



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

*MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS
ESPECIALIDAD EN FILOSOFÍA*

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2021/2022

**ESTILOS COGNITIVOS, ESTILOS DE APRENDIZAJE Y
MOTIVACIÓN EN EL AULA**

ALUMNO: ISMAEL GARCÍA GARCÍA

TUTOR/A: M.ª JOSÉ GÓMEZ MATA

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, María José, por su ayuda durante todo el proceso, paciencia y dedicación, a mi profesor, Luis Jorge, por proporcionarme la bibliografía e información necesarias para emprender este proyecto y a mi compañero y amigo, Aitor, por prestarme apoyo siempre que lo he necesitado.

RESUMEN

En el presente trabajo me propongo llevar a cabo una breve investigación sobre las distintas formas de pensamiento posibles entre los estudiantes, la motivación y algunos conceptos relacionados con ella para, posteriormente, hacer una propuesta didáctica que incentive esa motivación, dada su importancia a la hora de aprender.

PALABRAS CLAVE: estilos cognitivos, motivación, estilos de aprendizaje, mejora

ABSTRACT

In this paper I propose to carry out a brief investigation on the different possible ways of thinking among students, motivation and some concepts related to it to, later, make a didactic proposal that encourages that motivation, given its importance when learning.

KEY WORDS: cognitive styles, motivation, learning styles, improvement

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
2.1. ¿CÓMO USAN LOS ESTUDIANTES SUS HABILIDADES?.....	7
2.1.1. <i>Estilos cognitivos</i>	8
2.1.2. <i>Estilos de aprendizaje</i>	12
2.1.3. <i>Enfoques de aprendizaje</i>	13
2.1.4. <i>Estilos de pensamiento</i>	15
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	16
3.1. LA MOTIVACIÓN Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN.....	16
3.1.1. <i>¿Qué es la motivación?</i>	16
3.2. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ACTIVACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	27
3.2.1. <i>Cómo mejorar el interés del alumnado</i>	28
4. MOTIVACIÓN A TRAVÉS DEL TEATRO	30
4.1. RELACIÓN ENTRE LA FILOSOFÍA Y EL TEATRO	30
4.1.1. <i>Tragedia y comedia para Platón</i>	31
4.1.2. <i>El origen de la tragedia</i>	33
4.1.3. <i>La Poética de Aristóteles</i>	35
4.2. EDUCACIÓN Y MOTIVACIÓN A TRAVÉS DEL TEATRO	37
4.2.1. <i>Características del centro</i>	39
4.2.2. <i>Metodología</i>	40
4.2.3. <i>Recursos</i>	41
4.2.3. <i>Evaluación</i>	41
5. CONSIDERACIONES FINALES	42
6. BIBLIOGRAFÍA.....	44

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende dar a conocer la importancia de las variables afectivas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello, he creído conveniente dividir el proyecto en tres partes: la primera, titulada *fundamentación teórica*, habla sobre los llamados estilos cognitivos (modos en los que cada persona procesa la información) y, dentro de ellos, nos detendremos a examinar un poco más a fondo los estilos cognitivos *dependencia/independencia de campo* y *reflexividad/impulsividad*; hablaremos también de los estilos de aprendizaje (disposición que manifiestan los alumnos para adoptar determinadas estrategias cuando se enfrentan a un conjunto de actividades), los enfoques de aprendizaje (qué estrategia eligen los alumnos para enfrentarse a determinada tarea en base a sus intereses y motivaciones) y los enfoques de pensamiento (el modo en que cada alumno aplica sus capacidades a las tareas). Todo esto da a conocer la diversidad existente dentro de las aulas, para dar paso al segundo capítulo, el *estado de la cuestión*. Una vez hemos visto cómo los estudiantes se enfrentan a las diferentes situaciones académicas, en base no solo a sus capacidades cognitivas, sino también en base a sus diferencias psicológicas, vamos a centrar nuestra atención en una de las variables más importantes: la motivación.

