

**LA MOTIVACIÓ DEL MESTRE I DE L'ALUMNE,  
DES DE LA PEDAGOGIA AGUSTINIANA**  
**LA MOTIVACIÓN DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO,  
DESDE LA PEDAGOGÍA AGUSTINIANA**  
*TEACHER AND STUDENT MOTIVATION,  
FROM AUGUSTINIAN PEDAGOGY*

*Carlos Novella García\**, *Yolanda Ruiz Ordóñez\*\**

---

DOI: 10.7203/anuari.psicologia.17.2.131

---

### **Resum**

La motivació és un dels elements per excel·lència de l'educació convertint-se en la ferramenta essencial per a aconseguir que l'alumne o el receptor aconseguisca comprendre el que escolta per a obtindre el tan gastat aprenentatge significatiu. Trobem nombroses definicions que conclouen a dir que en la motivació influïxen tant factors o variables personals com contextuals. Tractant-se, doncs, d'un element essencial en l'educació hem volgut tornar la nostra mirada als segles IV i V i, més concretament, al pedagog, teòleg, filòsof i mestre de retòrica Sant Agustí de Hipona. Els motius que ens han portat a fixar-nos en esta figura és per la seua aportació al desenrotllament i a la fonamentació, que nombrosos investigadors defenen, al món occidental. Potser un dels aspectes menys coneguts de l'hiponense siga el de l'educació i, especialment, el de les qualitats que definixen un bon mestre des de la pedagogia agustiniana.

Hem pretés realitzar esta reflexió completant i analitzant les propostes que apareixen en els escrits de les seues principals obres pedagògiques per a contrastar-les amb les valoracions més recents que es tenen sobre el terme

\* Universitat Catòlica de València Sant Vicent Màrtir. Correspondència: C/ Sagrado Corazón, 5. 46110 Godella (València). E-mail: <carlos.novella@ucv.es>.

\*\* Universitat Catòlica de València Sant Vicent Màrtir. <yolanda.ruiz@ucv.es>.

motivació. Comprovarem que hi ha una gran connexió amb este concepte entre investigadors més recents, la incipient neuroeducació i la visió pedagògica agustiniana de la seua època el que ens diu que els elements de l'educació ja es treballaven en els segles IV i V.

*Paraules clau: motivació, pedagogia agustiniana, mestre, alumne, neuroeducació.*

### **Resumen**

*La motivación es uno de los elementos por excelencia de la educación convirtiéndose en la herramienta esencial para conseguir que el alumno o el receptor consiga comprender lo que escucha para alcanzar el tan manido aprendizaje significativo. Encontramos numerosas definiciones que concluyen en decir que en la motivación influyen tanto factores o variables personales como contextuales. Tratándose, pues, de un elemento esencial en la educación es importante volver nuestra mirada a los siglos IV y V y, más concretamente, al pedagogo, teólogo, filósofo y maestro de retórica San Agustín de Hipona. Los motivos que nos han llevado a fijarnos en esta figura es por su aportación al desarrollo y a la fundamentación, que numerosos investigadores defienden, al mundo occidental. Quizás uno de los aspectos menos conocidos del hiponense sea el de la educación y, especialmente, el de las cualidades que definen a un buen maestro desde la pedagogía agustiniana.*

*Se pretende realizar esta reflexión completando y analizando las propuestas que aparecen en los escritos de sus principales obras pedagógicas para contrastarlas con las valoraciones más recientes que se tienen sobre el término motivación. Comprobaremos que existe una gran conexión con este concepto entre investigadores más recientes, la incipiente neuroeducación y la visión pedagógica agustiniana de su época lo que nos dice que los elementos que componen el acto educativo ya se trabajaban en los siglos IV y V.*

Palabras clave: motivación, pedagogía agustiniana, maestro, alumno, neuroeducación.

### **Abstract**

*Motivation is one of the most important elements in education becoming in an essential tool for the student or the receiver to get understand what is he hearing to achieve meaningful learning. We found many concepts that conclude in saying that the motivation is influenced by personal and contextual variables. To analyse this essential element in education we are going to reflect including the concept of motivation at the IV and V centuries and, more specifically, the pedagogue, theologian, philosopher and teacher of rhetoric Saint Augustine. The main reason is for his contribution to development and to the foundation, that many researchers argue, to the Western world. Perhaps one of the least known aspects of the Bishop of Hipona is the education*

*and especially about the qualities that define a good teacher from the augustinian pedagogy.*

*We have tried to make this reflection completing and analyzing the proposals contained in the writings of its main works to contrast them with the most recent works that are taken on the motivation term. We find that there is a great connection with this concept among latest researchers, neuroeducation emergin theory and Augustine's pedagogical vision of his time which tells us that this element of the education already was being worked in the fourth and fifth centuries too.*

Key words: motivation, augustinian pedagogy, teacher, student, neuroeducation.

Agustí, Bisbe de Hipona va nèixer el 13 de novembre del 354 en Tagaste, província romana de Numídia, actualment ciutat algeriana de Souk Ahras. Fill de Patrici, conseller municipal, i Mónica, de qui va rebre una educació cristiana. Els seus germans van ser Navigio i la seua germana Perpètua. El 28 d'agost del 430 va morir a conseqüència d'unes febres sent assetjada la ciutat de Hipona pels vàndals.

García Junceda (1986) afirma que «va iniciar pròpiament i de manera definitiva la sistemàtica filosòfica cristiana. Ell va ser (...) el verdader mestre de pensament al llarg de l'Edat mitjana i l'artífex de la cultura medieval en l'Occident llatí» (p. 85).

Per a Topping (2010), «Agustí sempre es va esforçar per comprendre les fonts de la motivació humana per a entendre com els hòmens i les dones poden aconseguir la felicitat» (p. 377).

Va estudiar en Madaura, Tagaste i Cartago ciutats del nord d'Àfrica on el Sant es va educar. Durant els segles IV i V es trobaven davall el domini de l'Imperi Romà pel que s'entén que Agustí va rebre una educació romana. Este fet permet centrar l'anàlisi d'este tipus d'escola per a conèixer el context educatiu de l'època. La pedagogia seguida en les escoles romanes no distava molt de la practicada en les gregues d'eixe temps. Així «la memòria i la imitació constitueixen les qualitats més apreciades en el xiquet. A més, es recorre a l'emulació (...) però molt més s'apel·la a la coerció, a les reprimendes, als càstics» (Marrou, 1965, p. 333). Així el «(...) mètode, mesurat amb la mesura actual, era servil i miop, amb una càrrega indiscutible sobre la memòria (...)» (Brown, 2001, p. 38).

Durant la seua infància, va rebre en la seua ciutat natal de Tagaste una ensenyança en l'escola de primària o *ludus litterarius* (7-12 anys) que tenia com a objectiu reproduir exactament el que els seus mestres havien integrat, desterrant, d'esta manera, l'eficàcia de la lliure curiositat i potenciant a través de la coacció la continuïtat del mundà. Es basava principalment en la lectura de llibres d'autors d'inspiració grega. Podem comprovar a continuació que «(...)

el contingut de la seua educació va ser àrid, obertament pagà i sorprenentment pobre: va llegir prou menys autors clàssics que un estudiant actual (...)» (Brown, 2001, p. 38).

Els resultats obtinguts no eren molt bons i en nombroses ocasions conduïen al fracàs escolar ja que «no es preocupava en gens ni miqueta de despertar l'interés dels alumnes; si es distreïen o no avançaven prou es procurava corregir-los per mitjà dels sempiterns mitjans de la mala pedagogia (...), els mitjans extrínsecs no aconseguïen tampoc rectificar el plantejament general, psicològic i humanament erroni (...)» (Abbagnano i Visalberghi, 1964, p. 122).

L'educació rebuda en la majoria de les escoles del segle IV, també per Agustín de Hipona, es dirigia exclusivament a l'èxit social, la preparació per a la vida terrenal i el domini teòric. Estos objectius anaven en detriment del desenvolupament i creixement interior de la persona com a part fonamental del coneixement.

Agustí descriu esta possibilitat criticant de forma convençuda que certs mètodes practicats pels mestres en les escoles del segle IV premiaven l'excel·lència del coneixement com a única forma d'èxit en esta vida. Sent conscients de la seua referència a les escoles del seu temps els plantejaments que ens fa són molt actuals ja que els objectius de les nostres escoles compartixen, moltes vegades, el mateix model educatiu d'aquella època.

El mestre, per la qual cosa s'aprecia en els seus plantejaments, havia d'assumir una funció essencial en la reversió del procés de desmotivació que afectava la persona i a la mateixa concepció de l'educació de l'època. Mestre és el que ensenya i el que guia la mirada de l'educand cap al seu interior, és a dir, qui assumix la funció de provocar en ell un procés reflexiu que li porte a entendre el seu aprenentatge com significatiu. És qui escolta l'alumne i provoca en el seu interior, en definitiva, la reflexió per a així aprendre. L'alumne aprén amb l'ajuda del mestre qui no ensenya només el saber sinó el mode d'adquirir-ho, és una ajuda per a eixa conquesta personal per part de l'alumne i que és fruit del diàleg i la comunicació. Segons Agustí el coneixement ha de ser rescatat del centre més íntim de la persona que aprén amb l'auxili del mestre.

Quan el material formatiu no està adaptat a les necessitats i coneixements previs de l'alumne, este no desperta cap interès sobre ell. Agustín té una falta de motivació per l'estudi de les lletres gregues. Planteja que l'educació ha d'estructurar-se d'acord amb l'edat i els coneixements previs adquirits per l'alumne, delimitant-se un procés gradual d'aprenentatge. Encara que afirma que les lletres primeres llatines dels mestres de primària tampoc despertaven el seu interès, almenys troba una certa utilitat a l'aprendre a llegir, escriure i comptar.

És una clara mostra de la necessitat d'oferir a l'alumne, en el seu procés d'aprenentatge, una significativitat que li ajude a interioritzar el que aprén i a trobar la seua utilitat i la seua projecció en el context de què forma part. L'alum-

ne està àvid per aprendre des del seu naixement però necessita una connexió del que aprén amb el que sap per a així establir una continuïtat en el seu desenrotllament dels coneixements, valors i actituds.

Destaca la seua obra pastoral i moral *De catechizandis rudibus* que la va escriure entre el 399 i el 405. Agustí va elaborar esta obra a petició de Deogracias, un catequista de grans qualitats i diaca de Cartago, que sol·licitava ajuda al Sant per a establir uns principis bàsics cap a la millora de la seua metodologia d'ensenyança de la catequesi que impartia en l'Església de Cartago. Entre altres característiques referides al mestre li ensenya que la «alegria i no tedi ha d'experimentar qui ensenya perquè la seua ensenyança siga eficaç. (...) El mestre es realitza en l'amor amb què s'adapta a l'educand, amb que descendix al nivell de la seua comprensió. (...) I quasi podria dir-se que qui ensenya aprén del que aprende» (Abbagnano i Visalberghi, 1964, pp. 148-149).

Agustí mostrava un especial interès per incloure entre les qualitats del mestre la de la seua alegria en l'ensenyança, entesa com la seua motivació i disposició perquè els alumnes aprenguen també de forma motivadora. Des del camp de la psicologia, es considera que la motivació està en constant moviment i suposa l'impuls que sent una persona per a dur a terme una acció, de tal manera que les motivacions són dinàmiques i poden ajustar-se en cada moment a les necessitats de la persona.

El concepte de metamotivació de Maslow (2008) considera que les tasques que realitzen les persones metamotivades són expressió dels valors intrínsecs, és a dir, de la motivació interior. La teoria de la motivació d'Atkinson i McClelland, des d'un altre punt de vista, sosté que la persona actua per motius personals, per la probabilitat de resultats i pel valor incentiu (Baguer, 2009).

Perquè un alumne estiga motivat és necessari que tinga clar quins són els objectius, que les metes siguen concises i existisca un equilibri entre el nivell de dificultat de la tasca i la capacitat per a exercir-la. Si està per damunt de les capacitats de la persona esta se sentirà frustrada i si està per davall s'avorrirà per monotonía. Ambdós casos afecten la motivació de mode negatiu.

Agustí de Hipona, destaca que els més insignificants detalls poden ser claus per a l'efectivitat de la comunicació i el diàleg significatiu entre ambdós. Incorpora la necessitat d'una anàlisi prèvia del context i els recursos precisos per a facilitar la creació d'un clima que alimente la motivació del mestre en l'ensenyança i amb això el compromís de l'alumne per aprendre. Deixa entreveure que l'alumne ha de prendre part en el seu procés educatiu i el mestre ha d'oferir-li eixa possibilitat, motivant-li amb la seua alegria per a aconseguir-ho. Si el mestre es troba alegre farà que l'alumne també ho estiga i amb això aprenga.

Des d'esta perspectiva s'entén que podrà captar l'atenció de l'alumne perquè este últim se sent pròxim als continguts, a les paraules expressades, a l'entusiasme amb què el mestre ho explica, al sentiment amb què ho compartix i

a la guia que li oferix per a submergir-se en l'explicació conjuntament amb la invitació a descobrir i participar de forma activa.

En definitiva, acompanyar l'alumne en la seua trobada amb el que escolta facilitant-li l'accés i la seua comprensió des de l'alegria és una de les primeres claus que Agustí oferix en el procés educatiu. No tindre en compte estos principis, segons l'autor, serà el caldo de cultiu idoni per a l'origen de dubtes i confusions en l'alumne que li convidarà a desconnectar, inhibir-se i abandonar l'explicació que escolta.

En una primera part d'esta obra Agustí aconsella el diaca de Cartago sobre com ha de ser la primera trobada amb l'alumne, sent molt cuidadós en el mode de preparar la dita trobada incloent la revisió dels elements materials, espacials i estructurals de l'aula així com la preparació prèvia dels aspectes didàctics dels continguts i les seues explicacions. En una segona part es centra en les aptituds i actituds que ha de mostrar el mestre davant del perfil de l'alumne, els seus coneixements previs i les seues necessitats d'aprenentatge. Esta obra «(...) es menciona sovint juntament amb *De doctrina christiana* ja que ambdós textos estan concebuts per a la instrucció de pedagogs. Com a tals, han exercit considerable influència en els mètodes d'ensenyança fins als temps actuals» (Ramsey, 2001, p. 241).

L'obra exegetica *De doctrina christiana* va ser publicada en el 427. Amb esta obra l'autor definix una metodologia per a la formació del cristià centrant-se en els continguts de l'ensenyança i en la necessitat d'establir un orde jeràrquic en els mateixos. La clau està en que «la veritat ha de ser considerada allà on es trobe, sabent prescindir dels errors en què a vegades apareix envuelta» (Gutiérrez Zuluaga, 1969, p. 141). En este sentit «distingue dos classes de ciències: les que han sigut instituïdes pels hòmens i les instituïdes per Déu. La primeres són, en part, rebutjables; les segones, no» (Gutiérrez Zuluaga, 1969, p. 142).

Esta obra es situa durant els anys inicials del ministeri episcopal d'Agustín. No té un marcat sentit religiós sinó que més aïna centra el seu contingut a plantejar i conformar una metodologia d'ensenyança estructurada per a l'educació cristiana d'aquella època. «(...) Els principals llegats del llibre són el seu èmfasi en la licitud d'un ús cautelós de l'erudició profana per a l'exegesi bíblica, combinat amb una àmplia autorització per a buscar el significat al·legòric o espiritual (...)» (O'Donell, 2001, p. 432).

L'obra està dividida en quatre llibres: 1) el contingut de la doctrina cristiana; 2) la interpretació bíblica –esclariment de l'ambigüitat per mitjà de l'aplicació d'una informació apropiada sobre els fets; 3) interpretació bíblica –esclariment de l'ambigüitat per mitjà d'una dilucidació figurativa correcta de la foscó; 4) la labor del mestre cristià en el púlpit i (...) les qualitats i pràctiques de l'orador cristià. Va ensenyar gramàtica en Tagaste (374), i retòrica a Cartago (375-383), Roma (384) i Milà (tardor del 384-estiu del 386), on va exercir com a professor.

## Cap a una conceptualització de la motivació acadèmica

La motivació és un element que Agustí de Hipona, com la gran majoria de pedagogs i psicòlegs, defineix com necessari i essencial en el procés educatiu per a aconseguir una actitud positiva i una predisposició tant del mestre com de l'alumne en el compromís per a aprendre i desenvolupar plenament les capacitats que corresponguen a cadascú. Adell i Estreder (2008) ho sintetitzen afirmant que «(...) les intervencions educatives –tutorials incloses– exigeixen un nivell contrastat de qualitat, però mai no serà prou sense l'acord de les parts implicades i el compromís de col·laborar-hi activament (...)» (p. 112).

Des d'esta perspectiva i com a element fonamental de tot procés d'ensenyança-aprenentatge, la motivació té en compte component socials, cognitius, afectius, acadèmics com també la dimensió activa de l'alumne en l'elaboració dels coneixements.

Està íntimament relacionada amb el rendiment acadèmic dels alumnes, independentment del nivell educatiu en què estos es troben. Al referir-nos a la motivació, podem distingir bàsicament dos tipus de motivació: intrínseca quan el que mou a l'alumne són elements interns com a creences, sentiments, desitjos i expectatives, i extrínseca quan és el context o les variables externes les que motiven l'alumne. En definitiva, el compromís de l'alumne serà menor quan s'exercix una activitat o tasca per motius o raons externes (Valenzuela, Silva-Peña, Muñoz i Precht, 2015).

La motivació es relaciona amb l'exercici i l'aprenentatge, i és un aspecte clau perquè contribuïx al rendiment escolar. Aprofundir en la motivació implica fer-ho en l'autoconcepte, en l'autoeficàcia acadèmica, l'estil atribucional (Tavakolizadeh i Qavam, 2011) i motivació d'èxit. Quant a les creences d'autoeficàcia, hi ha estudis que relacionen l'alta capacitat d'autodirecció de l'alumne amb les estratègies d'aprenentatge. Així mateix, hi ha controvèrsies de si hi ha diferències de sexe pel que fa al tipus d'actituds, gestió de l'esforç i creences motivacionals cap a l'aprenentatge (Parra, Cerdá, López-Vargas i Saiz, 2014).

Altres investigacions relacionen els estils atribucionals amb elements sociodemogràfics i l'escolaritat del pare amb la motivació d'èxit intrínseca a les metes (Becerra-González, i Reidl, 2015). Si es relaciona la motivació amb models vinculats a l'èxit, es fa directament amb les metes i l'exercici de tasques, així com amb altres models que guarden relació amb les expectatives d'èxit o capacitat de realitzar una activitat en el futur i l'autoeficàcia en el present, i també amb el valor de la tasca. En este últim cas, l'alumne valora que la tasca siga útil, important, interessant i el cost que implica portar-la a cap. (Valenzuela i al., 2015).

Alonso Tàpia i Caturla (1996) sostenen que l'interés acadèmic no depén d'un sol factor, siga personal o contextual. Abans bé, la motivació depén

de la interacció dinàmica entre les característiques personals i els contextos en què es desenrotllen les tasques acadèmiques. Entre les primeres, es destaca la importància de les metes que es tenen a l'hora d'aprendre i les seues repercussions en l'aprenentatge acadèmic. D'altra banda, al referir-se als contextos, posa el seu èmfasi en la rellevància de quatre aspectes essencials: el començament de la classe, l'organització de les activitats, la interacció del mestre amb els seus alumnes i l'avaluació dels resultats d'aprenentatge. Estos instants depenen més de la iniciativa del mestre i poden, segons els casos, interferir, potenciar o anul·lar els patrons motivacionals dels discents.

Per la seua banda, el professor Caturla Fita (Alonso i Caturla, 1996) posa la seua atenció en el paper del mestre respecte a la motivació dels seus alumnes. Per a això, sintetitza els fonaments de l'aprenentatge significatiu i les principals teories sobre la motivació. Saber motivar per a l'aprenentatge acadèmic comporta implícitament saber com aprenen els alumnes. Posteriorment, analitza alguns trets que caracteritzen el mestre actual, des de l'òptica de la seua formació inicial i de la seua consideració o relacions socials. Per a entendre el que ocorre en la classe és necessari transcendir-la. Estes variables del context exterior a l'aula ens recorden que no s'ensenya en el buit i que l'acció docent esta condicionada per la percepció social del mestre i per la pròpia percepció que ell tinga de si mateix.

Resulta evident que l'interés dels alumnes per aprendre depén en gran manera de les decisions que el mestre prenga respecte a l'organització de la seua ensenyança, és a dir, del seu estil docent i de la gestió que faça de l'aula. Se sumen a esta consideració autors com Jussim, Robustelli i Caín (2009) els que concedixen al mestre un decisiu espai en la motivació de l'alumne al considerar que segons el grau d'esperança que ell deposite en l'èxit d'aprenentatge de l'alumne, este desenrotllarà una conducta i acció més favorable o més contrària cap a un millor rendiment acadèmic.

La motivació és el que induïx una persona a portar a la pràctica una acció. És a dir, estimula la voluntat per aprendre. En el context educatiu el paper del docent és induir motius en els seus alumnes, en els seus aprenentatges i comportaments per a aplicar-los de manera voluntària als treballs de classe. La motivació no és una tècnica o mètode d'ensenyança particular, sinó un factor cognitiu present en tot acte d'aprenentatge. En conjunt, estos dos elements que s'han mencionat com són l'aprenentatge –Pedagogia– i el comportament o conducta –Psicologia–, si se sumen a l'estimulació o estudi del cervell –Neurociència–, conflüixen en el que actualment es denomina la neuroeducación. Mora (2013) estableix que esta nova disciplina acadèmica pot ajudar a coordinar les metodologies d'ensenyança en l'aula amb les tècniques d'aprenentatge dels alumnes.

Esta coordinació és el resultat del coneixement sobre el cervell junt amb la determinació de com l'alumne interactua amb el context que li rodeja i com



este, al seu torn, orienta la seua conducta cap a l'aprenentatge. Per tant, «(...) la neuroeducació és prendre avantatge dels coneixements sobre com funciona el cervell integrats amb la psicologia, la sociologia i la medicina en un intent de millorar i potenciar tant els processos d'aprenentatge i memòria dels estudiants com ensenyar millor en els professors. (...)» (Mora, 2013, p. 25). D'esta manera «(...) ensenya, perquè, una nova mirada sobre el procés d'ensenyança-aprenentatge des dels coneixements de la neurociència aplicada (...)» (Béjar, 2014, p. 50) destacant «(...) la importància del context educatiu, el paper que exercix cada professor a promoure les funcions cerebrals i el seu desenrotllament (...)» (Codina, 2014, p. 99).

No sols des d'estes noves línies d'investigació sinó des de les concepcions cognitivistes es planteja la motivació del mestre i de l'alumne com a part de les funcions cognitives bàsiques com l'atenció, la memòria i la percepció. L'estil d'aprenentatge depèn de com s'activen en la persona les tres funcions. D'esta manera com Codina (2014) afirma «(...) la psicologia cognitiva en el context educatiu ens ajuda a entendre els processos components, habilitats, coneixements i estructures que subjauen a coneixements especialitzats en àmbits com les matemàtiques, l'escriptura i la ciència (...)» (p. 48).

L'atenció és un recurs cognitiu limitat, de manera que el mestre ha de tindre-ho molt present quan està ensenyant a l'alumne ja que este pot fàcilment perdre l'interés per la caiguda de la seua atenció. La percepció permet interpretar l'entorn, però cal tindre en compte que esta considera la memòria perquè les experiències passades influïxen en la interpretació de la realitat i la dimensió afectiva o emocional, açò és, el com la persona se sent en eixe moment.

De manera que un afecte positiu en l'alumne, farà que estiga més receptiu. L'autoconcepte acadèmic se suma a este conjunt de consideracions forjadores de motivació perquè si l'alumne s'autopercep capaç d'exercir la tasca amb èxit, la seua motivació incrementarà. Un bon estil d'aprenentatge comportarà un major rendiment acadèmic.

La motivació, com es veu, orienta i estimula la forma de pensar de l'alumne i amb això el resultat d'aprenentatge adquirit o rendiment acadèmic. Els factors personals i contextuals que determinen la motivació en l'aula es donen, fonamentalment, a través de la interacció entre el mestre i l'alumne. Estos factors són denominats intrínsecs i extrínsecs i marcaran el rendiment acadèmic de l'alumne. (Marsden, Ma, Deci, Ryan, i Chiu, 2015).

Es determina, per tant, que en la motivació influïxen factors personals que analitzats des de les teories cognitivistes i des del nou plantejament del concepte integrador de neuroeducació ens ajuden a fer més visible les aportacions agustinianes en este camp. Agustí de Hipona encara que no utilitzava esta terminologia científica concedia una especial importància a les funcions cognitives com l'atenció, la percepció i la memòria, entre altres.

Plantejava la necessitat que el mestre mantinguera l'atenció de l'alumne amb aquelles explicacions que li suposaren un motiu d'escolta i que no causaren en ell el tedi. Concedia especial importància a què la informació que es donara sobre una temàtica determinada estiguera correcta i lògicament estructurada perquè l'alumne poguera assentar-la de manera eficient en la seua memòria i utilitzar-la així en els seus debats. La percepció era plantejada per Agustí com la forma de modular la dita informació des d'estímul externs que poguera utilitzar el mestre.

La motivació s'entén com un impuls que permet mantindre una certa continuïtat en l'acció que l'acosta a la consecució d'un objectiu i que una vegada aconseguit, saciarà una necessitat. Un conjunt de processos cognitius implicats en l'activació, direcció i persistència de la conducta cap a una meta o fi. L'interés o força interior que es dóna en relació amb algun objectiu que l'individu vol aconseguir (Taboada, Tonks, Wigfield, i Guthrie, 2010).

Està constituïda per tots els factors capaços de provocar, mantindre i dirigir la conducta cap a un objectiu. Es pot entendre també com la força que ens impulsa a realitzar activitats. La motivació creix quan hi ha la voluntat de fer quelcom i, a més, es persevera en l'esforç que això requereisca durant el temps necessari per a aconseguir l'objectiu proposat. És un conjunt de variables que activen la conducta i l'orienten en un determinat sentit per a poder aconseguir un objectiu.

Este conjunt de factors units a l'autoconcepte i autoestima de l'alumne explicats per la neuroeducació són, en definitiva, la qual cosa ajuda a potenciar el rendiment acadèmic de l'alumne en el seu procés d'ensenyança-aprenentatge. És molt interessant saber que autors del segle IV com Agustí de Hipona, amb algunes matisacions, ja contemplaven estos aspectes per a aconseguir l'èxit acadèmic en els seus alumnes. A continuació es mostra com el nostre autor distingeix la motivació entre el mestre i l'alumne.

