'educació de l'afectivitat. El nostre punt de vista pertany a una didàctica humanística que té molt en compte aquests factors. Es relaciona també amb una saludable educació de la voluntat i amb una educació en valors. Perquè no volem motivar per a aprendre més de manera individual, sinó per a optimitzar tots els aspectes de la personalitat a fi de contribuir millor al desenvolupament i la millora socials.

2. L'APRENENTATGE ÉS UNA AVENTURA QUE EXIGEIX ESFORÇ

Partirem d'una premissa: cal convertir l'aprenentatge i l'estudi en una *aventura* que *exigeixi* i que *mereixi* tot l'esforç que s'hi dedica. L'aprenentatge és l'aventura més fabulosa que pot emprendre l'ésser humà, el procés que l'humanitza i el converteix en persona. Però l'aprenentatge per si sol no millora el nostre

entorn. Ens millora nosaltres mateixos, que no és poc. Malgrat tot, no sembla que tothom vulgui aprendre sempre.

L'abúlia dels qui no tenen res a fer, dels qui no mostren ni senten interès per res, és una de les grans tragèdies de la vida moderna. S'atribueix, a vegades, a l'alienació, anomia, anhedònia, desarelament o manca de valors. Però aquestes no són les causes de res: com a màxim són altres efectes de les deficientes contingències que originen el mal que se'ls atribueix. Entenent adequadament les contingències de reforçament, seríem capaços de fer estudiants diligents i aplicats de veritat a l'estudi, i podríem confiar raonablement que seguirien fruit de les coses que els ensenyéssim durant tota la resta de les seves vides (Skinner, 1973, p. 173).

William James insistia per tal que els mestres omplissin els seus alumnes d'una «curiositat devoradora», però no va explicar com havien de fer-ho. Només aprèn aquell que vol i pot aprendre. És a dir, aprèn tothom qui estigui motivat i posseeixi les aptituds o capacitats necessàries. En realitat, s'ha comprovat que el fet d'estar motivat pot compensar moltes dificultats. S'aprèn únicament allò que es desitja saber, allò que centra el nostre interès (Lobrot, 1976). Així ho han vist i ens ho han explicat tots els millors educadors: Quintilià, Vives, Ratke, Comenius... i sobretot Decroly, Montessori, Claparède, l'Escola Nova, els autors de la pedagogia de l'interès.

Una falsa polèmica ha distret la gent al nostre país a l'hora de començar noves reformes educatives. Ens referim al paper de l'esforç. Utilitzada per raons polítiques i partidistes, en aquesta polèmica, uns posen l'èmfasi en l'esforç que ha de fer cada estudiant per a aprendre, mentre que altres, sense oblidar l'esforç, recorden més el factor motivacional. És una falsa polèmica perquè sempre que s'estigui discutint quin dels dos factors ha de predominar no s'avançarà. No es pot amagar que aprendre, com tota acció voluntària, requereix un esforç notable —molt educatiu, per altra banda— que lògicament ha de ser proporcional a la capacitat i condicions evolutives de l'alumnat. Però que no s'ha ni d'amagar, ni d'escatimar. Tampoc s'ha d'augmentar innecessàriament. L'aprenentatge ha de ser un repte superable per tothom, no una muntanya inaccessible. L'esforç i el treball continuat ens preparen per a superar les frustracions de la vida. Ens ensenyen que, si volem obtenir alguna cosa que valgui la pena, hi hem de posar el cor i dedicar-hi temps i molta activitat diligent. I sovint, també, superar errors, demanar ajuda, tornar a intentar-ho, polir, perfeccionar, canviar...

La motivació donarà joia i sentit a l'esforç, el farà educatiu i valuós. I cada vegada més, aquest esforç haurà de ser autodirigit i acceptat lliurement, cap a metes més elevades.

3. LA MOTIVACIÓ COM A PROCÉS I COM A MOTOR DE L'APRENTATGE

Actualment, la motivació no s'entén com una sèrie de forces internes (els instints, la voluntat, l'energia psíquica), ni tampoc en termes estrictament comportamentals, simple reflex d'estímuls de l'ambient i de reforçaments externs. Més aviat, els enfocaments cognitius entenen la motivació com un procés que tracta d'explicar com el conjunt de pensaments, creences i emocions es transforma en acció.

Entenem per motivació la capacitat de moure's cap a determinada conducta. Com a procés, la motivació dirigeix i sosté l'activitat de l'organisme. Parlem d'un conjunt de processos personals interns que estan implícits en l'activació, en la direcció i en el manteniment de la conducta. Per això s'ha parlat de les seves tres dimensions: activadora, directiva i persistent.

Estar motivat és una actitud. S'està motivat quan se sent la necessitat d'aprendre, quan un s'esforça i persevera. Diferents autors ens han aportat diverses definicions amb punts de vista complementaris:

— Procés personal, intern, fonamentalment energètic, que determina la direcció i la intensitat del comportament individual (Carvalho).

— Estat que consisteix a sentir-se impulsat per motius que tenen per objecte la reducció d'una tensió causada per una necessitat (Correll).

— Totes les variables que susciten, mantenen i dirigeixen la conducta (Young).

— Intent d'augmentar o mantenir tan alta com sigui possible la pròpia habilitat en totes aquelles activitats en les quals es considera obligada una norma d'excel·lència i la realització de la qual, per tant, pot aconseguir-se o bé fracassar (Heckhausen).

— Procés pel qual l'activitat dirigida a un fi és instigada i mantinguda (Pintrich i Schunk, 1996, p. 4).

Per tal de realitzar l'anàlisi de la motivació, caldrà fer l'estudi dels factors que ens impulsen a iniciar accions encaminades a objectius específics, i una vegada iniciades les accions, la nostra conducta persisteix en la mateixa direcció, perquè s'ha desvetllat la voluntat d'aprendre. La motivació apareix com un intent d'explicar per què ens comportem de la manera que ho fem. Però la motivació, malgrat tot, no ho explica pas tot. Hi ha també condicionaments físics, psicològics (cognitius i emocionals) i socials (normes i valors). En el cas de l'aprenentatge, la motivació tampoc no ho és pas tot, si bé l'hem considerada com un factor tan bàsic que l'hem comparada amb un motor. El rendiment acadèmic és funció de la motivació, de les capacitats individuals i de l'ambient.

La motivació no és la causa eficient de l'aprenentatge. No produeix cap aprenentatge, com tampoc no alimenta la gana. L'aprenentatge el produeix l'exercici provocat per la motivació. I aquest exercici sí que pot ser motivat o incentivat.

Si distingim motius d'incentius, veurem que els uns són interns, mentre que els altres són exteriors i volen provocar el naixement dels primers. O, almenys, provocar la mateixa acció que produirien els motius.

Un motiu és un desig, un «esforç vitalitzat» (Aguayo) o «l'aspecte objectiu d'un interès» (Ferrière). Motiu és «tot estímul capaç de portar l'organisme a reaccionar» (Carvalho). No és altra cosa més que la voluntat d'aprendre.

El motiu és interior, propi dels alumnes, primari, per si mateix indueix, manté i dirigeix l'acció, ja que se sent la necessitat d'actuar. L'incentiu, en canvi, és un estímul exterior, propi de la intervenció del professorat, secundari, convertit en mitjà per a un fi.

Els uns i els altres pretenen la consecució de metes o objectius. Motivar en el sentit d'incentivar és:

- Fer venir el desig de saber, d'aprendre.
- Predisposar perquè s'apregui.
- Despertar l'interès més íntim, intern, profund.
- Establir una relació entre la tasca i les experiències, els interessos, valors o aspiracions de cada alumne.
- Aprofitar l'interès natural.

4. TIPUS DE MOTIVACIONS: INTRÍNSECA I EXTRÍNSECA

Encara abans de tractar aquesta famosa divisió, s'ha de distingir entre motivacions positives i negatives. Aquestes últimes, molt perilloses, convé que siguin descartades en educació quan es tracti de coaccions, amenaces físiques o psíquiques. No tenen cabuda en cap procés educatiu correcte les humiliacions de cap mena. Es podria parlar del que representen els càstigs, inevitables en algunes situacions. El càstig o sanció negativa pot ser la conseqüència immediata d'algunes accions. En el cas d'actuacions injustes, s'imposa la reparació del mal que s'hagi pogut produir. Però no s'ha de convertir mai un càstig en una resposta automàtica ni en l'aplicació de cap reglament estricte de manera acrítica. Amb una visió humanista i educadora, el càstig consisteix a posar en condicions de fer bé allò que s'ha fet malament. I, per tant, és una altra oportunitat positiva.

No es pot jugar amb els afectes: «T'has portat malament i ara no t'estimo» s'hauria de substituir per «t'estimo més que mai i per això et corregeixo, i em

sap greu». El disgust es mostra per l'acció reprovada i no pas per la persona, que sempre queda salvada.

És natural que a vegades s'hagi de posar fre i límits a la natural expansió dels infants i joves que, tot i no tenir greus faltes morals, poden presentar errors i conductes que arriben a interferir el mateix desenvolupament personal o la convivència social. En aquests casos cal dir que no d'una manera ferma. A qui no se li ha negat mai res, pot arribar a creure que s'ho mereix tot i que només té drets i que mai no té cap deure.

En contraposició, són motivacions positives totes les altres, com ara els premis, les lloances o les simples aprovacions. També han de ser mesurades, ja que l'abús i la repetició innecessària pot fer-los perdre tot l'efecte o aconseguir resultats no previstos.

La motivació és una energia, la font de la qual pot ser externa —ambiental— o interna al subjecte —interessos, valors, pensaments, actituds, expectatives. La motivació intrínseca es refereix a l'interès desvetllat pel tema en si mateix. L'extrínseca, més indirecta, ens mou pels avantatges de saber, per les conseqüències que se'n deriven, per l'atracció que representa la figura del professor, o per l'atracció del mètode didàctic emprat (lúdic, actiu...).

Deci i Ryan (1985) defineixen la motivació intrínseca com la tendència natural de procurar els interessos personals i exercitar les capacitats, i en fer-ho, cercar i conquerir desafiaments. Woolfolk ha fet notar que, quan se'ns motiva de forma intrínseca, no necessitem premis o càstigs que ens empenyin a treballar perquè l'activitat es recompensa per ella mateixa.

Hi ha tres tipus de motivació extrínseca:

a) *De regulació externa* a través de mitjans exteriors com són els premis i càstigs.

b) *De regulació introjectada*. L'individu comença a internalitzar les raons per a les seves accions, però aquesta internalització no és veritablement autodeterminada, ja que està limitada a passades contingències externes que recorda per les conseqüències negatives que ara vol evitar o bé altres conseqüències positives que vol repetir.

c) *D'identificació*, en què la conducta motivada és important per a l'individu, especialment tot allò que percep com a elegit lliurement. Per tant, la internalització de motius extrínsecs es regula a través de la identificació personal.

Per a Rousseau, no s'havien d'utilitzar recompenses artificials, ja que les formes de coerció o de càstig brollen espontàniament del comportament natural. Els cognitivistes insisteixen en la motivació intrínseca, en la recerca personal de significat en l'aprenentatge, en la motivació de l'èxit o consecució de l'objectiu. Els conductistes, en canvi, posaven l'èmfasi en la motivació extrínseca, exte-

rior, reforçant la conducta amb estímuls externs. Possiblement a curt termini aconseguien certa eficàcia. Però a la llarga és molt millor la primera.

Intrínseca o extrínseca són dos pols extrems d'un mateix continu en el qual ens trobem la majoria de les persones. Aquests extrems van des de la total auto-determinació (intrínseca) fins a la dependència màxima (extrínseca). El punt mitjà es troba en l'exercici de la capacitat humana per a decidir lliurement a quines fonts de motivació respondrem amb prioritat. Aquest exercici racional ens obliga a fer ús de la voluntat per a seguir o per a imposar-se a requeriments ambientals, necessitats fisiològiques o socials.

És lògic que resulti preferible la motivació intrínseca sempre que sigui possible. Però no sempre ho és. Llavors, els motius secundaris podrien arribar a convertir-se en primaris. Caldria la combinació d'una motivació interna alhora que una incentivació externa. Es pot estar motivat, però si l'ambient és hostil desapareixerà la motivació. I també els incentius seran inoperants sense una veritable motivació interior.

5. TIPUS D'ALUMNAT EN RELACIÓ AMB LA MOTIVACIÓ

La coneguda classificació d'Entwistle (1986) entre enfocaments superficials, profunds i estratègics es pot proposar aquí molt bé. No cal dir que l'objectiu ha de ser arribar a aconseguir l'enfocament profund al màxim, tot i que representa un grau màxim de maduresa i no és fàcil que d'entrada hi coincideixin la majoria de les actuacions de l'alumnat. És un punt de destinació final i un objectiu a aconseguir. Amb la vista fixada en nivells elevats no correrem el risc d'acontentar-nos amb posicions inferiors ni tan sols intermèdies. No és positiu tampoc l'enfocament estratègic, tot i que es troba massa sovint i és ben valorat per molts pares i mestres. El professorat no hauria de ser còmplice de la picardia basada en aspectes superficials, poc compromesos, d'aquest darrer enfocament.

Així mateix, podríem considerar uns altres tipus d'alumnat, com ara els següents, amb els matisos i graus que es vulgui. Es tracta d'alumnes:

a) *Automotivats*, apassionats. No necessiten gaire acció motivadora del professorat, estan motivats intrínsecament perquè ja troben per ells mateixos prou estímuls en la vida escolar.

b) *Esforçats*. Necessiten motius poderosos per a poder seguir els estudis, per ells mateixos no començarien a fer res. Però una vegada motivats s'esforcen molt.

c) *Depenents*, fàcils de motivar. Presenten estabilitat de motius, en diferent grau.

TAULA 1
Enfocaments de l'alumnat, segons Entwistle (1986)

<i>Enfocament profund</i>	<i>Enfocament superficial</i>	<i>Enfocament estratègic</i>
Orientat al significat	Orientat a la reproducció	Orientat als resultats
Constructiu	Intenció de complir els	Intenció d'obtenir les notes
Hi ha intenció d'aprendre	requisits mínims i prou	més altes possibles
Forta interacció amb el	Memorització de la	Ús d'exàmens previs per a
contingut	informació mínima	predir les preguntes
Relaciona idees noves amb	necessària per a aprovar	Atenció a les pistes que
les anteriors	La tasca és una imposició	ofereix el professorat
Relaciona els conceptes amb	externa	sobre exàmens i criteris
l'experiència	Absència de reflexió sobre	de puntuació
Relaciona les dades amb	propòsits i estratègies	Organització eficient del
les conclusions	Manca d'integració dels	temps i distribució dels
Relaciona els conceptes amb	elements	esforços per a obtenir els
l'experiència	No es distingeixen principis	millors resultats
quotidiana	a partir d'exemples	Procura disposar de
Motivació intrínseca	Por del fracàs	materials i condicions
Compromís personal	Motivació extrínseca	d'estudi òptims
Estudiar per a saber	Estudiar per a aprovar i per	Estudiar per a treure bones
	a evitar conseqüències	notes
	desagradables	

d) Motivables, però inconstants. Després d'una arrencada, l'interès va decreixent progressivament. Vacil·lants, es desanimen fàcilment i els cal estímul constant.

e) Difícils de motivar. Les antigues caracterologies els classificarien com a apàtics o com a abúlics. No reaccionen a la majoria dels estímuls que afecten positivament el conjunt, es tracta de casos especials, s'han de conèixer bé individualment.

Segons Bernardo i Basterretche (1993, p. 129-130), la distribució d'aquests cinc grups d'estudiants segueix l'esquema següent: 5 %, 15 %, 60 %, 15 % i 5 %. El tercer és el grup més nombrós i només presenten dificultats de motivació els dos últims. Però s'ha d'actuar i d'intervenir pràcticament en tots els grups.

Davant de la motivació i l'interès per aprendre, davant del compromís personal i social, tot seguint Carl Rogers, podríem trobar, encara, dos tipus clars d'estudiants molt ben caracteritzats com a turistes o bé com a accionistes del seu propi procés d'aprenentatge:

TAULA 2
Tipus d'alumnat: turistes o accionistes, segons Rogers (1996)

<i>Turistes</i>	<i>Accionistes</i>
Treballen sols (quan treballen)	Participen en grups d'aprenentatge cooperatiu
Només fan el mínim, allò que el professorat ha manat i prou	Maquinen projectes nous, van més enllà, treballen sense que els ho diguin
Escriuen poc	Escriuen sovint, cada dia, per pròpia iniciativa
Es deixen el material, el llibre, fins i tot el llapis o el bolígraf	Consideren la classe com a seva pròpia
No intervenen ni participen a classe	Participen en la gestió cooperativa de l'ordre del grup
Consideren la classe com «dels altres»	Tenen moltes amistats a classe
Se sotmeten a una disciplina externa	No falten mai i arriben a l'hora o abans
Tenen poques amistats	S'impliquen a l'escola i ho passen bé
Arriben tard sovint i també falten a classe «Passen» o odien l'escola	

6. ESTUDIS I TEORIES SOBRE LA MOTIVACIÓ

En la mesura que aquest és un tema important i molt estudiat, s'hi poden trobar multitud de teories, també aplicades a l'ensenyament. Les teories associacionistes eren conductistes o partien de la investigació amb animals. Per a aquestes, la motivació era externa i basada en el reforçament (Thorndike, Skinner). La motivació interna és més pròpia de les teories cognitivistes. Entre altres, les de Hull, Logan, McGregor, Herzberg... no seran desenvolupades aquí. Ens centrarem en les teories de Maslow, Atkinson, Weiner i Bandura, més clàssiques i influents.

6.1. TEORIES SOBRE LES NECESSITATS

Abraham Maslow és segurament l'autor més conegut. Però gairebé tots els psicòlegs han elaborat una teoria i un catàleg de motivacions humanes: McDougall ja el 1908, Klineberg, Lersch, etc. La motivació és condicionada per necessitats que poden variar segons el moment de la vida de cada individu. Els motius, doncs, són personals. Més d'un motiu pot actuar simultàniament dins d'una àrea de necessitats. La primera motivació d'un subjecte és la satisfacció de les seves necessitats més primàries, condició ineludible per a passar a satisfer altres nivells més elevats. Tots tenim necessitats de baix nivell i altres de nivell superior. Les motivacions són jerarquitzaes de manera ascendent.

La teoria de Maslow comprèn tres tipus de necessitats:

a) Personals: de supervivència o biològiques, de seguretat (física, psicològica o social) i d'amor i afecte, o de pertinença.

b) Socials: de reconeixement o prestigi (autoestima) i d'autorealització personal autèntica.

c) Intel·lectuals: de saber i comprendre, que, juntament amb les necessitats estètiques, van ser afegides posteriorment a la jerarquia que es representa en el triangle següent.

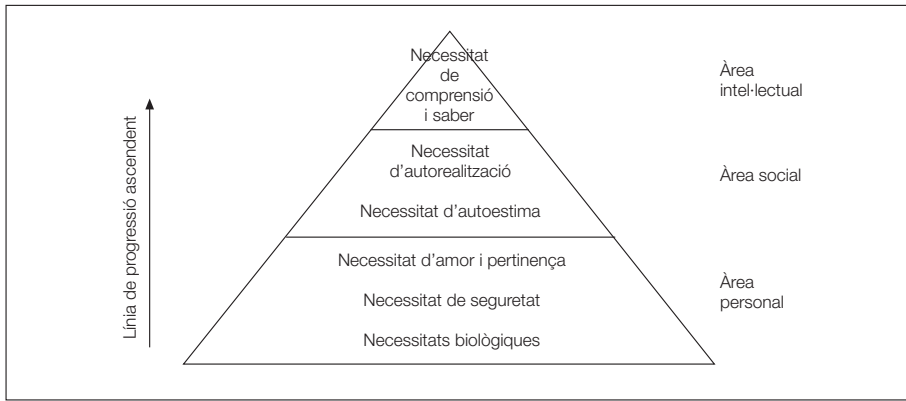


FIGURA 2. Necessitats humanes segons Maslow.

La teoria de Maslow, com la de Rogers, és humanista, anomenada tercera força,² i es caracteritza per una notable insistència en la necessitat d'autorealització entesa com un procés continu per a assolir el desenvolupament més ple de la persona.

6.2. TEORIA DE LA MOTIVACIÓ DEL RENDIMENT D'ATKINSON (1974)

La teoria clàssica d'Atkinson considera tres factors determinants de la conducta vers el rendiment:

2. La teoria humanista rebé el nom de «tercera força» perquè es contraposava a la psicoanàlisi i al conductisme. Els teòrics d'aquesta «tercera força» entenen la motivació no pas com a externa ni tampoc provocada per forces ambientals, sinó que obeeix a factors intrínsecs com ara la necessitat d'autorealització (Maslow), la tendència d'actualització innata (Rogers) o la necessitat d'autodeterminació (Deci, Ryan).

a) El motiu del rendiment (*achievement*, en castellà *logro*)³ no és més que el resultat del conflicte que es produeix entre el desig d'obtenir èxit i el d'evitar el fracàs. Trobarem diferències individuals en la capacitat per a experimentar l'orgull de l'èxit i la vergonya o l'ansietat derivades del fracàs. La força del desig no és la mateixa en totes les persones.

b) Les expectatives d'èxit o percepció de les probabilitats de reeixir en la tasca.

c) El grau de l'incentiu, que és el grau de repte o desafiament que implica la tasca i que pot donar lloc a un sentiment major o menor de competència.

En tothom hi són presents, al mateix temps, tant les necessitats d'obtenir èxit, com les d'evitar el fracàs. Els alumnes més motivats per l'èxit:

a) Tendeixen a seleccionar problemes que plantegin reptes moderats (es plantegen realitzacions «realistes», que poden acomplir ben bé).

b) Solen perseverar: esforçar-se força temps abans de renunciar als problemes difícils.

c) Disminueixen la motivació si aconseguixen l'èxit amb massa facilitat.

d) Responen millor a tasques de reptes majors, per exemple, amb qualificacions més estrictes, problemes nous o infreqüents i davant de l'oportunitat de tornar a intentar-ho quan han fallat.

e) Solen obtenir millors qualificacions davant d'altres companys de semblant capacitat.

En canvi, els alumnes més motivats per la necessitat d'evitar el fracàs:

a) Opten per problemes més fàcils, o bé per altres massa difícils.

b) Se senten desanimats pels errors i estimulats per l'èxit.

c) Responen millor a les tasques que ofereixen reptes menors. Se senten reforçats en cas d'èxit, davant de notes més laxes (no tan estrictes).

d) Responen millor a un aprenentatge fragmentat en petites tasques, i quan s'evita el reconeixement públic de l'error.

Deci (1985) considera aquesta motivació com a intrínseca ja que «un subjecte es troba motivat envers el rendiment quan inicia o persisteix en activitats de les quals es podria derivar el sentiment de competència i d'autodeterminació que proporciona l'èxit. Un èxit patent quan l'activitat del subjecte arriba a ajustar-se a uns criteris d'execució preestablerts, que defineixen el nivell de dificultat i, per consegüent, de desafiament enfront del qual el subjecte ha d'esmerçar les seves habilitats».

3. Blanco (1999) va traduir aquest terme en català per «heure».

6.3. TEORIA DE L'ATRIBUCIÓ DE WEINER (1986)

Tothom *atribueix* a diferents causes l'explicació de per què les coses passen d'una determinada manera. Les respostes dels alumnes, sempre subjectives, poden ser: capacitat, esforç, sort, ajuda, interès, claredat de les instruccions rebudes...

Les causes de l'èxit o del fracàs, segons Weiner, poden ser internes o externes, estables o variables, controlables o no controlables, tal com es recull en la taula següent.

TAULA 3
Taxonomia de les causes de l'èxit o fracàs percebudes com a tals (Weiner, 1986)

	<i>Causes internes</i>		<i>Causes externes</i>	
	<i>Estables</i>	<i>Variables</i>	<i>Estables</i>	<i>Variables</i>
Controlables	Esforç habitual: estudio molt	Esforç immediat: no em vaig preparar prou	Actituds del professorat: no li caic bé, em té mania	Ajuda no habitual: no ho hauria aconseguit mai tot sol...
No controlables	Capacitat, habilitat: se'm dóna bé	Estat d'ànim: avui no estic per...	Duresa o dificultat de la tasca: era massa difícil	Sort: justament vaig llegir aquest tema abans de l'examen

Hi ha el perill d'atribuir l'èxit o el fracàs a causes *internes estables incontrolades* perquè poden fer variar o inhibir la motivació, quan l'alumne diu: «No puc més.» Cal relacionar la tasca escolar amb un veritable *esforç personal*. Elogiarem, per tant, l'èxit aconseguit com a fruit del treball, ja sigui individual o col·lectiu.

«L'èxit escolar augmenta la motivació fonamentalment quan els alumnes atribueixen els resultats al seu esforç i no a altres persones o factors que no poden controlar» (Wittrock, 1986, p. 578). «L'estructura motivant preveu una metodologia activa i es fonamenta en la comunicació, la descoberta i la participació de tots» (Wittrock, 1986, p. 10).

6.4. TEORIA DE L'APRENTATGE SOCIAL DE BANDURA (1976)

Aquesta teoria amplia la concepció conductista tradicional, i recull també factors cognitius. L'aprenentatge per imitació és diferent de la conducta per imitació, segons aquest autor. Mentre que el principi de contigüitat explica l'aprenentatge per imitació, el principi de reforçament explica la conducta d'imitació. El fet d'imitar depèn tant de les característiques del model com de les de l'aprenent. Es tracta d'una teoria cognitivista perquè les creences, les expectatives, les metes i els valors de l'aprenent són factors clau per a explicar la motivació.

La primera font de motivació són els nostres propis pensaments, basats en les experiències anteriors. A partir d'aquí, ens imaginem les conseqüències futures dels nostres actes: *a*) expectatives: què en trauré, d'això?, *b*) intencions: vull acabar això per a poder passar a fer una altra cosa, *c*) previsions: m'ocuparà tant de temps, que no ho acabaré, *d*) autoavaluació: no sóc gaire bo en aquest tema, per tant, l'evitaré.

La segona font de motivació la constitueixen els objectius de la tasca d'aprenentatge. Quan els alumnes adopten com a propis els objectius que inicialment eren proposats pel professorat, es tornen més automotivats. Els objectius han de ser clars, raonables, assequibles, assolibles. Ningú no té interès a iniciar un viatge en la decisió del qual no ha pogut participar. Però si el fa seu, serà el primer interessat a arribar a la destinació.

7. PRINCIPIS I CONSEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES

Per a Renzo Titone (1974, p. 402-403), les tres lleis de la motivació són: *a*) sense motius no hi ha aprenentatge, *b*) els motius generen nous motius, i *c*) els motius són condició necessària, però no suficient per a l'aprenentatge. Hi ha altres condicions que impliquen elements sense els quals els motius no podrien funcionar. Aquestes condicions són la capacitat del subjecte i el seu nivell de maduració.

L'aprenentatge és irrealitzable sense motivació, feia notar també Werner Correll (1981, p. 54). Robert Gagné (1970, p. 39) hi afegia: «És un axioma que, amb objecte de poder produir l'aprenentatge, cal comptar amb un individu motivat.»

Cal atendre tant l'incentiu inicial com aquells que posteriorment mantindran l'esforç. La motivació és important en totes les fases del procés, no només al principi de l'activitat. Però s'ha d'obtenir l'èxit inicial tot aplanant les dificultats del primer moment, començant precisament per allò que és més fàcil i que

farà tenir la sensació de domini o comprensió de la matèria i es tindrà també des del principi la sensació d'èxit.

La intensitat de l'incentiu no correlaciona amb la intensitat de l'energia aconseguida en cada alumne; no cal utilitzar mitjans excepcionals o de màxima incentivació.

En el fons, sovint, només es tracta de parar atenció en la forma de reaccionar de cada alumne davant de l'aprenentatge, d'estar al seu costat i de demostrar-li un interès sincer.

Prenent com a base les teories estudiades hem arribat a sintetitzar uns principis generals sobre la motivació de l'aprenentatge:

1. Motivar és predisposar positivament l'alumnat per a l'esforç.
2. L'aprenentatge és irrealitzable sense motivació.
3. No hi ha cap alumne sense motivació: convé aprofitar la curiositat natural.
4. L'alumne pot estar motivat per si mateix, però si no ho està, correspon al professorat d'incentivar-lo.
5. No s'ha d'incentivar exigint prerequisits no posseïts.
6. S'utilitzaran finalitats pròximes, no metes remotes.
7. Els motius sempre són personals, diferents dels motius dels altres. Allò que motiva un alumne potser no motiva el seu company. Cal tenir en compte el caràcter, nivell d'aspiracions i possibilitats de cadascú.
8. La motivació és important durant totes les fases de l'aprenentatge, no només al principi.
9. L'aprenentatge cooperatiu és de millor qualitat i més motivador que no pas el competitiu.
10. Els incentius d'intensitat mitjana duren més fins i tot que els més intensos.
11. L'entusiasme del professor constitueix un dels incentius més eficaços. El professor optimista reforça positivament el treball de classe, s'hi treballa alegrement, més a gust i els resultats són millors.
12. Les expectatives del professorat envers els seus alumnes condicionen els resultats. De tal manera que, en cas de prejudicis, aquests són profecies que acaben acomplint-se. La confiança genera confiança i condueix a l'èxit. La desconfiança, al contrari, porta freqüentment al fracàs i sempre al malestar (efecte Pigmalí o efecte Rosenthal).
13. Les tasques noves resulten més motivadores que no pas les repetitives. A la novetat, hi afegirem la varietat.
14. Les tasques més motivadores són aquelles que es perceben amb un nivell mitjà de dificultat, però que suposen un repte. Si són massa fàcils avorriuen i massa difícils poden arribar a angoixar. Els canvis que tendeixen a reduir el nivell de complexitat d'una tasca sempre afavoreixen la motivació.

15. El treball lliure i autònom és més motivador i augmenta l'autoestima. Els resultats són millors quan es treballa lliurement. Ningú no desitja emprendre un viatge si no hi ha pogut intervenir i no pot triar ni la destinació, ni el mitjà de locomoció, ni el ritme, ni les visites que farà.

16. Cal aprofitar els interessos naturals dels alumnes. Els incentius positius recolzats en les necessitats personals i actuals són més eficaços.

17. Són estímuls positius la lloança, la recompensa, l'elogi, però també ho és la demostració d'interès personal.

18. La lloança és millor que no la censura: el reconeixement de l'èxit motiva més que no pas el del fracàs. Per a progressar es necessita una autoestima positiva que només l'èxit pot aconseguir.

19. La lloança és eficaç quan és pública, davant de la classe i ho és més en el cas de rebre-la dels professors més apreciats.

20. El fracàs continu redueix la motivació perquè afecta l'autoestima fent-la baixar.

21. La censura s'ha de fer sempre en positiu i en privat, com un consell positiu. Descartarem sempre el sarcasme públic. No es qualifica la persona, sinó l'actuació. De manera que la persona quedi salvada sempre.

22. La competència serà sempre amb un mateix; s'evitaran les comparacions.

23. L'avaluació dels progressos augmenta la motivació intrínseca si s'ofereixen els resultats als interessats.

24. La informació pròxima, com més immediata millor, sobre els resultats millora sensiblement la motivació: el coneixement de les causes de l'èxit o el fracàs provoca i augmenta la motivació intrínseca si no és massa diferida.

25. Ignorar conductes no desitjades en produeix l'extinció més que cap altra forta reacció desproporcionada davant de l'alumnat. Això no vol dir que el professorat hagi de «passar de tot», sinó que més aviat ha de ser a l'inrevés.

26. Destacar el valor i la utilitat que pot tenir un coneixement des del punt de vista personal o social és una altra font de motivació.

27. La relació amb la realitat i amb la pràctica també és una altra font de motivació. Cal acostar la classe a la vida i obrir-la al món, partir de l'experiència. I no pas acostar el món a la classe.

28. La participació democràtica en la presa de decisions sobre tot allò que concerneix als estudiants els motiva més que no pas l'obediència cega. Ningú no té ganes d'emprendre una tasca que no ha decidit.

29. Cal variar les activitats d'aprenentatge: manuals i verbals, però sempre amb algun tipus d'activitat mental superior.

30. Compten molt els recursos i els jocs, però més encara la preparació minuciosa de les activitats. Abans d'iniciar un nou aprenentatge s'ha de planifi-

car l'activitat a consciència, presentant tasques delimitades i ben determinades, metes adaptades a les possibilitats dels aprenents.

31. S'explicaran idees molt clares, i es presentarà la matèria d'aprenentatge ben articulada i dotada de sentit.

32. S'ha de fomentar l'estabilitat emocional i estimular la comunicació de sentiments personals, reflexions i vivències relacionats amb els temes d'aprenentatge.

