



**PEDAGOGÍA 2005**



**CURSO 91**

***La motivación para aprender: teoría e intervención educativa***

**M. Sc. María Julia Moreno Castañeda**

**Ciudad de La Habana, Cuba**

---

*Diseño y corrección:*

*MSc. Nelson Piñero Alonso*

*Copyright © IPLAC, 2005*

*Copyright © Educación Cubana, 2005*

*ISBN 959-18-0101-7*

---

**Título: LA MOTIVACIÓN PARA APRENDER: TEORÍA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.**

**Autora: MSc. María Julia Moreno Castañeda.**

**Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”**

## **INTRODUCCIÓN**

El término motivación para aprender, usado habitualmente para describir los móviles que dan dirección, intensidad y persistencia a la conducta dirigida al logro de objetivos y metas de aprendizaje, es un constructo que cambia. En los últimos años en la teoría y la investigación educativa este concepto ha evolucionado a partir del reconocimiento de la variedad de respuestas individuales de los estudiantes a las oportunidades de aprendizaje.

Actualmente en el campo teórico de estudio de la motivación para aprender tiende a explicarse esta conducta asociada a nuevos y diversos contenidos y funciones psicológicas, con variaciones individuales bajo influencias sociales y culturales diferenciadoras y que implica tanto elementos afectivos como cognitivos.

En el orden de sus implicaciones educativas, el concepto de motivación para aprender se ha movido también del énfasis en lo individual a lo grupal y de este a la escuela como contexto institucional para la intervención, la creación de ambientes facilitadores y como comunidad de aprendizaje.

Sin embargo una serie de insuficiencias teóricas, metodológicas y prácticas en el tratamiento a la motivación para aprender no permiten explicar su diversidad y complejidad bajo condiciones educativas y no logran cristalizar en una concepción lo suficientemente coherente, que revele el entramado de relaciones entre su funcionamiento, su desarrollo y su estimulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

El análisis electivo y crítico de las concepciones y enfoques psicológicos y pedagógicos contemporáneos del aprendizaje permite identificar los principales progresos y contradicciones que hoy se presentan en la teoría y la investigación educativa de la motivación para aprender.

## DESARROLLO

La teoría y la investigación sobre motivación en el aprendizaje han sido desarrolladas básicamente dentro de cuatro marcos teóricos de referencia relevantes en la contemporaneidad: el conductismo, la psicología cognitiva, el humanismo y el enfoque histórico cultural.

El hilo conductor para el análisis del tratamiento dado a la motivación en el aprendizaje en estos cuatro sistemas lo constituyen los mecanismos del funcionamiento motivacional, dado que es el criterio que en la psicología de la motivación está más vinculado al problema de la relación entre los aspectos de dinámica y contenido de los motivos (CALVIÑO, 1983) y constituye la forma básica de expresión de la unidad afectivo-cognitiva en el nivel motivacional de la personalidad.

A pesar de la diversidad de posturas, incluso dentro de cada uno de estos sistemas, es posible clasificarlas para su análisis en dos grupos, tomando como criterio de máxima convergencia entre ellas (FERNÁNDEZ, 1994) el mecanismo predominante en la concepción del funcionamiento motivacional en el aprendizaje, pudiéndose identificar entre ellos:

1.- Concepciones que conciben el funcionamiento motivacional en el aprendizaje haciendo énfasis en el mecanismo dinámico o energético. Entre ellas hay diferencias de enfoques en cuanto a la función dinámica o energética de la motivación, pero siempre está dirigida a reducir, mantener o aumentar la tensión que se genera en el individuo ante las condiciones, procesos y contenidos del aprendizaje. Dentro de ellas encontramos las siguientes:

- Teorías Conductistas.
- Teorías Cognitivas.
- Teorías Humanistas.

2.- Concepción que concibe el funcionamiento motivacional en el aprendizaje a partir de la unidad de los mecanismos dinámico y de contenido. En ella la motivación es una premisa y a la vez un resultado del aprendizaje, dado que sus condiciones, procesos y contenidos son asimilados como parte de la experiencia histórico-social, convirtiéndose en objeto, objetivo y medios para el desarrollo psíquico a nivel de personalidad, desde donde adquieren un potencial regulador para el aprendizaje en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo que le es característica.

- Las teorías aquí representadas pertenecen a la Escuela Histórico-Cultural.

La primera diferencia sustancial que se manifiesta entre ambos grupos se establece a partir del enfoque metodológico con que se aborda el funcionamiento de la motivación, lo que en el caso de la Escuela Histórico-Cultural es estudiado con un método de análisis materialista dialéctico e histórico, que al comprender a la psicología del ser humano concreto como resultado y no como premisa (innata, subjetiva) de la asimilación de los productos históricos creados por la sociedad en que vive y se educa, introduce un nuevo enfoque genético del desarrollo de las funciones psicológicas y especialmente del funcionamiento motivacional y su papel activo en la conducta y el desarrollo individual.

### **Teorías conductistas**

En el conductismo, el aprendizaje es conceptualizado como una modificación relativamente estable de la conducta del organismo, como resultado de determinados tipos de experiencias acumulativas que le posibilitan asociar estímulos y respuestas. Para lograr una conducta o su modificación se usan estímulos o reforzadores externos tanto positivos como negativos, que tienen la facultad de incrementar su ocurrencia ya sea para obtener una gratificación o para evitar un efecto desagradable.

En las posiciones ortodoxas del conductismo, la categoría motivo o funcionamiento motivacional no tiene lugar. “En todo caso no hay más causa que el estímulo, y sólo si se entendiera causa como motivo, podríamos decir que la categoría motivo se revela en el estímulo.” (CALVIÑO, 1983:13).

Por tanto, la satisfacción de necesidades es unilateralmente consecuencia del aprender y no un requisito para hacerlo. Los mecanismos movilizados del aprendizaje estarían relacionados con los efectos deseados o no deseados de la conducta, ellos son *la recompensa y el castigo* que se presentan en forma de estimulaciones externas, reforzadoras y asociadas a necesidades de gratificación o evitación.

En este mecanismo asociativo de carácter instrumental u operante, de acuerdo a la concepción de B. F. Skinner, se puede descubrir que lo motivacional tiene un fuerte matiz emocional en el sostenimiento de la conducta ya aprendida. “La asociación misma se consideraba, al menos implícitamente, como el elemento dinámico, la motivación se ocultaba detrás de la noción de reforzamiento.” (NUTTIN, 1983:34).

En las teorías clásicas del conductismo se manifiesta la idea de que, lo que sería el funcionamiento motivacional está destinado a reducir la tensión, propio del enfoque homeostático, en el que el estado de pasividad del individuo se ve alterado por la necesidad bio-fisiológica de gratificación o evitación de la conducta, con lo cual la motivación cumpliría una función dinamizadora energética, al margen de los aspectos del contenido de la determinación social del sujeto.

Los neoconductistas, entre ellos A. Bandura, Gagné, Zimmerman, estudiaron tipos más complejos de conductas y consideraron entre ellas ciertos “factores internos” que pudieran actuar como recompensas. Así se abrieron paso categorías relacionadas con el concepto de *activación*, *expectativa*, *juicios de autoeficacia*, ampliando la lista de impulsos potenciales y reforzadores. En estas concepciones más avanzadas los rasgos del reforzamiento varían, pues la conducta, en sí misma, actúa como reforzamiento de las necesidades que la impulsan.

Albert Bandura, al introducir su teoría del aprendizaje social indica dos fuentes importantes de motivación: la predicción de las consecuencias o resultados de la conducta y el establecimiento de objetivos y metas que se convierten en normas personales de evaluar el desempeño.

Bandura opina que las expectativas de eficacia, como creencias de la capacidad propia para alcanzar un objetivo, determinan el esfuerzo y la persistencia frente a los obstáculos, y en ello lo que importa es la creencia y no la veracidad de tal capacidad.

En la literatura se apunta que Bandura salta del conductismo al cognitivismo. Insistió en la importancia que tienen en el reforzamiento tanto los reforzadores vicarios, como la elección personal de las metas y la autopercepción de eficacia y autorreforzamiento. En la comprensión posterior del funcionamiento de la motivación en el aprendizaje han tenido gran influencia los mecanismos de autoeficacia y autovaloración propuestos por Bandura.

### **Teorías cognitivas**

Aquí se agrupan diferentes posiciones afines en el estudio del papel regulador de la cognición, pero dentro de ellas se debaten posturas diversas en cuanto al funcionamiento motivacional en el aprendizaje, lo que hace más complejo el análisis de su mecanismo predominante.



Para los representantes de estas teorías resulta necesario esclarecer el funcionamiento de la estructura interna del individuo, en especial del pensamiento, como mediatizadora del aprendizaje. Así es como establecen distintos tipos de relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo psicológico, de ahí el carácter constructivista de sus posiciones, que se enfoca en la manera que las personas procesan la información, la interpretan y la convierten en significados personales.

Es pertinente incluir en el análisis de las teorías cognitivas los trabajos realizados bajo la dirección de Kurt Lewin (1890-1947) y sus colaboradores acerca de la *esfera afectiva*, (*necesidades, voluntad, propósitos, objetivos y aspiraciones*) al estudiar el comportamiento humano en el aspecto dinámico de su ejecución y rendimiento con lo que introduce nuevos indicadores funcionales para el estudio de la motivación.

Desde estos aspectos funcionales, se establecen las leyes dinámicas a que se someten las tensiones bajo la influencia de los propósitos formados, los objetivos conscientemente planteados y de las tareas aceptadas, actuando, al mismo nivel de las necesidades, como impulsores en su intercambio e influencia sobre la conducta y la actividad del sujeto en situaciones de aprendizaje.

Estos indicadores funcionales se utilizan en los trabajos desarrollados más tarde por F. Hoppe <sup>1</sup> acerca del *nivel de aspiraciones*, determinado por el grado de dificultad que para el sujeto tienen los objetivos que se plantea y que trata de lograr. Se forma en el proceso de la vida del niño y en ello juega un papel fundamental la influencia del éxito y el fracaso. Las fluctuaciones del nivel de aspiración antes y después de los éxitos y fracasos se relacionan con ciertas constantes intra-individuales del “nivel del yo” y de “conciencia” o “concepción” que el Yo tiene de sí mismo. Así el nivel de aspiración queda relacionado con la autovaloración y la vida afectiva compleja del sujeto quien es capaz de determinar su conducta y su desarrollo.

Otra teoría cognitiva es la que propone el concepto de *motivación de logro*, que consiste en el deseo de tener éxito, e implica una disposición a esforzarse para alcanzarlo, especialmente cuando se compite con una norma. En esta teoría se estudian patrones motivacionales individuales para predecir diferencias individuales relacionadas con el logro. El iniciador de estos estudios fue Richard Atkinson, quien formuló una teoría global de la motivación y la conducta de logro en la que postuló que la tendencia a enfocarse a un objetivo de logro o éxito, es el producto de tres factores:

- 1.-La necesidad de logro o motivo para el éxito, como la disposición del sujeto a esforzarse para intentar lograr el éxito.
- 2.-La probabilidad de éxito, o expectativa del sujeto de que puede tener éxito en la tarea que se ha propuesto.
- 3.-El valor de incentivo del éxito, o grado de afectividad positivo que el sujeto anticipa como resultado del éxito (satisfacción, orgullo).

---

<sup>1</sup> Analizados por J. Nuttin en *La motivación*. En *Motivación y procesos afectivos II*. Selección de lecturas. Prólogo y compilación de Manuel Calviño. UH. Fac. de Psicología. Ciudad de La Habana, 1983, p.34 y L.I. Bozhovich EN *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1976, pág. 65.

Atkinson estableció que la tendencia a lograr el éxito es más fuerte cuando la tarea es de una dificultad media y la persona está altamente motivada. Pero para él, la conducta humana es el resultado del conflicto aproximación-avoidancia, presentándose una doble tendencia: alcanzar el éxito y evitar el fracaso. La tendencia a evitar el fracaso igualmente es producto de tres factores:

- 1.- El motivo para evitar el fracaso, o disposición del sujeto a tal evitación.
- 2.- La probabilidad de fracaso, o expectativa del sujeto de que puede fracasar en la tarea.
- 3.- El valor de incentivo de fracaso, o grado de afectividad negativo que el sujeto anticipa como resultado del fracaso (insatisfacción, vergüenza).

La tendencia o nivel de la motivación de logro resultante es un producto de la combinación de la tendencia al éxito y la tendencia al fracaso en relación al enfrentamiento a la tarea.

Otros investigadores cognitivos desarrollaron la teoría de la motivación de logro estudiando cuestiones relacionadas con los efectos del éxito y fracaso en la motivación y los cambios en las cogniciones y emociones en situaciones de logro. De ahí surgieron otras variables internas del funcionamiento motivacional como *las expectativas de desempeño, la autopercepción de competencias, la teoría de la comparación social y la teoría de la atribución.*

La teoría de la atribución se orienta a la dinámica cognitiva implicada en la evaluación que hacen los sujetos de sus niveles y atribuciones del éxito o fracaso a determinadas causas. "... es un análisis sistémico de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro." (GOOD Y BROPHY, 1996:304)

Las razones típicas ofrecidas por los sujetos para explicar el éxito y el fracaso son: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o falla en el uso de estrategias para resolver tareas o problemas. La investigación reveló que los mecanismos motivacionales (cognitivos y conductuales) de la participación en la tarea pueden describirse en una secuencia o modelo de atribución.

El elemento explicativo más importante en la teoría de la atribución es el establecimiento de las dimensiones en que varían los factores causales. Para H.H. Kelly esas dimensiones son: especificidad, constancia y consenso Para B. Weiner son: locus de causalidad, constancia, globalidad, controlabilidad e intencionalidad.

En general la investigación aplicada se orienta a considerar al menos tres de estas dimensiones: el lugar o locus de causalidad (interna o externa), la constancia (estable o inestable) y la controlabilidad (controlable o no controlable). De la combinación de estas dimensiones se derivan diferentes patrones atribucionales mediante los cuales el sujeto explica las causas de sus éxitos y fracasos en tareas de aprendizaje. "Weiner afirmó que el principio básico de la teoría de la atribución es que las personas intenten entender *porqué* ocurren los acontecimientos y busquen las *causas*." (GOOD Y BROPHY, 1996:308).

También se han estudiado las consecuencias afectivas del éxito y el fracaso y de sus atribuciones causales, estableciéndose secuencias atribución-emoción-acción, pero para los teóricos cognitivos, las emociones, más que percepciones causales, son motivadores inmediatos de la acción.

Otras teorías cognitivas relevantes en el análisis del funcionamiento de la motivación en el aprendizaje son las de la *motivación intrínseca*. Aunque esta teoría es muy conocida y ha sido adoptada por otras concepciones psicológicas, con otros matices explicativos, está implícita en los estudios de muchos autores cognitivos que sostienen que la actividad es intrínseca a la naturaleza humana y que su realización puede ser intrínsecamente recompensante. Los tipos de motivación intrínseca están influidos directamente por el interés personal, la satisfacción, el placer y todas aquellas conductas que se realizan en pos de la competencia y la autodeterminación.

Si se relaciona la teoría de la motivación intrínseca con la teoría atribucional se puede entender que la motivación intrínseca también depende de la percepción de que el éxito se atribuya a causas internas, controlables desde la competencia y la autodeterminación del sujeto.

Una especie de extensión de la teoría de la motivación intrínseca es la concepción del aprendizaje autorregulado en el que el estudiante asume la responsabilidad para motivarse, como una forma elevada de involucramiento cognitivo, como necesidad de experimentar autonomía y toma de decisiones, esforzándose por ser la causa de su propia conducta.

El Modelo de Expectativa x Valor, que se extiende explícita o implícitamente en casi todo el ámbito de las teorías cognitivas, propone una manera de abordar el problema del funcionamiento motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues se ha desarrollado como resultado de la investigación aplicada al salón de clases partiendo de un postulado de orden motivacional: "... el esfuerzo que están dispuestas a poner las personas en una tarea es un producto del grado en que *esperan* ser capaces de ejecutar las tareas con éxito si se aplican a sí mismas y del grado en que *valoran* las recompensas que trae la ejecución exitosa de la tarea." (GOOD Y BROPHY, 1996:311).

Así la inversión del esfuerzo, como fuerza motivacional, es vista como el producto, más que como suma de la expectativa y el valor respecto a la tarea, siguiendo, no sólo las pistas obtenidas en la investigación del desempeño en tareas concretas, sino la lógica del sentido común que explica que las personas no están dispuestas a invertir esfuerzos en tareas incluso muy valoradas, sin la creencia de que pueden tener éxito y que tampoco lo invertirían en tareas de poco valor, aún cuando crean que pueden tener éxito.

Siguiendo este modelo, en la psicología del aprendizaje de corte cognitivo se han desplegado otras teorías en las que el funcionamiento motivacional se explica a partir de *las metas y objetivos de aprendizaje, de la implicación en las tareas y de la autoestima*

“La investigación científica de los últimos lustros ha puesto de manifiesto que son las metas que persiguen los alumnos, en situación individual y grupal, de cara al rendimiento y a la activación y mantenimiento, dirección y persistencia de la actividad, las que tienen más influencia entre las variables que influyen en la motivación.” (ACOSTA, 1998:55). En las teorías cognitivas el concepto de metas es fundamental en relación con la motivación para aprender, ellas tienen diferentes incentivos o valores y se orientan por diferentes necesidades.

Se han estudiado diferentes tipos de motivación según varias clasificaciones de metas para aprender en las que se pueden identificar indicadores funcionales comunes que participan en su configuración, tales como las representaciones de sí, las expectativas, la valoración social y la autovaloración, el interés por la propia tarea, entre otros. “... Todas estas metas no son incompatibles en el mismo alumno. En términos generales, todas las personas tendemos a establecer un tipo de meta frente a otras, en función de nuestro estilo e historia motivacional, pero eso no quiere decir que en algunas ocasiones no tengan importancia metas de otro tipo.” (CARRETERO, 1993:78).

Las teorías cognitivas han demostrado que la autoestima ejerce una función importante en la determinación y el modo en que se expresan determinadas metas y objetivos. Ella se refleja sobre todo en la *autopercepción de competencia*, considerada como el intento de poner un valor positivo en el desempeño académico propio, que genera mecanismos de funcionamiento motivacional ajustados a diferentes condiciones de éxito y fracaso.

J. Alonso Tapia e I. Montero (1997) estudiaron los tipos de metas que persiguen los alumnos y comparan las metas de aprendizaje y las de ejecución de acuerdo a varios criterios para mostrar cómo dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas. Como resultado también pudieron comprobar que los alumnos con diferentes metas difieren en las atribuciones o justificaciones que tienden a dar a los logros que consiguen y en las expectativas que tienen de poder controlar la consecución de metas académicas. Así mismo describen el papel de las experiencias de autonomía en la autorregulación motivacional del aprendizaje.

Dentro de las teorías cognitivas del aprendizaje, se destaca también la propuesta de David Ausubel, acerca del aprendizaje escolarizado de conceptos científicos, a partir de los conceptos previamente formados en la vida cotidiana. Así, el aprendizaje escolar es un proceso de reestructuración cognitiva que tiene un sentido dado en la búsqueda de significados. El aprendizaje significativo se logra cuando puede relacionarse un nuevo conocimiento a las estructuras cognitivas que el estudiante posee; para ello es necesario que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo en sí mismo y que el estudiante disponga de los requisitos cognoscitivos necesarios y una predisposición motivacional intrínseca dada por la necesidad propia de aprender, comprender y actuar racionalmente en el proceso de relación con el medio.

Desde esta posición la motivación es *absolutamente* necesaria para un tipo de aprendizaje sostenido. Sin embargo, las variables motivacionales, diferentes a las variables cognoscitivas, influyen en el proceso de aprendizaje significativo únicamente de manera *catalítica e inespecífica al energetizarlo*. Ellas impelen en el momento de interacción cognoscitiva mejorando los esfuerzos, la atención y la disposición inmediata para aprender.

Sólo como efecto del funcionamiento motivacional intrínseco en el aprendizaje el estudiante realiza un esfuerzo deliberado para relacionar los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva y tiene una implicación afectiva en la tarea. Por eso para Ausubel y sus colaboradores la llamada motivación de logro es propia del aprendizaje memorístico en el que la ansiedad y los fracasos anteriores predisponen desfavorablemente a los estudiantes para un aprendizaje significativo que requiere esfuerzos y confianza en las capacidades propias.

Consecuentemente ellos no se plantean, en el aprendizaje por recepción significativa y a largo plazo, la investigación de la naturaleza y la clasificación de las motivaciones, por ser estas en si mismas formas del involucramiento cognitivo.

Consideran que la motivación de logro no es una “variabilidad unitaria”, sino que ella, en dependencia de múltiples factores consta de distintas proporciones: el impulso cognoscitivo, la pulsión afiliativa y la motivación de mejoría del yo. El impulso cognoscitivo es potencialmente el componente motivacional más estable de los tres porque es inherente a la tarea misma del aprendizaje, y el aprendizaje exitoso *per se*, constituye su propia recompensa, aparte de cualquier recompensa o aprobación extrínseca.



Así es como para estos autores, teóricamente hablando “puede postularse que la motivación se vuelve factor cada vez menos importante del aprendizaje a medida que avanza la edad. Conforme el aprendizaje se vuelve más fácil y exige menos esfuerzos, debido al desarrollo de la capacidad cognitiva... requiere menos energía. Además, las variables de la estructura cognitiva cobran cada vez más importancia como determinantes del aprendizaje.” (AUSUBEL, NOVAK Y HANMESIAN, 1978:349).

La motivación intrínseca que proponen estos teóricos cognitivos se relaciona con su propuesta de aprendizaje significativo o por reestructuración, garantizando un enfoque profundo del mismo, que en términos funcionales supone mayor nivel de implicación personal, autonomía, autorregulación y autodeterminación, característicos de ese tipo de aprendizaje. La pulsión o impulso cognoscitivo es el deseo de conocer como fin en sí mismo, y su papel en el aprendizaje significativo está dado por el potencial energético que le es inherente y porque dicho aprendizaje proporciona automáticamente su propia recompensa. “Esto es, como en el caso de todas motivaciones intrínsecas, la recompensa que satisface la pulsión se encuentra en la tarea misma.” (AUSUBEL, NOVAK Y HANMESIAN, 1978:350).

Como puede apreciarse, dentro de las teorías cognitivas, independientemente del autor de que se trate y de la postura adoptada, se da un tratamiento explícito a la motivación, persuadidos de que ella es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje escolar.

Resulta muy interesante que entre ellos la consideración del funcionamiento de lo motivacional-afectivo se vaya esclareciendo de modo evidente al tratar de explicar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, partiendo del funcionamiento de las llamadas variable intermedias o mediacionales.

Al mismo tiempo, la relación entre los mecanismos de la dinámica y el contenido motivacional se va haciendo más equilibrada entre ellas en el sentido en que entienden cómo los sujetos procesan la información relacionada con el sistema motivacional.

## **Teorías humanistas**

Estas teorías se centran en los seres humanos como totalidades dinámicas y actualizantes, poniendo énfasis en el estudio de los fines últimos de la existencia humana en relación con el contexto interpersonal y social. De ahí que sus posiciones sean tan atractivas y cercanas a los ideales de dignidad y respeto al ser humano.

Al explicar la naturaleza humana y su existencia, el hombre ha sido concebido como un agente libre, selectivo y responsable, por lo que el sentido de su vida constituye la autorrealización, la cual en sí misma, es el sustrato motivacional de la persona.

Aunque las perspectivas humanistas desarrolladas por Abraham Maslow y Henry Murray no están referidas explícitamente al aprendizaje, se han utilizado para hacer inferencias en este contexto a partir de las teorías de las necesidades que ellos elaboraron (GOOD Y BORPFY, 1996; ACOSTA, 1998; RODRÍGUEZ Y LUCA, 2001).

En esencia la teoría de las necesidades sociales de Murray sugiere que la mayor parte de la conducta está motivada por el deseo de evitar o liberar tensiones. De la lista de veinte necesidades definidas por él, pueden identificarse algunas relacionadas con la motivación de logro, de afiliación, de autonomía, de poder, entre otras.

La teoría de la jerarquización de las necesidades de Maslow establece una diferenciación en las escalas de satisfacción. Primero han de satisfacerse las necesidades inferiores o por deficiencias, para comenzar luego la satisfacción de las superiores como el saber, comprender, autorrealizarse, sólo así pueden estas motivar la conducta.

Uno de los humanistas más conocidos es el norteamericano Carl Rogers, quien ha desarrollado experiencias renovadoras en el aprendizaje escolar, a partir de una aguda crítica al sistema educativo de su país. Para C. Rogers el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje, pero la escuela tradicional le impone un modelo inadecuado para aprender.

Así distingue dos clases de aprendizaje: Uno carente de significación para el estudiante, de “cosas desvaídas, estériles, fútiles y de rápido olvido que se embuten en la cabeza de esos pobres y desvalidos niños atados a sus asientos con las férreas ligaduras del conformismo.” (ROGERS, 1991:31).

Otra clase de aprendizaje es el significativo. A diferencia del anterior el estudiante aprende de manera que para él tiene sentido y significación. Es un tipo de aprendizaje personal o de aumento de la madurez personal, a través del cual la personalidad cambia, de ahí su carácter creativo. En su concepción “el aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo” (ROGERS, 1991:32).

Entre las características del aprendizaje significativo están:

- La implicación personal o involucramiento de la persona como totalidad, se estructura dentro de su experiencia total, combinando lo afectivo y lo cognitivo.
- Es autoiniciado o por iniciativa propia, es decir, se relaciona con los objetivos de desarrollo y enriquecimiento personal. Es un método de autodirección y libertad responsable.
- Es participativo, experiencial, vivencial, adecuado a las necesidades del sujeto.
- Es evaluado por el propio estudiante.

- Está libre de situaciones amenazantes y se desarrolla en un ambiente de autenticidad, aceptación y comprensión empática, facilitando la relación interpersonal y la comunicación.
- Es perdurable, profundo y relevante.

En el aprendizaje significativo que C. Rogers propone no sólo interviene el intelecto. La facilitación del aprendizaje trabaja con aspectos motivacionales para desatar el sentimiento de indagación y la confianza en las tendencias constructivas y a la actualización de los estudiantes. Él opina: "... a menos que nuestras escuelas puedan convertirse en centros de estudio plenos de entusiasmo e interés, lo más probable es que están condenadas a desaparecer." (ROGERS, 1991:161).

Así la motivación para aprender como un tipo de motivación intrínseca se convierte en un asunto central tanto para el aprendizaje significativo como para su facilitación. "Creo que tenemos plena conciencia de que una de las tragedias de la educación moderna radica en que sólo se considera importante el aprendizaje cognoscitivo." (ROGERS, 1991:169).

Para él el ser humano posee un alto grado de motivación y la tarea de la facilitación es liberarla. El aprendizaje significativo y la tarea de la facilitación permiten que el estudiante evolucione en él según sus propias necesidades e intereses. El aprendizaje así tiende a ser más profundo y a tener más influencia en la vida y la conducta de los estudiantes quienes intervienen en el proceso como personas totales.

De este modo, dentro de una concepción de educación, enseñanza y aprendizaje centrados en la persona, C. Rogers reconoce la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso y resultado, a través de múltiples indicadores como la confianza en sí mismo, la autovaloración adecuada, el interés por aprender y la capacidad de autodirección, la responsabilidad y el compromiso en el aprendizaje, entre otros. Para él el aprendizaje es exitoso no sólo cuando el estudiante ha aprendido todo lo que se necesita saber, sino cuando ha realizado un progreso significativo en el aprendizaje de cómo aprender lo que desea aprender. Como parte de la motivación intrínseca, está el deseo del sujeto de sentirse comprometido, responsable y libre en la realización de sus acciones a partir de la canalización de las necesidades e intereses de su vida.

El tratamiento a la motivación en el aprendizaje ubica a esta teoría dentro de aquellas que fundamentalmente la conciben desde su mecanismo dinámico en el proceso de construcción y actualización de los objetivos vitales de la persona en la relación con su medio. El estudiante es un ser de necesidades y experiencias personales totales en el que la motivación para aprender es una condición para emprenderlo significativamente. Así, la búsqueda de la autorrealización en el aprendizaje se traduce en una motivación intrínseca que tiende a mantener o a aumentar la tensión de acuerdo a las propias demandas subjetivas.

La motivación, para los humanistas no es algo que surge, siempre está, lo que cambia es la actividad donde ella se manifiesta, dirigiendo selectivamente o significativamente la actuación del sujeto.

## **Escuela histórico-cultural**

El fundador de esta escuela, L. S. Vigotsky (1896-1934) sentó la bases para la comprensión del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, aportando una serie de categorías y principios a su estudio. Los más relevantes para el análisis de la motivación para aprender están en la definición de la ley genética del desarrollo, la relación entre educación y desarrollo y el concepto de zona de desarrollo próximo, que se despliegan en las concepciones de sus continuadores.

La concepción de aprendizaje en la escuela histórico-cultural postula que este proceso se da a través de la asimilación o apropiación de la experiencia histórico-social acumulada por la humanidad y depositada en los productos u objetos materiales y espirituales que ella crea, y donde quedan encarnadas las capacidades humanas adquiridas en el proceso de producción cultural (LEONTIEV, 1978). El proceso de apropiación o asimilación de la cultura es activo; se produce a través de determinados tipos de actividad, categoría central de la escuela histórico-cultural con importantes implicaciones teórico-metodológicas para el estudio de las determinaciones psicológicas de la personalidad.

En especial, el aprendizaje escolar se produce a través de la actividad de estudio o actividad docente, cuyo contenido son los conocimientos teóricos asimilados, que le permiten al niño no tratar ya con los objetos y fenómenos de la realidad inmediata, sino con una representación de ellos, mediados y generalizados por su pensamiento, convirtiéndose en instrumentos para el dominio progresivo de nuevos conocimientos, acciones, capacidades y nuevas necesidades para operar y transformar los objetos reales.

Para autores como V. V Davidov y D. B Elkonin el problema de la diversidad de los tipos de aprendizaje humano queda resuelto al considerar que sus contenidos, procesos y condiciones dependerán de los tipos concretos de actividad en que esos aprendizajes se realizan. “Solo dentro de la actividad propiamente docente, los procesos de asimilación, intervienen como un objetivo directo y su tarea.” (DAVIDOV, 1987:13). Es decir, que el aprendizaje escolar constituye su proceso y su resultado.

La realización dinámica de la actividad docente a través del aprendizaje y bajo la influencia de la interacción con otras personas, conduce a cambios cualitativos sustanciales en la conciencia, el desarrollo intelectual y moral, así como en la personalidad del/de la estudiante. Tales cambios son denominados *neoformaciones psíquicas*. De esta forma los conocimientos teóricos, constituyendo el contenido de la actividad docente, son simultáneamente la fuente, el objeto de las necesidades cognoscitivas. Este carácter objetual de la actividad docente determina el carácter histórico-social del reflejo psíquico y su desarrollo, incluidos los procesos y estados de la esfera motivacional. Con ello se da uno de los primeros pasos en el planteamiento de la relación entre el aspecto dinámico y de contenido en la motivación en general y en el aprendizaje en particular considerándola dentro del marco más general de la formación y desarrollo de la personalidad, a partir de las ideas de L.S. Vigotsky, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, E. V Shorojova, V. G Aseev, I. A. Dzhidarian, L. I. Antsiferova, entre muchos otros.

La categoría interés cognoscitivo fue ampliamente estudiada por autores como G. I Schúkina, L. Slavina, N. Beliavev, L. I Bozhovich, A. K Markova, L. V Blagonadiezina, M. A Danilov y otros, desde varios puntos de vista; por su naturaleza psicológica, como motivo de la actividad docente, como estímulo al desarrollo de la personalidad y como procedimiento para la activación de la enseñanza. En todos los casos los intereses cognoscitivos fueron estudiados como parte del problema de la relación entre educación y desarrollo.

El enfoque personológico en el estudio del interés cognoscitivo reveló su complejidad funcional, en la cual se clarifica la unidad cognitivo-afectiva de la personalidad. Se esclareció así su relación con la actividad cognoscitiva, las emociones y actos volitivos, al expresarse en esfuerzos para salvar obstáculos y dificultades en el proceso de conocimiento del objeto. Por otra parte, "... gracias al interés cognoscitivo como motivo, la actividad cognoscitiva adquiere un sentido personal, por lo que permite expresar los rasgos del carácter y descubrir las posibilidades potenciales de la personalidad, ver en ellos las tendencias del desarrollo y determinar, por tanto, el material de construcción y los medios necesarios para su educación." (SCHÚKINA, 1978:22)

El tratamiento explícito a la motivación en el aprendizaje tiene una de sus fundamentales fuentes, dentro de la escuela histórico-cultural en la teoría de la actividad y de la motivación, desarrolladas por A. N. Leontiev (1903-1979), a partir de las cuales desarrollaron sus trabajos importantes investigadores/as de la antigua Unión Soviética y del campo socialista. Esas fuentes son fundamentos para explicar su funcionamiento y desarrollo, y se pueden sintetizar en lo siguiente:

- El determinismo histórico-social de la personalidad y de sus componentes funcionales, incluida la motivación para aprender.
- El papel de la conciencia y la autoconciencia en las expresiones funcionales de los componentes de la personalidad y cualquiera de sus componentes, incluida la motivación para aprender.
- La relación entre las necesidades y los motivos de la actividad.
- La dinámica de los motivos y los objetivos en la estructura de la actividad.
- La unidad de los aspectos de dinámica y contenido motivacional en el proceso de aprendizaje.