## **La motivació en el mestre**

Agustí, respecte a la motivació del mestre, estableix la necessitat que el mestre ha de ser conscient que les explicacions que estiga donant sobre una determinada matèria o contingut han d'aconseguir l'efecte que espera en els seus alumnes. En el mestre és de gran rellevància la seua actuació, els missatges que transmet i la manera d'organitzar-se (Alonso i Caturla, 1996).

Les consideracions que fa l'hiponense sobre les actituds del mestre dins i fora de l'aula en *De catechizandis rudibus* es consideren d'actualitat contrastant-les amb les aportacions que vistes fins ara d'altres autors. Apunta que la interpretació del mestre pot ser errònia, ja que com indica, «(...) pot succeir que,

mentres a tu et pareix indigne dels oients el que els estàs dient perquè desitjaves que escoltaren una cosa millor, l'opinió d'aquells que estàs instruint siga molt diferent. (...) m'entristisc perquè les meues paraules no han pogut reflectir fidelment mos sentimientos» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 2).

Insistix en la necessitat que el mestre també ha d'estar motivat per a donar les seues explicacions i, d'esta manera, acostar i enriquir la motivació de l'alumne cap a l'escolta activa que pot tindre com resultat l'aprenentatge significatiu. El mestre davant d'una falta d'autoestima pot deixar-se portar per pensaments i sentiments confusos que porten a la pròpia frustració i abandó de la seua professió. Agustín incorpora dos elements clau en l'establiment d'un clima de confiança en l'aula: l'autoestima i la motivació tant de l'alumne com del mestre, ambdós compartides i conegudes pels dos. Tant l'autoestima com l'autoconcepte es convertixen en elements que influiran en l'esperança o desesperança de l'alumne a aconseguir l'èxit d'una meta (Weiner, 2010).

Cava (2007) estableix en relació a l'escola «(...) el clima del centre escolar, més o menys integrador, més o menys preocupat per millorar les relacions interpersonals entre tots les persones que hi conviuen, és un element clau per a desenvolupar estos valors (ètics o morals) (...)» (p. 27).

Centrant-nos en la particularitat del mestre, una de les possibles causes de la seua baixa autoestima i desmotivació siga la de no conèixer els seus alumnes o no tindre la capacitat adequada d'observació per a determinar l'efecte del que diu en els seus oients.

Una altra de les raons que pot afectar la motivació del mestre és la situació que poden ser innumerables les vegades que repetisca un mateix contingut durant els seus anys d'ensenyança. El nostre pedagog ens resol esta situació indicant que cada sessió és diferent de l'anterior perquè les condicions de l'alumne, del mateix mestre i de l'aula també canvien cada moment. Aconsella «(...) al mestre no instal·lar-se en la repetició, sinó renovar-se en el llenguatge i en la disposició interior cap a la veritat que ha de comunicar als seus alumnes (...)» (Galindo Rodrigo, 2002, p. 144).

D'esta manera, i a fi de previndre el seu possible desmotivació respecte al que ensenya, Agustí precisa que és necessària una actualització i formació permanent del mateix mestre que li permeta descobrir avanços i noves interpretacions sobre allò que està ensenyant. Per contra succeïx que «(...) ens molesta tornar tantíssimes vegades sobre el que ensenyem als principiants, que nosaltres coneixem molt bé i que de res servix per al nostre avançament interior, i és que una ment ja madura no sent cap plaer a tractar de coses tan conegudes i, en certa manera, infantils (...)» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 3). Insistix en la necessitat de prestar atenció a la premissa que per a millorar i refermar la motivació del mestre és important assegurar que els alumnes no entenguen de manera errònia les seues explicacions.

És molt important establir diferents moments durant l'exposició en què comprove el correcte i profund enteniment de les seues ensenyances: «(...) de-  
vem nosaltres estar en guàrdia perquè tot allò que exposem, sense l'explicació  
de les seues causes, no siga acceptat per uns motius frívols o per una malsana  
ansietat (...)» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 1). Al referir-se a motius frívols  
Agustí avisa de que els alumnes poden acceptar raonaments fútils i amb escassa  
base comprensiva i, per tant, arribar a conclusions equivocades que motivaran  
un desig d'abandó prematur al no trobar resposta a les seues preguntes. El mes-  
tre ha de cuidar i estar preparat per a evitar este tipus de situacions.

S'entén, de nou, la necessitat que acompanye l'alumne en les seues reflexi-  
ons i li motive per a aprofundir i interioritzar en les seues explicacions. L'alum-  
ne no ha de percebre com a obligació el coneixement únic dels continguts que  
s'impartisquen, sinó més bé com un oferiment que pot facilitar-li respostes a les  
seues preguntes pel que «(...) se li ha de mostrar efectivament amb el testimoni  
dels llibres sagrats quin és el fi que tenen garantit els que perseveren en eixe  
gènere de vida (...). (...) quan tu o els que t'escolten, disposeu de poc de temps,  
has de ser breu, i si disposeu de més temps pots estendre't més en l'explicació  
(...)» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 2).

El paper del mestre o docent, com veiem, és també decisiu en el foment  
de la motivació de l'alumne. D'esta manera, hi ha estudis (Steinmann, Bosch i  
Aiassa, 2013) que afirmen que la motivació de l'alumne es veu afectada negati-  
vament quan este no complix les seues expectatives, és a dir, quan el professor  
no és capaç de transmetre els continguts de mode adequat i crear per consegüent  
un clima de participació activa en l'aula. Igualment, l'aprenentatge cooperatiu  
també té clars efectes en la motivació que considere les expectatives, l'interés  
en la tasca, el compromís amb l'aprenentatge, l'interés, la probabilitat d'èxit i  
l'atribució causal (Lara, 2001; Rosenthal i Jacobson, 1968).

El mestre ha de servir com guia de l'alumne en el seu camí de busca a les  
respostes que necessita. Des d'esta perspectiva, ha de ser consegüent i cuidar  
amb precisió i cura aquells continguts que compartix amb l'alumne, compro-  
vant l'efecte de les seues ensenyances i la implicació d'este últim en les seues  
reflexions.

El bisbe de Hipona incorpora, en relació amb les explicacions dels contin-  
guts que estiga tractant, el control del temps com un element més a tindre en  
compte per a aconseguir mantindre la motivació de l'alumne. Clarament afirma  
que és necessària una estructuració del temps i dels continguts a treballar en  
classe per part del mestre abans d'iniciar la classe.

Resulta d'interés saber el nivell d'autoeficàcia dels docents, ja que influïx  
sobre l'organització, planificació i mètodes en la docència, i per tant sobre la  
motivació dels alumnes, tenint en compte de mode no exclusiu ni exclouent

la relació de la motivació amb l'entreteniment, el procés de l'alumne i la realització d'una tasca. Però en cap cas, es pot responsabilitzar al docent totalment de la motivació de l'alumne, atés que també cal tindre present l'àmbit familiar de l'alumne i al propi alumne (Valenzuela i al., 2015).

Agustí, advoca per un equilibri entre els continguts i la seqüenciació de la seua explicació acompanyat per una fixació de competències generals i específiques a aconseguir per l'alumne, així el primer (...) /és/ conèixer els llibres/en referència als llibres que componen les Sagrades Escripures/ (...) a com a mínim llegint-los i aprenent-los de memòria (...). Després s'han d'investigar amb gran atenció i diligència aquells preceptes de bé viure i regles de fe que proposa amb claredat l'Escriptura (...). Després, havent adquirit ja una certa familiaritat amb la llengua de les divines Escripures, s'ha de passar a declarar i explicar els preceptes que en elles hi ha obscurs, prenent exemples de les locucions clares (...) i així (...) faràn desaparèixer el dubte (Agustí de Hipona, 1969, paràgraf 2).

Per a S. Agustí l'educació, en definitiva, és una activitat que requereix, per tant, també d'un orde previ que facilite l'assimilació del que ensenya «(...) per això s'han d'ordenar les coses que hem de fer segons el nostre criteri. (...)» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 1). Rebutja la improvisació i defén una programació estructurada i lògicament seqüenciada: «(...) si al mestre d'escola vérem encabotat a ensenyar a un xiquet el sil·labari abans de donar-li a conèixer les lletres, no dic que seria digne de riulla i un neci, sinó un boig rematat, per no guardar el mètode d'ensenyança. (...)» (Agustí de Hipona, 1994a, paràgraf 1).

Concedix especial importància a la necessitat d'iniciar l'ensenyança des del més senzill al més complex: «(...) R.- (...) així procedixen alguns molt bons mestres amb els molt amants de la saviesa (...) A la bona disciplina /referida als continguts/ toca anar a ella per graus, però arribar sense orde és d'una inefable dita (...)» (Agustí de Hipona, 1994b, paràgraf 2). Inclou, a més, una característica extra en el mestre com és la seua capacitat d'observació de l'alumne no sols a resoldre les qüestions que se li plantegen sinó en la seua relació amb el grup-classe.

Emfatitza la seua importància ja que esta observació li permetrà identificar el grau d'atenció i motivació que mostra l'alumne davant de les seues ensenyances: «(...) quan el seu estat d'ànim roman fosc als nostres ulls, hem d'intentar amb les paraules tot quant puga servir per a despertar-ho i, com si diguérem, per a traure-ho dels seus amagatalls. (...)» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 3). Si detecta que hi ha una distracció patent i una desmotivació a mantindre l'escolta en el que diu el mestre, este ha de detindre la seua explicació i arreplegar l'opinió dels alumnes sobre allò que s'ha tractat, com es veu que fa, per exemple, en el diàleg que manté amb el seu fill Adeodato en la seua obra *De Magistro*. Despertar l'interés i la curiositat en l'alumne precisa el diagnòstic del que coneix

sobre el que se li ensenyarà pel que «(...) li hem de preguntar si és que ja havia sentit abans estes coses i potser no li mouen per ser conegudes i molt corrents. (...)» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 2).

Agustí incorpora el que hui denominem la retroalimentació o *feedback* al perfil i a la metodologia del mestre i a la seua capacitat de saber motivar l'alumne. Si observa que este es distrau i desenganxa de l'explicació amb facilitat, no ha d'obviar este succés i menys continuar amb la mateixa sinó tornar a motivar l'alumne a l'escolta activa de les seues ensenyances analitzant els motius que l'han provocat. El docent, en conclusió, durant les seues explicacions ha d'observar i determinar en quin grau els alumnes les segueixen. Molt probablement, el fet de no haver analitzat de forma prèvia el nivell dels coneixements i raonaments dels alumnes li impedisca conèixer les seues necessitats i per esta raó, un mestre pot perdre fàcilment la motivació cap a les seues ensenyances perquè els seus alumnes també la perden.

Vist d'esta manera, és important considerar que la percepció per part del mestre d'un alumne motivat en el que escolta i aprén és també un al·licient més en la seua pròpia motivació. Ha de desterrar la idea que a canvi de les seues ensenyances rebrà algun tipus de compensació. Compartir allò que s'ha après sense esperar res a canvi és una nova actitud que Agustí inclou en el perfil del mestre.

## **La motivació en l'alumne**

Havent acabat esta primera anàlisi de la motivació del mestre és necessari reprendre els primers paràgrafs d'este article per a comprovar que l'atenció de l'alumne l'aconsegueix el mestre animant-li i generant en ell expectatives que li permeten romandre a l'escolta. Són importants les primeres paraules que li puga dirigir per a despertar en l'alumne el seu afany educatiu i la seua immersió en la busca del saber a través de la seua reflexió.

Es pot extraure de les paraules de S. Agustí la idea de realitzar l'inici de la classe fent referències al que en el dia anterior va escoltar l'alumne, plantejar-li el que durant la sessió escoltarà, desenrotllar l'anterior amb la participació activa de l'alumne i concloure sobre allò que s'ha debatut durant la sessió i predisposar l'alumne al que escoltarà en la següent sessió de classe. És necessari respectar l'orde d'estos punts ja que «(...) dos són els fonaments en què es basa tota exposició de les divines Escriitures: en el mode d'explicar les coses que han de ser enteses, i en el mode d'explicar les que s'han entés. (...)» (Agustí de Hipona, 1969, paràgraf 1). Són les reaccions dels alumnes que el mestre observa en la classe les que poden servir-li com a indicador de l'encert en la seua forma d'ensenyar i en l'elecció de la seua metodologia.

Agustí planteja, a més, que els alumnes poden estar «(...) envaïts pel tedi, com si estiguérem realitzant una obra inútil, i a causa del tedi nostre discurs es va fent més lènguid i menys viu del que era en el moment inicial (...)» (Agustín de Hipona, 1988, paràgraf 3). La conseqüència immediata és una falta d'interès de l'alumne per com afectarà d'escoltat directament al propi interès del mestre en la seua explicació i, en definitiva, afectarà el rendiment acadèmic de l'alumne. Algunes causes d'esta situació poden ser: la complexitat del vocabulari amb què s'expressa el mestre, l'excés de temps utilitzat en l'explicació, el cansament d'ambdós, la falta d'atenció, la falta de comprensió, la possible reiteració d'idees, els desajustos amb el nivell de coneixements previ de l'alumne i, en suma, la falta de significativitat conseqüent per a este últim. (Barca-Enriquez i al., 2015).

Quan es fa referència al rendiment escolar, cal destacar la diferenciació entre funcions cognitives bàsiques –atenció, percepció i memòria– i superiors –relació, comprensió, avaluació i raonament–. Es pot dir que la intel·ligència junt amb les habilitats cognitives incidixen en la capacitat d'aprenentatge, si bé estes es veuen influïdes per les experiències educatives que han tingut els subjectes al llarg de la seua trajectòria acadèmica. De manera que conceptes com l'autoeficàcia acadèmica, l'autoregulació o les creences personals d'eficàcia incidixen en la persistència i esforç de les activitats. Els autors Schunk i Zimmerman (2007) inclús proposen la motivació com a precursora d'un aprenentatge autoregulat que permetrà a l'alumne establir millors metes i estratègies d'aprenentatge junt amb una major persistència i esforç en l'objectiu que es plantege.

Els mecanismes cognitius han de desenrotllar estratègies i tècniques d'aprenentatge. Així que les estratègies de processament d'aprenentatge permetran que l'alumne organitze, seleccione, interprete, retenga la informació, recupere la informació i la transferisca i aplic a altres situacions. El docent podrà aconseguir l'atenció de l'alumne si este se sent pròxim als continguts que escolta, a les paraules expressades, a l'entusiasme amb què el mestre els explica, al sentiment amb què compartix eixos continguts i a la guia que li oferix per a endinsar-se en l'explicació. Obviar esta consideració és preparar el camí de l'alumne cap a la desmotivació i el tedi, és a dir, a l'abandó de l'explicació i la conseqüent dificultat d'aprenentatge. (Barca-Enriquez i al., 2015).

Per a evitar este desinterès de l'alumne, Agustí torna novament a la necessitat de què el mestre dispose del perfil de l'alumne que li va escoltar i siga conscient del seu nivell de coneixements previs o dificultats d'aprenentatge (Payá Andrés, 2014) : «(...) és partidari (...) de l'acomodació de l'ensenyança a les diferents característiques dels distints grups de deixebles i amb una marcada tendència a l'ensenyança individualitzada (...)» (Galindo Rodrigo, 2002, p. 150).

En la dita anàlisi prèvia que realitzaria el mestre per a conèixer els seus alumnes pot trobar-se amb que alguns d'ells tenen ja experiències anteriors amb

els continguts que està explicant i, al contrari, altres amb dificultats d'aprenentatge. Des d'esta perspectiva seria raonable invitar aquells alumnes, amb certs coneixements avançats sobre el que explica el mestre, a compartir i col·laborar en la dita explicació perquè els seus companys puguen comprendre-la. L'actitud del docent serà llavors la de possibilitar que, inclús tenint coneixements sobre allò que s'ha tractat, estos alumnes no s'assenten fora del grup sinó que ajuden als seus companys a aconseguir-los de la millor forma possible. No obstant això, si la totalitat del grup d'alumnes posseïx coneixements avançats del tema, el mestre ha de realitzar una síntesi del ja conegut i ampliar a altres partint des de les seues experiències.

Es tracta d'una proposta que Agustí realitza, principalment, en la seua obra *De catechizandis rudibus* i que resulta extemporània a la seua època. Concedeix una especial importància a l'alumne i sol·licita que el mestre conega els coneixements previs i les dificultats d'aprenentatge dels seus alumnes per a adaptar-se a la seua particularitat. No és l'alumne qui únicament ha d'adaptar-se al seu mestre sinó també al revés ja que l'educació és una responsabilitat d'ambdós.

És la clara mostra de la seua preocupació per accedir a tots els alumnes sense excepció, impulsant així una educació personalitzada i no estandaritzada (Payá Andrés, 2014), perquè «(...) a pesar que a tots es deu la mateixa caritat, no a tots s'ha d'oferir la mateixa medicina (...)» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 2). Payá Andrés (2014) advertix que en l'obra *De catechizandis rudibus* «(...) apareix per primera vegada la preocupació per l'alumne, amb tota la seua càrrega d'humanitat, amb tot el patrimoni de la seua qualitat i defectes, amb les seues virtuts i misèries. El que intenta Agustí és la formació personal, concreta, d'individus determinats que exigixen un tractament propi i adequat a cada cas (...)» (p. 14). Advoca perquè el mestre compartisca allò que s'ha après amb l'alumne a fi de motivar-li perquè ell mateix trobe significativitat en el que escolta.

S'han analitzat els diferents factors que influïxen en la motivació del mestre i de l'alumne però, inclús el bisbe de Hipona, s'atreuix a proposar en aquella època que el mestre ha de ser l'encarregat de procurar a l'alumne una estada i un clima agradable d'aprenentatge al mateix temps que s'intenta captar la seua atenció, de manera que trobe una raó de permanència en l'aula, ja que en cas contrari «(...) cansat d'escoltar o d'estar tant temps de peu, obri els llavis (...) per a badallar (...) Exposem quelcom que li toque directament a ell (...)» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 1), «(...) seria millor sens dubte, on açò siga possible fàcilment que ja des del principi escolte assentat (...) no es vegem distrets en la seua salubèrrima atenció, o hagen d'anar-se. (...)» (Agustí de Hipona, 1988, paràgraf 1).



S'extrau de les seues paraules quan afirma, «cansat d'escoltar», que el mestre precisa notòriament establir una temporalització adequada i adaptada al seu grup-classe en les seues explicacions i incloure descansos que permeten a l'alumne recobrar la seua motivació, interès i compromís amb el que escolta. És un factor més que deixa entreveure la idea d'Agustí de Hipona en no improvisar en l'aula sinó entrar en ella amb un programa preestablert i ordenat lògicament, tenint com a referència principal a l'alumne i analitzant minuciosament i de forma prèvia les condicions de l'aula per a evitar o minimitzar allò que puga distraure i afectar negativament en el desenrotllament de la classe i de l'atenció de l'alumne.

## Conclusions

El bisbe de Hipona es planteja qualsevol problemàtica amb què un mestre, com ell, pot trobar-se en la seua labor docent i, des d'estos supòsits, planteja diferents consells raonats des de la seua mateixa experiència. Un dels més coneguts assessoraments pedagògics és el que fa a través de la seua obra *De catechizandis rudibus* escrita molt probablement en un període comprés entre el 399 i el 405, dirigida al catequista i diaca de Cartago, Deogracias, que li sol·licita ajuda per a despertar l'interès i la motivació en els seus alumnes amb el catecisme i que tan àmpliament s'ha debatut en este article. Preocupat per l'educació del seu temps desitja corregir d'esta manera els mètodes que ell ha patit en la seua infància i que ha qüestionat ostensiblement en les seues diferents obres. Són plantejaments propis d'una pedagogia innovadora per a l'època en què ell va viure i que, no obstant això, continuen sent-ho en la que vivim.

Una mostra febaent ha sigut veure com l'actualitat conceptual d'alguns experts en motivació acadèmica coincidixen plenament en els plantejament pedagògics que Agustí va fer ja en els segles IV i V. Podem dir que la motivació d'un alumne dependrà en gran manera de la gestió que faça el mestre en la seua aula per a fomentar-la i de la gestió que faça ell de la seua pròpia. Factors com els personals que estan relacionats amb l'autoestima en el seu vessant intrínsec –factores cognitius–, es combinen necessàriament amb la seua relació amb el context immediat de l'alumne, ambdós analitzats i inclosos en els continguts teòrics i pràctics que gestiona el mestre en la seua aula a fi de guiar-li cap a l'aprenentatge significatiu. Esta consideració s'acosta als postulats actuals d'una incipient disciplina com és la neuroeducació, la qual ajuda a confluïr les metodologies d'ensenyança en l'aula i les tècniques d'aprenentatge de l'alumne des del coneixement del cervell, o neurociència, la psicologia, la sociologia, la medicina i la pedagogia –procés d'ensenyança-aprenentatge–.

A més d'estos elements, la falta de control del temps, la improvisació, el desconeixement de les necessitats de l'alumne i l'absència de formació permanent del mestre són, entre altres, variables les que contribuïxen, segons Agustí, a la desaparició de la motivació per aprendre que és necessària en l'alumne. Una ensenyança motivadora ajudarà al desenrotllament d'un aprenentatge motivat i al revés. Agustí de Hipona proposava comprendre les necessitats de l'alumne partint de la seua forma de pensar, de la seua interacció amb el context on s'adsciu i de la seua conducta o comportament cap a l'aprenentatge. Aportacions que encara que no diem siguen exactament les actuals sobre la neuroeducació si tenen una proximitat més que destacable com s'ha pogut comprovar.

## Referències

- Abbagnano, N. i Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Adell, M. A. i Estreder, V. (2008). La tutoria en Ensenyament Secundari. *Anuari de la Societat Valenciana de Psicologia*, 12(1), pp. 101-118.
- Agustín de Hipona, S. (1969). De doctrina christiana. En B. Martín (Ed.), *Obras de San Agustín* (pp. 45-285), Madrid: BAC.
- Agustín de Hipona, S. (1988). De catechizandis rudibus. En Lope Cillerurelo i al. (Ed.), *Obras completas de San Agustín* (pp. 447-534). Madrid: BAC.
- Agustín de Hipona, S. (1994a). De ordine. En V. Capánaga, *Obras completas de San Agustín. Escritos filosóficos* (pp. 589-707). Madrid: BAC.
- Agustín de Hipona, S. (1994b). Soliloquia. En V. Capánaga, *Obras completas de San Agustín. Escritos filosóficos* (pp. 429-533). Madrid: BAC.
- Alonso Tapia, J. i Caturla Fita, E. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Baguer, A. (2009). *Dirección de personas: un timón en la tormenta*. (2ª edición). Madrid: Díaz de Santos.
- Barca-Enriquez, E.; Brenlla, J. C.; Peralbo, M.; Almeida, L. S.; Porto, A. i Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 083-089, doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.460.
- Becerra-González, E. i Reidl, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17, pp. 79-91.
- Béjar, M. (2014). Una mirada sobre la educación. Neuroeducación. *Revista Padres y Maestros*, 355, pp. 49-52.
- Brown, P. (2001). *Agustín de Hipona*. Madrid: ACENTO.

- Cava, M. J. (2007). De la violència escolar a la convivència pacífica: Elements clau en la intervenció. *Anuari de la Societat Valenciana de Psicologia*, 11(1), pp. 25-35.
- Codina, M. J. (2009). *Neuroeducación en virtudes cordiales. Una propuesta a partir de la neuroeducación y la ética discursiva cordial* (Tesis Doctoral). Valencia: Universitat de València.
- Galindo Rodrigo, J. A. (2002). *Pedagogía de San Agustín*. Madrid: Augustinus.
- García-Junceda, J. (1986). *La cultura cristiana y San Agustín*. Madrid: Cincel.
- Gutiérrez Zuluaga, I. (1969). *Historia de la educación*. Madrid: ITER Ediciones.
- Jussim, L.; Robustelli, S. L. i Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. *Handbook of motivation at school*, pp. 349-380.
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre educación*, 1, pp. 99-110.
- Marrou, H. I. (1965). *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Marsden, K. E.; Ma, W. J.; Deci, E. L.; Ryan, R. M. i Chiu, P. H. (2015). Diminished neural responses predict enhanced intrinsic motivation and sensitivity to external incentive. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 15, pp. 276-286.
- Maslow, A. H. (2008). *La personalidad creadora*. (9ª edición). Barcelona: Editorial Kairós.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- O'Donnell, J. J. (2001). Doctrina Christina, De. En A. D. Fitzgerald, *Diccionario de San Agustín: San Agustín a través del tiempo* (pp. 431-435). Burgos: Monte Carmelo.
- Parra, J.; Cerdá, C.; López-Vargas, O. i Saiz, J. L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y educadores*, 17(1), pp. 91-107, doi: 10.5294/edu.2014.17.1.5.
- Payá Andrés, M. (2014). La educación en el *De catechizandis rudibus*. En J. I. Prats, *V Congreso Internacional Educación Católica para el siglo XXI. La educación en San Agustín, una respuesta a la postmodernidad*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Católica de Valencia «San Vicente Mártir», Valencia.
- Ramsey, B. (2001). De catechizandis rudibus. En A. D. Fitzgerald, *Diccionario de San Agustín: San Agustín a través del tiempo* (p. 239). Burgos: Monte Carmelo.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). Teacher's expectancies: determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Report*, 19, pp. 115-118.
- Schunk, D. i Zimmerman, B. (eds.) (2007). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Routledge.

- Steinmann, A.; Bosch, B. i Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la Universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, pp. 585-598.
- Taboada, A.; Tonks, S. M.; Wigfield, A. i Guthrie, J. T. (2008). Effects of motivational and cognitive variables on Reading comprehension. *Reading & Writing*, 22, pp. 85-106.
- Tavakolizadeh, J. i Qavam, S. E. (2011). Effect of teaching of self-regulated learning strategies on attribution styles in students. *Electronic Journal in Educational Psychology*, 9, pp. 1087-1102.
- Topping, R. N. (2010). Augustine on liberal education: defender and defensive. *The Heythrop Journal*, 51(3), pp. 377-387.
- Valenzuela, J.; Silva-Peña, I.; Muñoz, C. i Precht, A. (2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la autoeficacia motivacional docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, pp. 859-878.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), pp. 28-36.

Data de recepció: 04-04-2016

Data d'acceptació: 15-06-2016