33. El clima escolar positiu és un dels factors bàsics per a l'aprenentatge, però l'ordre no depèn del silenci dels alumnes. Hi ha un silenci propi de cementiris que no s'ha de voler per a una classe. Tampoc no pot ser que els alumnes facin sempre el que vulguin. N'hi ha prou, com deia Maria Montessori, que els alumnes «*vulguin fer allò que fan*».

34. L'armònica i estètica disposició de l'espai té efectes molt positius en l'estat d'ànim. S'ha de poder modificar la disposició física de la classe segons el tipus d'activitat i la interacció que requereixi. L'alumnat s'ha de sentir a gust i segur a l'aula, amb seguretat física i psíquica.

35. Moltes classes haurien d'acabar amb preguntes obertes... per anar pensant-ne les respostes.

36. Les solucions preferibles a la crisi educativa consisteixen a reorganitzar els incentius, de manera que les raons perquè aprenem passin de ser competitives a ser intrínseques; és a dir, aprendre perquè sí, per aconseguir el domini d'un mateix o en benefici dels altres.

37. Les metes intrínseques promouen una *equitat de motivació*, en el sentit que la satisfacció que deriva de l'esforç per obtenir aquestes metes es troba a l'abast de tots els estudiants, independentment de la seva capacitat. Quan l'excel·lència es defineix de manera competitiva, es nega a l'alumnat aquesta font d'equitat.

38. Fomenten l'equitat de motivació:

a) La proposta d'activitats molt atractives, que desperten la curiositat i la fantasia.

b) La recompensa de les raons positives per a aprendre.

c) Cedir el control a l'alumnat: promoure la participació. Fent canviar els alumnes que passen per les aules com a turistes, a veritables accionistes compromesos en el seu propi procés d'aprenentatge, en la denominació de Carl Rogers.

d) Promoure creences positives sobre la pròpia capacitat (autoestima positiva), sense vanitat sempre injustificada però també sense falsa modèstia i amb confiança en les pròpies possibilitats.

e) Millorar les relacions positives entre el professorat i l'alumnat, tenir molta cura del clima de classe, ja que aquest clima condiciona decisivament l'èxit o el fracàs. Si l'alumnat percep que el professorat està disponible, a favor seu

fent-li costat en les dificultats, es disminueix la distància professorat-alumnat i es facilita l'aprenentatge.

f) Conèixer cada alumne i cada alumna, referir-nos a ells i cridar-los pel seu nom ens hi acostava des del primer moment. Qui ens coneix i ens demostra afecte no ens pot fer cap mal i només pot voler el millor per a nosaltres: heus aquí una senzilla constatació, una conclusió a la qual han de poder arribar els nostres alumnes, que són persones abans que res, amb els seus sentiments i les seves emocions.

g) L'interès sincer del professorat pel seu alumnat ha de passar davant de tot, i ha de ser palès, més amb fets que no amb paraules. Però també amb paraules.

39. Finalment, no perdre mai el sentit de l'humor. No prendre mai cap situació pel costat tràgic. Conservar la calma i l'equilibri emocional, amb la capacitat de riure'ns de nosaltres mateixos: riure és molt sa. Provocar somriures i rialles és una bona manera de viure i convida a viure feliços. Però també d'aconseguir el màxim esforç i la màxima implicació.

8. FONTS DE LA MOTIVACIÓ: RECURSOS I ESTRATÈGIES MOTIVADORES

Si comencem per tenir presents les raons que afecten l'interès dels estudiants, podrem desenvolupar una sèrie de suggeriments encara més concrets que serveixin per a aplicar els anteriors principis didàctics en qualsevol situació. L'alumnat té unes necessitats que han d'estar cobertes abans, durant i després del moment d'iniciar un nou aprenentatge.

La vida mateixa, la utilitat, la realitat, el treball actiu lligat als interessos reals dels alumnes, és una de les principals fonts de motivació. Treballant pràcticament en casos reals, l'alumnat pot percebre que el que està fent és útil i li servirà, que no es tracta de continguts llunyans o abstractes. Per tant, l'ensenyament estarà vinculat al medi més pròxim i a la vida real. Això exigeix activitats de projectes, treballar amb estudis de casos, amb materials autèntics, tallers i laboratoris, excursions i visites culturals. Destaquem especialment aquest últim punt, amb el contacte amb l'aire lliure. L'actualitat, la realitat i l'experimentació poden servir per a resumir aquest primer punt.

La personalitat del professor, el seu lideratge democràtic, suggestiu, estimulador, la imatge del professor entusiasta, el seu valor modèlic que desperta admiració, promou identificacions positives i contagia il·lusió és també una de les fonts principals. Per això, el professor ha d'estar —també ell— motivat, ha de viure el que ensenya, i ha d'apreciar sincerament els alumnes. No és banal recordar aquí que ningú no pot donar allò que no posseeix.

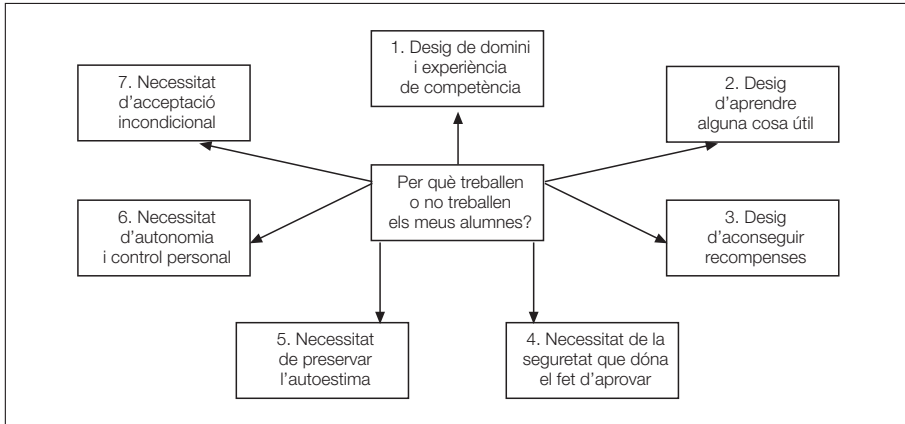


FIGURA 3. Raons que afecten l'interès (Alonso, 1997, p. 24).

El material didàctic variat, intuïtiu, concret i manipulable fa interessants les activitats que l'utilitzen. A més de materials reals, amb els quals es constituïran exposicions i museus escolars permanents o temporals de diferent tipologia, cal comptar amb els dos tipus de materials que avui ocupen un paper destacable. Amb precaució, però sense deixar d'utilitzar-los, disposem de materials informàtics i audiovisuals. El conjunt amalgamat dels dos constitueix el món multimèdia. Sense abusar, però sense perdre el potencial motivador i educatiu d'aquest material, hi trobem un doll immens de possibilitats.

En el cas del material audiovisual, comptem que els mitjans de comunicació han de tenir un paper a l'escola del segle XXI. També el còmic, la premsa i la ràdio, de tots els temps. Amb una decidida educació per a l'ús responsable de la televisió, sense escatimar les crítiques que calguin, però aprofitant el seu valor instructiu. El cinema mereix un apartat molt especial. Però encara més el teatre, el valor educatiu del qual és prou evident, tant com infrautilitzat a les aules. Segurament perquè, al costat d'una dimensió lúdica, en té una altra d'exigència de continuïtat i d'esforç.

No ens estendrem en el paper motivador de l'activitat lúdica. Només insinuarem que no és el joc, sinó el treball, l'activitat preferida dels infants, segons apuntava Freinet a les invariants pedagògiques. Entenem amb ell un treball creatiu i productiu, seriós, al nivell de les possibilitats dels educands. Res més lluny de l'explotació infantil que un jardí, una granja escolar o altres activitats autogestionades o almenys amb la màxima participació de l'alumnat.

La narració, el conte, l'anècdota, l'acudit han de tenir el seu paper a classe de llengua, oralment i per escrit. El cant, la música, el dibuix i l'expressió artística en general, el desenvolupament de la creativitat més que la pura reproducció (crear, inventar més que no copiar) són fonamentals. Tant perquè l'escola ha de ser un medi estètic, com perquè la sensibilitat que proporciona la poesia, la música i el cant és insubstituïble.

També es pot utilitzar com a font de motivació la sana competició o emulació, sempre que es vagi amb mesura. Hi ha una emulació autònoma, comparant els resultats obtinguts pel subjecte amb aquells resultats que havia obtingut anteriorment ell mateix (autoemulació), i una emulació social, comparant amb els resultats obtinguts per altres. Encara que s'ha practicat —i encara es practica a bastament— no és gaire educativa perquè substitueix la cooperació per la competició, desfà la unió del grup, engendra rivalitats, relacions de superioritat/inferioritat, sentiments de vencedor/perdedor. Aquest tipus d'emulació social podria ser saludable a l'esport, en grup. I encara.

En canvi, posem de relleu el valor del treball en equip i de l'aprenentatge cooperatiu. Totes les recerques sobre l'impacte de l'estructura de la classe en la motivació i l'aprenentatge defensen els avantatges de l'ambient cooperatiu que es pot caracteritzar, enfront de l'aprenentatge competitiu, de la manera següent:

TAULA 4

Diferències i avantatges de l'aprenentatge cooperatiu, incentius de tipus social

<i>Aprenentatge cooperatiu</i>	<i>Aprenentatge competitiu</i>
Treball en equip per a assolir les metes tots	Treball solitari, només uns pocs poden assolir les metes
Treball en grups petits heterogenis	Si un es beneficia, els altres perden
El benefici d'un és el benefici de tots	S'obstrueix l'èxit dels altres
Es facilita i se celebra l'èxit de tots	Uns influeixen en altres contra la consecució de la meta
Influència de tots cap a la meta	Cada un es proposa ser millor que els altres
Direcció cap a la resolució del conflicte	Pensament poc divergent i menys arriscat
Pensament molt divergent i capacitat d'assumpció de riscos	Baixa confiança
Alta confiança	Poca acceptació i suport dels altres
Alta acceptació i suport de tots	Només es dona molta implicació dels subjectes que tenen oportunitats de guanyar
Alta implicació emocional	Impossible divisió de les tasques
Gran compromís per part de tots	Es ressalta la comparació social
Divisió i repartiment de les tasques	Molta por al fracàs
Interacció i col·laboració, ajuda mútua	
Poca por al fracàs	

TAULA 5
Incentius de tipus emocional

<i>Emoció</i>	<i>Estat subjectiu</i>	<i>Incentiu natural</i>
Interès/sorpresa	Curiositat	Varietat
Enuig/entusiasme	Sentiment d'un mateix com a agent causal	Impacte
Felicitat/plaer	Sentiment de ser estimat	Contacte

Resumint, els incentius que podem utilitzar per a induir la motivació intrínseca són de tipus: *a) intel·lectual*: el coneixement dels resultats amb una informació puntual, la participació en la planificació i en l'avaluació, la constatació del valor intrínsec dels continguts presentats; *b) social*: la col·laboració en l'estudi en lloc de la competició, els contactes amb la realitat social, la sana emulació, sempre que es vagi amb compte i s'insisteixi més en la comparació amb un mateix, i *c) emocional*: les lloances i aprovacions (privades o públiques), l'obtenció d'autosatisfacció, reprovacions i càstigs quan són necessaris, premis o petites recompenses, atractiu en la presentació estètica dels continguts, valor de l'apreciació personal i de l'entusiasme manifestat inequívocament pel professorat.

BIBLIOGRAFIA

- ACOSTA, M.; BELTRÁN, J. *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Màlaga: Aljibe, 1998.
- ALDERMAN, M. Kay. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. 2a ed. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ALONSO TAPIA, Jesús. *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana, 1991. [Nova edició, 1998]
- *Motivar per a l'aprenentatge. Teoria i estratègies*. Barcelona: Edebé, 1997.
- «Motivar per aprendre». *Escola Catalana*, núm. 376 (2001), p. 10-12.
- *Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje: análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y en el bachillerato*. Investigació de la Universidad Autónoma de Madrid. Facultat de Psicologia. [Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa del CIDE, 2003]
- AMES, C. [ed.]. *Research on motivation in education*. Nova York: Academic Press, 1985.

- AMES, C. «Classrooms, goals, structures and student motivation». *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, núm. 3 (1992), p. 267-271.
- ASCHERSLEBEN, Karl. *La motivación en la escuela y sus problemas*. Madrid: Marova, 1980.
- ATKINSON, J.; BIRCH, D. *Introduction to motivation*. Nova York: Van Nostrand, 1978.
- ATKINSON, J.; RAINOR, J. *Motivation and achievement*. Washington: Winston, 1974.
- BALL, Samuel. *La motivación educativa*. Madrid: Narcea, 1988.
- BANDURA, Albert. *Social learning theory*. Nova York: Prentice-Hall, 1977.
- BARNETT, Lew. *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Caracas: Laboratorio Educativo; Barcelona: Graó, 2003.
- BENSON, Barbara P. *How to meet standards, motivate students, and still enjoy teaching!: four practices that improve student learning*. Thousand Oaks (California): Corwin Press, 2003.
- BERNARDO, José; BASTERRETICHE, Juan (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. 5a ed. Madrid: Rialp, 2000.
- BLANCO I FELIP, Lluís. «La motivació com a criteri avaluador. Teoria atribucional». *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, monogràfic, núm. 4 (1999), p. 6-24.
- BROPHY, Jere E. *Motivating students to learn*. 2a ed. Londres: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BUENO ÁLVAREZ, José Antonio. *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE, 2004.
- BURÓN, Javier. *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, 1994.
- CAUDRON, Hervé. *Faire aimer l'école: école primaire*. París: Hachette, 2004.
- COFFER, Charles. *Motivación y emoción*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1981.
- CORRELL, Werner. *El aprender*. Barcelona: Herder, 1981.
- COVINGTON, M. V. *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza, 2000.
- CRAMMER, D. *Motivating high level learners*. Harlow: Longman, 1996.
- CUENCA ESTEBAN, F. *Cómo motivar y enseñar a aprender en educación primaria: método, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Barcelona: Cisspraxis, 2000.
- DECI, E. L.; RYAN, R. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Plenum, 1985.
- DEMBO, M. H. *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2000.
- DREW, Walter F. *Cómo motivar a sus alumnos*. Barcelona: Ceac, 1983.
- ENTWISTLE, Noel. *Styes of learning and teaching*. Londres: John Wiley & Sons, 1986.
- ESCAÑO, José. «Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse». *Aula de Innovación Educativa* [Barcelona], vol. 10, núm. 101 (2001), p. 6-12.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, E. G. *Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1997.

- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G.; PALMERO, F.; CHOLIZ, M.; CALVO, F. *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide, 1997.
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, Elvira. «Esfuerzo, motivación y evaluación en la ESO». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 113-114 (2002), p. 52-55.
- FOURCADE, R. *La motivación y la enseñanza: Provocar la sed en el niño*. Madrid: Narcea, 1977.
- GAGNÉ, Robert. *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar, 1970.
- GILBERT, Ian. *Essential motivation in the classroom*. Londres; Nova York: Routledge Falmer, 2002.
- *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.
- GOLEMAN, Daniel. *Emotional intelligence*. Nova York: Bantam, 1995. [Traducció castellana: *Inteligencia emocional*. 19a ed. Barcelona: Kairós, 1997]
- GONZÁLEZ TORRES, M. Carmen. *La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA, 1997.
- GRANADO ALCÓN, María del Carmen. «El aprendizaje escolar: una perspectiva cognitivo-motivacional». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 190 (2002), p. 203-215.
- HONG, Eunsook. *Homework: motivation and learning preference*. Londres: Bergin & Garvey, 2000.
- HUERTAS, Juan Antonio. *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aiqué, 1997.
- JACKSON, B. *Cada niño una excepción (como motivar las aptitudes infantiles)*. Madrid: Morata, 1981.
- LAZARUS, Richard S. «Cognition and motivation in emotion». *American Psychologist*, núm. 46 (1991), p. 352-367.
- LIMONERO GARCÍA, Joaquim T. [coord.]; CASACUBERTA GARCÍA, David; VILLAMARÍN, Francisco. *Motivació i emoció*. Barcelona: UOC, 2003.
- LOBROT, Michel. *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella, 1976.
- MACEIRAS, Manuel. «Perspectivas de la motivación». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2002), p. 257-270.
- MALLART I NAVARRA, Joan. «L'educació emocional per viure, aprendre i estimar». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 1 (2002), p. 77-94.
- MASLOW, Abraham H. (1954). *Motivation and personality*. 2a ed. Nova York: Harper, 1970. [Motivación y personalidad. Barcelona: Sagitario, 1963]
- «Cognition of being in the peak experiences». *Journal of Genetic Psychology*, núm. 94 (1959), p. 43-66.
- *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 1976. [Towards a Psychology of Being. Litton, 1968]
- MCCLELLAND, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman. [Estudio de la motivación humana. Madrid: Narcea, 1989]

- MCCOMBS, Barbara L.; JO SUE, Wh. *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- MCLEAN, Alan. *The motivated school*. Londres: Paul Chapman, 2003.
- MONTERO, Ignacio. «Motivación en la secundaria obligatoria: una perspectiva sociocultural». *Aula de Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 117 (2002), p. 73-77.
- MORAL LÓPEZ-CANO, Laura. *Amanecer en las aulas: despertar el deseo de saber, despertar las potencialidades del alumno, despertar el deseo de ser, no de tener, aprender a aprender, a vivir y a convivir*. Barcelona: Club de Autores, 2001.
- NAVAS, L. «Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos». *Revista de Psicología Social*, vol. 15, núm. 2 (2000), p. 69-85.
- PETRI, H. L. *Motivation: Theory, Research, and Applications*. Belmont (California): Wadsworth, 1991.
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. *Le goût des études ou Comment l'acquérir*. París: Odile Jacob, 2004. [Barcelona: Crítica, 1992]
- PINTRICH, Paul R.; SCHUNK, Dale H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. 2a ed. Upper Saddle River (NJ): Merrill, 2002.
- PROT, Brigitte. *Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea, 2004.
- REEVE, J. *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill, 1994.
- RODRÍGUEZ, Rosa Isabel; LUCA DE TENA, Carmen. *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Málaga: Aljibe, 2001.
- ROGERS, Carl R. *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós, 1996.
- ROSSELLÓ MIR, J. *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 1996.
- RUBLE, D. N. «Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 26 (1984), p. 15-30.
- SKINNER, B. F. *Tecnología educativa*. Barcelona: Labor, 1973.
- SPAULDING, Ch. *Motivation in the classroom*. Nova York: McGraw-Hill, 1996.
- TITONE, Renzo. *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp, 1974.
- TODT, Eberhard. *La motivación: Problemas, resultados y aplicaciones*. Barcelona: Herder, 1982.
- VALLERAND, A. «Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation». *Advances in Experimental Social Psychology*, núm. 29 (1997), p. 271-360.
- VITTO, John M. *Relationship-driven classroom management: strategies that promote student motivation*. Thousand Oaks (California): Corwin, 2003.
- VOLET, Simone; JÄRVELÄ, Sanna [ed.]. *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*. Oxford: Pergamon, 2001.
- WEINER, Bernard. *Human motivation*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

- WEINER, Bernard. *An attributional theory of motivation and emotion*. Nova York: Springer-Verlag, 1986.
- WHITIN, Phyllis. *Indagar junto a la ventana: cómo estimular la curiosidad de los alumnos*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- WIGFIELD, Allan [ed.]. *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2002.
- WITTRICK, M. C. *Handbook of research on teaching*. Nova York: Macmillan, 1986.
- YUN DAI, David; STERNBERG, Robert J. [ed.]. *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