- La integridad de las expresiones funcionales de la motivación para aprender.

Para los autores y seguidores de la escuela histórico-cultural no se puede comprender el proceso de formación de la actividad docente sin considerar la evolución genética de la actividad humana y de las necesidades y motivos que en ella se van engendrando. Así se elaboran concepciones claves para explicar el desarrollo psíquico del niño a través de los diferentes períodos o etapas del desarrollo ontogenético en las condiciones de determinados tipos de actividad consideradas rectoras o fundamentales en condiciones experimentales. Con ello se establece un criterio evolutivo en la comprensión de los mecanismos del funcionamiento de la motivación para aprender. La actividad docente fue considerada la actividad rectora de la etapa escolar y ella determina el curso y los logros del desarrollo motivacional en este período y sienta las bases para el surgimiento de otros tipos y niveles de motivación.

Dentro de la estructura de la actividad docente, la motivación es considerada como uno de sus componentes, que puede transformarse a partir de sus relaciones dinámicas. Por tanto: "... la motivación no es solamente la premisa de la actividad docente, sino también su resultado, su *neoformación*: la formación plena de la actividad docente conduce a cambios cualitativos también en la esfera motivacional." (MARKOVA, 1987a:26). Así se explica porqué la motivación en esta corriente es considerada una variable del aprendizaje, que se forma y desarrolla en él y que también lo regula y autorregula la actividad docente donde él se produce.

Otro aspecto de la comprensión del funcionamiento motivacional en el aprendizaje que queda bien delineado en esta concepción, a partir de los trabajos experimentales de L .I. Bozhovich y sus colaboradores (1977), es el de la unidad de las motivaciones cognoscitivas y sociales. Para ella ambos tipos de motivos son indispensables para el aprendizaje y su éxito, poseen determinadas características en las diferentes etapas del desarrollo de la personalidad y al estudiar las leyes y condiciones que contribuyen a su modificación, logró establecer que el desarrollo ontogenético de los motivos en el aprendizaje escolar se debe a:

- Cambios de la situación del niño en el sistema de relaciones sociales.
- Cambios en los mecanismos psicológicos de su desarrollo.
- Cambios en el contenido, la dinámica y la estructura jerárquica motivacional de la personalidad.

Postuló además que detrás de los cambios ontogenéticos en los motivos hacia el estudio se encuentran necesidades cognoscitivas internas relacionadas con:

- La nueva posición social del escolar.
- La posición del niño dentro del grupo de su misma edad.
- La posición como futuro miembro de la sociedad.

Así, el método genético, aplicado al problema de la motivación para aprender le permitió concluir que en la ontogenia la necesidad de nuevas impresiones se modifica en su contenido, dinamismo y estructura, lo que permite integrar los motivos en que ella se expresa en *formaciones motivacionales*, proceso en el que interviene la conciencia, permitiendo que la necesidad impulse a actuar, no directamente por ella misma, sino por contenidos elaborados conscientemente a través de fines, objetivos planteados, adoptando propósitos y resoluciones. “En estos casos tenemos que ver, no ya con las necesidades, sino con las nuevas formaciones funcionales, especie de unidad indisoluble de la necesidad y la conciencia, del afecto y el intelecto.” (BOZHOVICH, 1977:48).

Esta idea resulta de gran valor teórico y metodológico pues permite explicar el mecanismo de integración de los diferentes tipos de necesidades y motivos que participan en la regulación y autorregulación del aprendizaje. Es una idea que logra resolver de manera dialéctica las cuestiones relacionadas con la unidad de los aspectos dinámico y de contenido de la motivación para aprender y establece parámetros de integración funcional desde el enfoque personológico.

Siguiendo el modelo teórico acerca del desarrollo psicológico que ofrece la escuela histórico-cultural, en Cuba se han realizado, de manera explícita, algunos estudios acerca de la motivación para aprender (ARIAS, 1986; MITJANS, 1987; SEGARTE Y OTROS, 1990; GONZÁLEZ SERRA, 1995; CASTELLANOS, 1999; CASTELLANOS y OTROS, 2003).

A través de ellos se revela una tendencia inicial a considerar el funcionamiento de la motivación a partir del contenido de la actividad de estudio, desde una perspectiva más bien descriptiva de motivos intrínsecos y extrínsecos. Sin embargo, también se observa una evolución del punto de vista de análisis hacia un enfoque más explicativo, que apunta a considerar la unidad del contenido y la dinámica, considerando otras formas de manifestación intrapsíquica de la determinación y expresión funcional de la motivación en el aprendizaje.

G. Arias (1986) relaciona el nivel de adecuación de la estructura motivacional hacia la actividad de estudio con una historia docente de éxitos, con mejores valoraciones personales y sociales, con la intensificación de la actividad cognoscitiva y un mayor número de vivencias positivas. Constató la existencia de niveles de desarrollo de la esfera motivacional, según el nivel de interrelación de los diferentes motivos, lo que le permitió concluir que “Una estructura motivacional adecuada con relación a la actividad de estudio no se determina sólo por el predominio de motivos intrínsecos (...) ellos deben combinarse con una orientación socialmente valiosa.” (ARIAS, 1986:25)

En una investigación dirigida por A. Mitjans (1987) acerca de la motivación hacia el estudio en estudiantes de la Educación Superior se partió del patrón descriptivo de los motivos en intrínsecos y extrínsecos. Desde los primeros resultados se pudo constatar que si bien los motivos intrínsecos son realmente efectivos, "... otros tipos de motivos, en función de su lugar en la jerarquía motivacional del sujeto y su vínculo con otras formaciones motivacionales complejas, orientan y dinamizan la acción del sujeto..." (MITJANS, 1987:248) Otras investigaciones del mismo corte, realizadas por A.L Segarte, y colaboradores (1990) obtuvieron los mismos resultados.

A partir de estas evidencias A. Mitjans (1987) se interesó en estudiar no solo a los sujetos con intenciones desarrolladas que se orientaban por motivos intrínsecos, sino en encontrar en la estructura de la esfera motivacional del sujeto cómo se insertan motivos que sin ser intrínsecos, resultan fuertemente efectivos, orientando con fuerza la conducta, con ello dirigió el análisis a los mecanismos psicológicos que dinamizan la actividad de estudio.

Una de las conclusiones más significativas a que llega esta autora declara que: "El desarrollo de la psicología en nuestro país, ha permitido pasar de una etapa descriptiva, clasificatoria de la motivación, al estudio de una etapa caracterizada por el intento de búsqueda de regularidades funcionales de la esfera motivacional, que nos permitan explicar las distintas formas y niveles en que los jóvenes se orientan al estudio, así como la efectividad de los mismos." (MITJANS, 1987:252).

En las últimas décadas ha cobrado fuerza en nuestro país la investigación de la motivación orientada al estudio de las unidades y formaciones psicológicas de la personalidad que integran la diversidad de contenidos que participan en la regulación y autorregulación del comportamiento, ocupando estas categorías un lugar central en la explicación de los mecanismos de funcionamiento motivacional y proporcionando un enfoque personológico a su estudio.

Dentro de este enfoque se han elaborado criterios, que por su nivel de precisión y generalización teórico-empírica acerca del funcionamiento motivacional-afectivo a nivel personalógico, pueden ser aplicados al estudio de la motivación para aprender. Según estos criterios (CALVIÑO, citado por GONZÁLEZ MAURA, 1994), las formaciones motivacionales de la personalidad que participan en la regulación y autorregulación del aprendizaje, teniendo en cuenta la unidad de los aspectos dinámico y de contenido, pueden expresarse en:

- El sistema de objetivos.
- El sistema de vivencias afectivas.
- El sistema de sentidos.

Acerca de la importancia y papel de la motivación en el aprendizaje, la actividad de estudio o actividad docente se han referido los trabajos acerca de la enseñanza para el desarrollo, resultado de las investigaciones del Instituto central de Ciencias Pedagógicas (ICCP, 1984, 1989, 1995, 2000, 2001). En ellas se pueden identificar, de modo implícito, algunas formas de aproximación a los mecanismos del funcionamiento motivacional en el aprendizaje, especialmente en los trabajos de P. Rico (1990, 1996), quien caracteriza el aprendizaje y el desarrollo utilizando algunos indicadores motivacionales de la actividad docente a partir de la reflexión, la autovaloración y el control. Así asocia la motivación y el interés a formaciones como la autovaloración, el éxito y fracaso, las vivencias, la satisfacción personal, la orientación consciente y las expectativas formadas en el desarrollo de la actividad cognoscitiva.

En la concepción de aprendizaje desarrollador elaborada por D. Castellanos, (2000) y desarrollada por un equipo del Centro de Estudios Educativos del ISP "Enrique José Varona" este ha sido definido como "... aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo del autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social." (CASTELLANOS Y OTROS, 2001:42)

Aquí se integra la concepción histórico cultural de la relación dialéctica entre la educación como proceso social de transmisión de la cultura y el desarrollo humano en su nivel más complejo que es la personalidad, entendiendo su función autorreguladora como mecanismo de autodesarrollo.

Los procesos del aprendizaje desarrollador han sido concebidos como resultado de la interacción dialéctica entre tres dimensiones; la activación-regulación, la significatividad y la motivación para aprender

Es en la motivación para aprender donde se ubica particularmente la especificidad de los mecanismos movilizadores, direccionadores y sostenedores de la actuación del estudiante en el aprendizaje., a través de la integración, estructuración y jerarquización de las diversas necesidades y motivos que participan en este proceso.

El reconocimiento de la motivación como una dimensión en que se estructura el sistema de aprendizaje desarrollador, es un reconocimiento al vínculo entre su efectividad como proceso y su resultado y a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Ello apunta a la adopción de un enfoque personológico en el análisis, que puede ser aplicado al estudio de su dimensión motivacional.

En esta concepción se reconoce que el tipo de motivaciones; intrínsecas y extrínsecas determina el enfoque (superficial, reproductivo; profundo, significativo) del aprendizaje y por ende, sus resultados. No solo se atiende a la cuestión del contenido motivacional, sino a su aspecto dinámico al considerar que una autoestima positiva, la percepción de sí como una persona eficaz y competente, las expectativas de logro, la atribución de los éxitos y fracasos a factores controlables tales como el esfuerzo propio, el sentirse capaz de ejercer un dominio sobre lo que acontece, entre muchos otros elementos de esta misma naturaleza, se encuentran firmemente enraizados en el sistema autovalorativo del sujeto. Ellos ejercen una influencia sustancial en la motivación en el aprendizaje y promueven la seguridad necesaria para enfrentar obstáculos y esforzarse perseverantemente, componentes indispensables de este proceso.

## **CONCLUSIONES**

El análisis realizado muestra cómo en el tratamiento dado al funcionamiento motivacional del aprendizaje, la separación de los mecanismos dinámicos y de contenido, ha generado un enfoque atomista, que no permite explicar la diversidad y complejidad funcional de la motivación para aprender a partir de todo el sistema de relaciones que lo caracteriza.

En las concepciones de orientación no marxista el mecanismo dinámico de la motivación para aprender, o se vincula a diferentes estados del organismo, o se considera inherente a la naturaleza humana, por lo que sus expresiones funcionales se manifiestan en la reducción o aumento de tensión que genera el desequilibrio del organismo con el medio o la fuerza impulsora que se activa desde dentro de la dinámica interna del sujeto. Así como ha señalado M. Calviño (1983), en esa psicología, centrada en los aspectos dinámicos, el carácter, la naturaleza y determinación de la categoría motivo se puede resumir en dos conceptos fundamentales: biologicismo y subjetivismo.

Dentro del subjetivismo y su concepción dinámica se pueden reconocer dos niveles en el tratamiento de la motivación: el nivel de funciones aisladas y el nivel de la personalidad, dentro del cual se pueden reconocer los aportes de K. Lewin y sus seguidores y C. Rogers, quienes adoptaron una posición de avanzada que aportó nuevos elementos a las cuestiones relacionadas con la complejidad e integridad del funcionamiento motivacional.

En las teorías cognitivas la motivación para aprender es un concepto que evoluciona, se han elaborado posiciones más complejas, basadas no sólo en distintos tipos de motivos, sino también en cómo funcionan estos últimos.



En la escuela histórico-cultural los estudios de la motivación para aprender, realizados sobre el referente de la actividad de estudio o docente como potenciadora de necesidades e intereses cognoscitivos, significan, de hecho, un reconocimiento a la unidad de los mecanismos de dinámica y de contenido en el funcionamiento motivacional. Ello a su vez acarreó el problema de identificar o inferir el contenido de las necesidades y motivos del contenido de la actividad de estudio considerada rectora, o viceversa; inferir tipos de comportamiento en la actividad de estudio, a partir de los tipos de motivos que la deben inducir.

No obstante, esta concepción ofrece un marco de análisis epistémico dialéctico que permite integrar desde ella los aportes de las teorías del primer grupo para sistematizar los fundamentos psicopedagógicos de la teoría y la investigación educativa en el estudio de la motivación para aprender

No obstante las diferencias de concepciones encontradas en el estudio de estas teorías, es posible delinear, a partir de regularidades, una síntesis en la que se perfilan mecanismos del funcionamiento motivacional en el aprendizaje. Tales mecanismos se pueden sintetizar como sigue

- La elaboración del contenido motivacional del aprendizaje.
- El planteamiento de objetivos y metas de aprendizaje que funcionan como motivos en la satisfacción de necesidades en un sentido temporal perspectivo.
- La elaboración consciente del sujeto de estrategias en la consecución de sus objetivos y metas de aprendizaje a partir de su autovaloración y las expectativas y atribuciones causales dadas por el éxito y fracaso en el aprendizaje.
- La expresión emocional y de sentido de las necesidades y motivos en el aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. ALONSO TAPIA, J y MONTERO, I. Motivación y aprendizaje escolar. En Desarrollo psicológico y educación II. Coll, C, Marshesi, A y Palacio, J. 1990.
2. ARIAS BEATÓN, G. La motivación para el estudio en escolares cubanos. Resumen de la tesis para la obtención del grado científico de Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. Ciudad de La Habana, 1986.
3. AUSUBEL, D; NOVAK, J. P Y HANESIAN, H. Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. Editorial Trillas. México, 1991.
4. BOZHOVICH, L .I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1976.
5. BOZHOVICH, L. I. Y BLAGONADIEZHINA, N. V. Estudio de las motivaciones de la conducta de niños y adolescente. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1977.
6. BRITO F, H. Caracterización de la efectividad de la motivación profesional pedagógica. Tesis doctoral. UH. La Habana, 1989.
7. CALVIÑO, M. La categoría motivo. Su definición en la Psicología. En Motivación y procesos afectivos II. Selección de lecturas. Prólogo y compilación de Manuel Calviño. UH. Fac. de Psicología. Ciudad de La Habana, 1983.
8. CARRETERO, M. Constructivismo y educación. Madrid: Edelvives, 1993.
9. CASTELLANOS SIMONS, B. Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje. Material impreso. CEE. ISPEJV, abril, 1999.
10. CASTELLANOS, D. y OTROS. Enseñar y aprender en la escuela. Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2002.

11. DAVIDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso. Moscú, 1988.
12. FARIÑAS LEÓN, G. Maestro, una estrategia para la enseñanza. PROMET. Editorial Academia. Ciudad de La Habana, 1997.
13. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. Tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Editorial Siglo Veintiuno. España, 1994.
14. FLORES, C. T. Motivación, una alternativa para el éxito. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela, 1994.
15. FLORES, C. T. Motivar a otros. Una experiencia fascinante. Coedición con la unidad de publicaciones del IPC. Venezuela, 1996.
16. GONZÁLEZ MAURA, V. Motivación profesional y personalidad. Universidad de Chacas, Sucre. Bolivia, 1994.
17. GONZÁLEZ REY F. Y VALDÉS CASALS H. Psicología Humanista. Actualidad y Desarrollo. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1994.
18. GONZÁLEZ REY, F Y MITJANS M, A. La personalidad, su formación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1999.
19. GONZÁLEZ REY, F. Psicología de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1985.
20. GONZÁLEZ REY, F. Psicología, principios y categorías. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
21. GONZÁLEZ REY, F. Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1995.
22. GONZÁLEZ SERRA, D. Teoría de la motivación y práctica profesional. Editorial Pueblo y Educación, 1995.

23. GOOD, T. L y BROPHY, J. Psicología educativa contemporánea. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C. V. México, 1996.
24. HILGART, E. Teorías del aprendizaje. Editora Revolucionaria, 1971.
25. ICCP. Hacia el perfeccionamiento de la Escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2000.
26. ICCP. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1984.
27. ICCP. Problemas psicopedagógicos del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1995a.
28. ICCP. Selección de temas psicopedagógicos. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2001.
29. ICCP. Temas de psicología pedagógica para maestros II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
30. LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia, personalidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1982.
31. LEONTIEV, A. N. El hombre y la cultura. En Superación para profesores de psicología. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1978.
32. LOMPSCHERS, J, MARKOVA, A. K Y DAVIDOV, V. V. Formación de la actividad docente de los escolares. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.
33. LÓPEZ. J. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. EN Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2002.
34. Mc COMBS, B.L. The role of the self-system in Self-regulated learning. En Contemporary Educational Psychology 11. 314-332, 1986.

35. MITJANS, A. investigación de la motivación hacia el estudio en estudiantes de la educación superior: aproximación al estudio de la esfera motivacional de la personalidad. EN Investigaciones de personalidad en Cuba. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1987.
36. MORENO CASTAÑEDA, M. J. Indicadores para caracterizar el funcionamiento de la motivación para el aprendizaje desarrollador. Tesis en opción al título académico de Master en Educación. ISPEJV. Ciudad de La Habana, 2002.
37. NUDELMAN, A. La formación de motivos estables en el aprendizaje. MINED, 1982.
38. NUTTIN, J. La motivación. En Motivación y procesos afectivos II. Selección de lecturas. Prólogo y compilación de Manuel Calviño. UH. Fac. de Psicología. Ciudad de La Habana, 1983.
39. POZO, J. I. Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial. Madrid, 1998.
40. POZO, J. L. Teorías cognitivas del aprendizaje. Editorial Morata. Madrid, 1994.
41. PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD. Selección de lecturas. Compilación: Moreno castañeda, M. J. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
42. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. Selección de lecturas. Compilación: Moreno castañeda, M. J. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
43. REY GÓMEZ, J. M, HIDALGO, D.E Y ESPINOSA, M. C. La motivación en la escuela. Cuestionario para su análisis. Editorial Librería Ágora. Málaga, 1989.

44. RICO MONTERO, P. Reflexión y aprendizaje en el aula. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana 1996.
45. RODRÍGUEZ, R. I y LUCA DE TENA, C. Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ¿cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos? Ediciones Aljibe, S. L. Málaga, 2001.
46. ROGERS, C. Libertad y creatividad en la educación. Editorial Paidós. Ibérica, SA, 1991.
47. RUBISNTEIN, S. L. Principios de Psicología General. Editorial Revolucionaria, 1972.
48. SCHÚKINA, G. I Los intereses cognoscitivos de los escolares. Editorial de Libros para la Educación. La Habana, 1978
49. SEGARTE Y OTROS. Investigaciones acerca de los motivos de la actividad de estudio. EN Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones. U. H. Facultad de Psicología. La Habana, 1990.
50. SHOROJOVA, E. V. Problemas teóricos de la psicología de la personalidad. Editorial Orbe. La Habana, 1980.
51. SILVESTRE ORAMAS, M. Aprendizaje, educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1999.
52. VIGOSTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica. La Habana, 1987.
53. YAROSHEVSKY, M. J. Historia de la Psicología. 2 parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.
54. YAROSHEVSKY, M. J. La Psicología del siglo XX. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1983.
55. ZANKOV, L. La enseñanza y el desarrollo. Editorial Progreso. Moscú, 1984.

ISBN 959-18-0101-7



9 789591 801012