Veremos qué es lo que entendemos por motivación, es decir, un proceso de naturaleza psicológica por el que mantenemos una acción dirigida a un objetivo, cuáles son los conceptos más importantes dentro de ella, a saber, las metas, las expectativas, la autoeficacia y la autorregulación; por último, explicaré por qué es importante la motivación y qué podemos nosotros hacer como docentes para incentivarla. La motivación constituye un elemento fundamental a la hora de aprender de forma significativa, de modo que su fomento debe ser una de nuestras prioridades. Por ello, en el último capítulo, *motivación a través del teatro*, me encargo de presentar una actividad a través de la cual buscamos incentivar la motivación autónoma, es decir, lo que intentaremos es que el alumno pueda identificar como propias las metas que el docente propone. En el caso de la asignatura de Filosofía, algunas de las metas que tratamos de inculcar son el interés por la materia, que llevaría al alumno a querer lograr una comprensión más profunda si conseguimos que florezca (el interés). Un alumno desmotivado, bien sea porque no entiende la materia o porque no le llama la atención, tenderá a aplicar un enfoque superficial para el estudio, lo que se traduce básicamente en

aprendizaje memorístico que olvidará tan pronto como haga el examen o ejercicio correspondiente.

Además, las ventajas que he encontrado en el teatro son dos principalmente: la primera es su estrecha relación con la filosofía. Existe una extensa variedad de autores que hablan del teatro, en concreto yo he decidido centrarlo en el mundo griego con Platón, Aristóteles y Nietzsche, autores que forman parte del currículum y que pueden encajarse en la parte de Estética. Las obras en las que me he centrado son *La República*, *La Poética* y *El Origen de la Tragedia*. La segunda ventaja con la que contamos es el carácter multidisciplinar del teatro, que engloba la literatura, música, interpretación, caracterización de los personajes, puesta en escena...por lo que es fácil que cada estudiante encuentre algo que le sea interesante para trabajar sobre ello.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La adolescencia es una etapa de la vida que suele abarcar desde los 12 a hasta aproximadamente los 20, donde se producen una serie de cambios en la personalidad, las relaciones sociales y, lo que a nosotros nos interesa en este caso, en los modos de pensar, percibir o solucionar problemas. Siendo este periodo de desarrollo tan largo, el cual algunos autores dividen en tres, la adolescencia temprana, intermedia y tardía (Pérez Blasco, 2010, pág.72)), es necesario que tengamos en cuenta el rasgo más característico de esta etapa, a saber, la diversidad. Sabemos que algunos alumnos pueden aprender más rápido que otros, que unos tienen mayor facilidad para redactar, algunos prestan demasiada atención a los detalles, son más impulsivos... En definitiva, atender a toda esta diversidad se nos presenta como uno de los retos educativos que debemos tratar, tomando las medidas más adecuadas en cada caso. En esta ocasión, voy a centrarme en las variables personales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico:

- 1- La cognición: son las capacidades y conocimientos previos.
- 2- La conación: las formas con que los sujetos utilizan sus habilidades, es decir, se refiere a los estilos de aprendizaje y estilos cognitivos.
- 3- El afecto: se refiere a la motivación y a la personalidad del sujeto.

El presente trabajo tiene como objetivo observar las distintas peculiaridades que pueden presentar los alumnos en el aula, entender qué estilos de pensamiento tienen y qué enfoques de aprendizaje utilizan, para poder actuar en consecuencia. Para ello, conviene otorgarle un lugar privilegiado en nuestro estudio a las dos últimas variables del aprendizaje y el rendimiento académico, a saber, la conación y el afecto. Vamos a ver a continuación qué son los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos, los enfoques de aprendizaje y los estilos de pensamiento, todo ello englobado en el apartado de cómo usan los estudiantes sus habilidades, y después explicaré qué es la motivación y qué papel tiene en la autorregulación, un proceso que determina el éxito de una tarea de aprendizaje.

2.1. ