

La motivación en el aula

Luis López Muñoz*

RESUMEN.

La motivación en el aula tiene sus bases, su sentido y sus estrategias. La tensión natural por el aprendizaje que tiene el niño, no es evidente que se manifieste en el ámbito de la enseñanza sistemática y reglada a la que se ven «sometidos». Ponemos el acento y tratamos de presentar la conexión profunda que se produce entre la consideración que se da al alumno y a su historia personal, con la relación educativa interpersonal que la evidencia y con la actividad propia del aula: los tipos de tareas y las actividades cotidianas, incluso rutinarias que tienen lugar en el recinto físico donde se lleva a cabo el aprendizaje.

Introducción.

Pocos temas han acaparado tanto la atención y, quizás, la desesperación de los maestros como puede ser el amplio abanico de circunstancias que reconocemos bajo el título de motivación en el aula. Ante un tema siempre actual e inconcluso es difícil lanzar fundamentadamente un «¡Eureka!» definitivo, no obstante, nos atrevemos a realizar un planteamiento con visos de totalidad sobre la gestión de la motivación en el aula.

Ni podemos ni debemos considerar que el alumno se halle naturalmente motivado para su esfuerzo de aprendizaje, y menos aún cuando el sistema educativo nos presenta una incardinación obligatoria de todos los sujetos durante un periodo de tiempo amplio y definido, que funciona al margen del deseo e interés del individuo en formación.

Nos encontramos ante un terreno en el que inciden muchas biografías y experiencias: es importante la evolución de las relaciones familiares, es imprescindible la aplicación vital del educador a su tarea, y es esencial ese equilibrio inestable llamado autoconcepto. La familia puede figurar como un factor menos manejable o modificable, pero el factor profesional del maestro debe y puede ser potenciado para alcanzar el objetivo motivacional que centra su actuación en la persona del alumno.

Difícilmente podemos pensar al maestro como un ente individual y exento de su grupo de trabajo y de su proceso de formación permanente en el centro escolar, como la persona automotivada y ya dotada de todos los conocimientos básicos precisos; por ello, debemos contar con unos mínimos que permitan al maestro la consecución de éxito en un campo tan espinoso como éste.

Al maestro se le puede enseñar unas técnicas y prestar unos apoyos tanto personales como de grupo, pero no es fácil lograr un determinado cambio en su personalidad. Por ello es más fácil indicar los mínimos exigibles a la personalidad del maestro: Se pide de él que sea una persona equilibrada, liberada e ilustrada.

- **Equilibrada** a la hora de juzgar y actuar *proactivamente* ante los fallos de los alumnos o sus adquisiciones parciales, y ante los procesos de identificación que éstos deben realizar, en ocasiones con oposición a la autoridad o con modos poco controlados de proclamar su autonomía.
- **Liberada** de una visión egocéntrica de su trabajo y su consideración personal y laboral. Capaz de superar sus propios problemas vitales. Una libertad que le permita mantener despierta su sensibilidad positiva ante la persona del alumno y sus *dificultades cognitivas*, sociales o de personalidad.
- **Ilustrada**, de tal modo que sepa lo que lleva entre manos y esté presta a aprender de los libros y los compañeros, que esté dispuesta a dejarse sorprender gratamente por las novedades que sus alumnos actuales representan; sólo ellos son reales.

Hay una respuesta posible, concreta y completa al problema de la motivación, si se parte de los presupuestos considerados anteriormente y se considera que esta respuesta puede ser plena, pero no se puede exigir que, al tiempo, sea sencilla; la vida de la persona y sus relaciones es única, pero no anodina, monolineal o libre de un proceso de crecimiento; por ello, y según figura en el esquema adjunto, debemos considerar tres campos de actuación: a) La *relación educativa* profesor - alumno, b) La gestión o manejo de las

rutinas de aula y, c) *La tipología de las tareas* a acometer en el devenir de la vida escolar. Todo ello sin prescindir de unos principios básicos que la personalidad «ilustrada» del maestro debe aportar.

Los diversos autores que, desde la teoría y la práctica han actualizado los conocimientos psicológicos y pedagógicos que constituyen el acervo cultural de hoy para la persona y la función del maestro, (L.S. Vygotski, J. Piaget, A. Bandura, C. Rogers, D. P. Ausubel, J. Bruner, o R. Gagné, entre otros) realizan una aproximación progresiva a lo que los maestros llamamos «sentido común» y a aquella forma de actuación que ha fundamentado siempre el éxito educativo de los mejores profesionales de la educación y la docencia, sin descuidar su aportación crítica y fundamentada.

1. Principios básicos de la motivación.

Están basados en el concepto de *historia personal* del alumno, en lo que conocemos sobre la influencia de los niveles de estimulación y en la adecuación de cada tipo de motivación a un determinado campo de actuación humana en el aprendizaje de conocimientos, procedimientos y actitudes o valores.

1.1. Fundamento único.

Cuando el alumno llega al aula, no es la tópica «tabula rasa», es una persona y una historia que, a su vez, la ha conformado hasta el momento presente; es el resultado de unos potenciales personales, más una influencia social-familiar, más una historia académica que en su conjunto han determinado unas *tendencias actuales a reaccionar de un modo preferente*.

Este cúmulo de factores sobre los que ya, en estos momentos, no se puede volver, nos definen el *autoconcepto* actual del alumno.

«A mayor autoconcepto, mayor nivel de motivación positiva»

Partimos de este nivel de autoconcepto con el convencimiento de que otros ya antes han trabajado sobre él, han esculpido, sea con hacha o con fino cincel. Esos «otros» no tienen por qué haber trabajado en la misma línea o con los mismos propósitos, pero su obra es lo que recibimos como «actual personalidad» de cada una de las persona a las que nos ha cabido la suerte de ayudar en su educación.

Podemos ver si los fundamentos de ese autoconcepto son sólidos, si siguen actuando, si podemos trabajar mancomunadamente con los otros agentes que influyen, etc., pero cuanto más positivo sea ese autoconcepto personal,

mayor será su motivación.

Es tiempo perdido dedicarse a lamentaciones o a echar la culpa a los diversos factores familiares o ambientales. Pero no es ocioso su análisis y el estudio encaminado a su reestructuración, ya que la influencia de la escuela sobre las familias actuales y las futuras puede lograr una mayor eficacia y una más profunda clarificación de la relación causa - efecto de lo que ocurre en esta mal llamada «actuación inconsciente colectiva» de la familia. La paciencia y el amor compartido son factores claves que debe asegurar la familia, aunque no sean cuantificables en el día a día de la relación familiar.

1.2. Nivel de estimulación.

Es cuestión de grado. Sea cual sea su origen o la causa de su vigencia actual, la motivación, el estímulo para actuar y, con ellos, la necesaria tensión que generan debe poder ser o estar controlada.

«El nivel de estimulación debe ser óptimo, ni reducido ni excesivo».

Ni la indiferencia ni la angustia pueden ser considerados niveles deseables de motivación. Precisamos llegar a una aproximación válida al llamado *nivel óptimo*: ni tan reducido que no otorgue eficacia al proceso, ni dotado de un nivel tan excesivo que prime la angustia sobre la tensión superadora de unas metas que suponen estímulo y motivación.

1.3. Tipos y campos de motivación.

Es preciso trabajar desde el conocimiento y saber que los diferentes tipos de motivación (externa, interna...) deben y pueden ser aplicados, de modo preferente, a su particular campo de actuación. La estimulación externa o extrínseca tiende a optimizar el desempeño de tareas de tipo rutinario, mientras que la motivación intrínseca resultará más eficaz cuando es aplicada a tareas creativas y de asimilación de conceptos nuevos.

Según diversos autores (Maslow, Bandura, Kohlberg, etc.), la motivación y su tipología predominante madura según la *etapa evolutiva del alumno*, con el fin de responder a las necesidades configuradoras de cada momento evolutivo. Esto forma parte esencial de la cultura básica del maestro y no se insiste en ello por su obviedad.

2. Relación educativa.

El alumno no es un ser aséptico nacido para aprender permanentemente aquello que queramos enseñarle institucionalmente. El hombre aprende siempre,

pero desde su dimensión de *ser irrepitable*, capaz de responder a las diversas expectativas y de *gestionar razonablemente sus propios procesos de crecimiento personal*.

Esa consideración a la persona del alumno, rutinariamente consignada en todos los principios educativos de los centros que se precian de actuales, no suele pasar de una declaración de principios más o menos vacía de contenido. Necesita la actualización diaria.

Se precisa una auténtica conversión para llegar al convencimiento práctico de que nadie educa a nadie; sólo acompaña el proceso personal de educación, y eso en tanto en cuanto el otro nos otorgue su confianza para acompañarle en su camino. Toda otra manera de afrontar la relación profesor-alumno desprende un más o menos leve tufillo de imposición.

Es la personalidad inmadura y, sobre todo, la tendencia social del alumno la que, junto con la confianza que como educadores sepamos hacer surgir en él, le lleva a «*utilizar temporalmente*» nuestro servicio y el apoyo que podamos prestarle en la configuración de su sentido de la vida y en el afianzamiento de su capacidad para manipular los datos que las aproximaciones culturales le ofrecen.

Esta relación educativa *no es gratuita para el educador*, le exige salir se sí desde una visión equilibrada de su función y una visión positiva del alumno, el cual intentará *aprender* cuando lo que se le propone no le sobrepasa o cuando las ventajas del esfuerzo de aprender superen los inconvenientes de intentarlo de un modo decidido.

2.1. Ver lo bueno y reconocerlo.

Tanto los éxitos totales como los parciales, alcanzados ya sea por un alumno o por un grupo de ellos, deben ser reconocidos y resaltados. La ilusión que manifiesta la madre con la constatación de las primeras palabras aprendidas por el niño, debiera ser el modelo de nuestro regocijo al comprobar los progresos de cada uno de nuestros alumnos en sus adquisiciones culturales, sociales o de autonomía.

No vale decir que «El diez es para el profesor» o que para recibir alabanzas «ya tendrá tiempo», el *reconocimiento generoso y sincero* es la *recompensa* más preciada del esfuerzo, sin necesidad de entrar en comparaciones y sin fomentar artificialmente la competitividad centrada en el compañero de grupo y trabajo formativo.

«Saber reconocer el éxito del alumno o del grupo y, si es posible, hacerlo en público»

2.2. El poder de la acogida y el clima de aula.

Como educadores influimos por lo que somos, porque eso es lo que traducimos en nuestro obrar rutinario y es lo que el alumno aprecia como nuestra forma de ser. Si debemos *imponernos una forma de actuar*, una superestructura de relación con los alumnos, nos exponemos a un esfuerzo agotador y, al tiempo, a hacer de nuestra actuación docente y educadora una triste parodia.

Desde la sinceridad, deberemos esforzarnos por cambiar nuestra persona y nuestra relación con los alumnos de tal modo que nos sea posible **«crear y mantener una atmósfera interpersonal cálida de respeto y optimismo con cada integrante del grupo y con el conjunto que constituye la clase»**.

El tiempo destinado a fomentar este clima de compañerismo y de confianza mutua será el mejor empleado y el que más agradecerá el alumno en el campo motivacional. Esta actitud vivida en el grupo, crea un clima distinto al vivido fuera del aula y le permite aprovechar la *prorroga de tiempo* formativo que supone y precisa su educación

2.3. Esperar siempre más de cada alumno.

Si consideramos que un alumno ya ha llegado al máximo de sus posibilidades estamos atenuando su autoconfianza y limitando su capacidad de esfuerzo.

Si consideramos que una persona concreta está en las condiciones actuales mejores para poder mejorar como discente y como ser social, *nuestras expectativas incrementan sus posibilidades de éxito*, pero, sobre todo, incrementan nuestra disposición a la interacción positiva con esa determinada persona. Las experiencias realizadas al respecto resultan irrefutables.

El principio «Pigmalión» no es gratuito, deber ser coherente y favorecer nuestra *mediación* tanto social como interpersonal con el alumno (Piaget, Vygotski), y al tiempo regir en nuestras interacciones educativas: el tipo de preguntas formuladas, su tono y su nivel conceptual, y nuestra respuesta a la aproximación intelectual o de realización autónoma que va esquematizando el alumno (Bennett, Brophy, Good, etc.).

2.4. Tender a la autonomía liberadora y responsabilizadora.

Es un principio válido para la función intelectual y para la función

relacional del alumno. Cada persona *tiene capacidad para desarrollarse* positivamente si no encuentra demasiados obstáculos para ello. (Rogers).

«Conocer la causa de los propios éxitos o fracasos aumenta la motivación intrínseca».

Conocer ofrece la posibilidad de actuar, de «manipular» positivamente las circunstancias que potencian nuestra capacidad de mejora. Eso supone:

- a. Ser explícito a la hora de indicar lo que se espera de un alumno en los diversos campos; no podemos dar por supuesto que él ya sabe lo que estamos esperando de su proceso intelectual o relacional.
- b. Darle a conocer y ayudarle a repensar las causas de las reacciones de los demás (sociograma, entrevista personal...) o los motivos de una determinada evaluación o valoración externa (evaluación formativa).

Si conoce las causas, los caminos que llevan al éxito, será más fácil que los siga. Si, por el contrario, el éxito o fracaso depende de la voluntad aleatoria de otro o de procesos que no pueden ser modificados ni controlados, desaparecerá todo tipo de motivación y estímulo siendo sustituidos por manifestaciones típicas y alienantes: frustración, desinterés, indefensión adquirida o desesperación.

3. Gestión de las rutinas del aula.

Nuestra forma de actuar en el aula, ésa en la que no pensamos, que «siempre hemos hecho así», que comprende desde la forma de realizar ejercicios en clase hasta la forma de presentarlos, que resume la monotonía del día a día, no es neutral. Incluso suele acabar con los mejores propósitos de los maestros.

Es preciso «saber moverse» en el aula sin crear tensión, dando seguridad y consiguiendo que se realice la misma tarea del modo más agradable y provechoso posible.

3.1. Organización y rutinas creativas.

Se debe hacer e insistir tantas veces en los mismos conceptos cognitivos o conductuales que vale la pena pensar en *variar el modo de hacerlo*: la sorpresa supone incremento de atención y la participación da mayor motivo a la implicación personal.

Habrà muchas forma de llevarlo a la práctica, pero lo que está claro es que **«la organización flexible y democrática aumenta la motivación**

intrínseca» de los alumnos, hace más fluida su participación y más responsable y coherente su tarea.

3.2. La colaboración mutua en el aula.

En nuestras aulas se suele dar preferencia al trabajo, a la ejercitación personal de lo aprendido y a la búsqueda de información de estilo personal. Este factor incrementa el silencio y, quizás, el orden gregario en el aula, especialmente si no han sido acostumbrados a trabajar en grupo, pero no podemos dar por sentado que incremente la «productividad» de su aprendizaje o su ejercitación.

Es muy distinto hacer un trabajo en grupo que hacer un *trabajo cooperativo*. Sólo cuando el éxito de cada uno está en función del éxito de la tarea común, cuando la evaluación se adecua a la forma de trabajo compartido, se puede hablar de trabajo cooperativo (Vygotski).

Si trabajan de forma cooperativa y son examinados personalmente, estamos creando un estilo que conduce al aprovechamiento egoísta y competitivo.

«El aprendizaje cooperativo motiva más que el de tipo competitivo».

No sólo se da cuenta ante el profesor sino también ante los compañeros, los factores afectivos se suman a los cognitivos a la hora de potenciar los aprendizajes y las actividades conducentes a ellos...

3.3. Aplicación autónoma de las rutinas.

Es una inferencia desarrollada en el aula del principio de que no se debe mandar lo que no sea necesario mandar, ni se debe legislar sin motivación para ello.

«La autonomía promueve la motivación, el logro y la autoestima»

La experiencia nos dice que nuestros alumnos son muy despiertos para lo que quieren (desde las matrículas de coches a los nombres de los deportistas), apliquemos eso al trabajo y a las rutinas del aula. Si puede consensuar la tarea a realizar, el modo de realizarla, los medios que va a emplear, el lugar para hacerlo o la compañía con quien lo va a hacer, la tarea será más «suya» y le resultará más agradable, será algo más propio de él o ellos y se implicarán de un modo más eficaz.

Esto supone confianza en los alumnos, saber estar sin interferir, y tener algo de paciencia con su ritmo de aprendizaje o trabajo: lo que se aprende tiene

poco que ver con la cantidad de información presentada por el profesor. No todo lo que se hace y menos todo aquello que se escucha se aprende en realidad.

3.4. Rutina formalizadora de los resultados

Los resultados son peldaños de una escalera y no siempre es fácil subirla; si este esfuerzo no es visible ni tenido en cuenta, fácilmente se va perdiendo la motivación con la que se inició la tarea.

«El registro de los progresos favorece la motivación intrínseca de los alumnos».

En este campo didáctico se han realizado aplicaciones novedosas de técnicas, siempre en consonancia con la edad de los alumnos, y buscando su implicación en ese registro.

La necesidad de que su trabajo sea reconocido por los padres da paso, primero, a la necesidad de que lo conozcan y reconozcan los compañeros, para pasar en una segunda instancia a convertirse en estímulo personal, en un método de *autocontrol* y de *autocognición* (bases del sistema de Feuerstein).

Supone un cierto poder de creatividad en los instrumentos y una no pequeña dosis de constancia en el seguimiento de las tareas, pero se ve compensado no sólo por la motivación que supone para el alumno, sino también por la facilitación posterior de nuestras tareas burocráticas de evaluación.

4. Tipología de las tareas.

Las tareas formativas a realizar no deben ser confundidas con actividades y menos con deberes o con ejercicios en clase, sin que éstos queden excluidos. La forma de recabar información, de analizar el contenido de un texto, de organizar una exposición oral o de sintetizar una conferencia escuchada o un programa divulgativo de televisión puede caber perfectamente en el capítulo de las tareas formativas.

Hace tiempo que la voz del maestro, su explicación en el aula e incluso el libro de texto dejaron de ser la única fuente referencial de información cultural.

Nuestra relación con los alumnos y la forma de gestionar el día a día de la clase pueden, por si mismos, no dar como resultado un buen nivel de motivación si no somos capaces de secuenciar el aprendizaje y su forma práctica de realizarlo de un modo coherente y adecuado.

4.1. Dificultad equilibrada.

Esta dificultad equilibrada en los contenidos y en su envolvente verbal,

debe estar en conexión con la capacidad y el desarrollo del alumno. Ni un grado de dificultad que desmoralice, ni una facilidad tal que desmotive por su evidente desadaptación al alumno.

«Un nivel óptimo de dificultad favorece el avance en la tarea» de aprender.

La insistencia en la atención a la diversidad debe ser tomada en serio en el aula. Son diversos todos y cada uno de nuestros alumnos. Aunque sea utópico pretender atender a la elaboración de tareas para cada uno de los alumnos.

Debe ser considerada como diversidad tanto la «diferencia respecto a la norma» de los que puedan estar más retrasados, como la de aquellos que pudieran necesitar un ritmo mayor de trabajo o aprendizaje, o cuya capacidad les facilita una mayor profundización en las adquisiciones cognitivas o conductuales que desarrolla todo el grupo de clase.

El derecho a nuestra atención es de todos los alumnos, todos deben ser atendidos y sectorizarla exclusivamente a los más lentos en su aprendizaje es no sólo injusto, sino prueba evidente de no conocer ni las demandas sociales ni las propuestas educativas actuales.

4.2. Forma y dificultad variadas.

Las actividades destinadas a reasegurar lo ya aprendido (el superaprendizaje) pueden tener unas características propias, y serán distintas de aquéllas dirigidas a comprender o de las destinadas a aproximarse a elementos culturales nuevos.

La dificultad puede ser un revulsivo, un desafío para la capacidad de aprendizaje, puede suponer una actuación intencional en la *zona de desarrollo próximo* del alumno, o ser una aportación de andamiaje (scaffolding) a su proceso de aprendizaje, o un proceso de atenuación (fading) de una determinada manifestación actitudinal negativa, o un proceso de moldeamiento de la correspondiente actitud positiva (shaping); de modo que no pueden ser iguales ni en contenido ni en dificultad.

«Cambios moderados en el nivel de dificultad y complejidad» de las tareas ayudan a poner a prueba su capacidad de respuesta y sus posibilidades de avance en el aprendizaje. Se precisa una amplia *noción de sentido* en las propuestas educativas presentadas.

4.3. Estimulantes y creativas.

Todos los tipos de tareas o actividades son necesarias en un proceso

de enseñanza (basta ver los procesos del Pei, Pascal o cualquier otro), pero no todos contribuyen de igual modo a la motivación del alumno.

«Las tareas creativas motivan más que las mecánicas». Todos los autores coinciden en la necesidad de variedad y creatividad (Gagné, Bruner...), de proponer tareas o actividades que permitan al alumno manifestar su personalidad y dotarlas de una impronta de originalidad y autonomía que las singularice y le singularicen.

La forma de ser presentadas, compartidas o secuencias estas tareas no es ajena a su poder motivador.

4.4. Significativas en su contenido.

Es uno de los conceptos que están en boca de muchos educadores, pero que quizá no ha sido adecuadamente entendido.

Ausubel nos indica que desde la recepción de un conocimiento nuevo a través de la explicación del maestro, hasta el descubrimiento de un detalle cultural revolucionario llevado a cabo de modo personal y creativo, todo puede ser significativo si cumple una serie de condicionantes y reúne una serie de características debidamente comprobadas.

«El aprendizaje significativo motiva más que el de tipo memorístico o repetitivo»

El contenido de lo que se pretende enseñar o aprender debe tener una *lógica interna* que lo relacione con los conocimientos que el alumno ya posee, y debe tener un *interés manifiesto o manifestado* para el alumno (significatividad lógica y psicológica) Esto no supone la renuncia a una memorización comprensiva o una seriación clarificadora de hechos: cada edad tiene sus intereses y cada capacidad tiene su momento óptimo de desarrollo, aspectos que no deben ser olvidados.

En el artículo «Vivir el aprendizaje constructivista y significativo en el aula», publicado en esta misma revista, se entró en una más cuidadosa puntualización de estos procesos. Puede ser clarificadora su consulta.

BIBLIOGRAFÍA.

ALVAREZ FERNANDEZ, M.: *Organización y renovación escolar*. Madrid, Editorial Popular, 1988.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo II. Madrid, Alianza Psicología, 1992.

- GENOVAR, C; BELTRÁN LLERA, J; RIVAS, F.: *Psicología de la instrucción III*. Madrid, Síntesis Psicología, 1995.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza editorial, 2000.
- MARTÍN BRAVO, C.: «Interacción profesor – alumno», en Beltrán Llera, J.: *Psicología de la educación*. Barcelona, Boixareu, 1995.
- ROGERS, Carl R.: *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, Barcelona 1996.
- ROGERS, Carl R.: *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona, Paidós, 1982.
- ROSENTHAL, R. Y JACOBSON, L.: *Pigmalión en el aula*. Madrid, Marova, 1980
- SAMPASCUAL MAICAS, Gonzalo: *Psicología de la educación*, Tomo I. Madrid, UNED, 2001.
- SOUTO, M.: *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- ZABALA VIDIELLA, A.: *La práctica educativa*. Barcelona, Graó, 1995.

* Luis López Muñoz
E.U. Cardenal Cisneros. Universidad de Alcalá.

Anexos

Motivación en el aula

| <i>Principios básicos</i> | <i>Relación educativa</i> | <i>Gestión de rutinas</i> | <i>Tipología de tareas</i> |
|--|--|---|---|
| FUNDAMENTO UNICO A mayor autoconcepto, mayor motivación | VER LO BUENO Y RECONOCERLO Reconocer el éxito del alumno o del grupo y hacerlo en público | CREATIVA La organización flexible y democrática aumenta la motivación intrínseca | EQUILIBRADA Un nivel óptimo de dificultad favorece el avance en la tarea |
| NIVEL DE ESTIMULACIÓN Debe ser óptimo, ni reducido ni excesivo | ACOGER Crear y mantener una atmósfera interpersonal cálida de respeto y optimismo | COLABORADORA El aprendizaje cooperativo motiva más que el de tipo competitivo | VARIADA Cambios moderados en el nivel de dificultad y complejidad |
| TIPOS Y CAMPOS la extrínseca para optimizar tareas rutinarias, y la intrínseca para optimizar la creatividad y la asimilación de conceptos | ESPERAR MÁS Mantener siempre unas expectativas de éxito "Efecto Pigmalión" | APLICACIÓN AUTÓNOMA La autonomía promueve la motivación, el logro y la autoestima | TIPOS DE TAREAS Las tareas creativas motivan más que las mecánicas |
| | LIBERADORA Y RESPONSABILIZADORA Conocer la causa de los propios éxitos o fracasos aumenta la motivación intrínseca | FORMALIZADA El registro de los progresos favorece la motivación intrínseca | CONTENIDO El aprendizaje significativo motiva más que el de tipo memorístico o repetitivo |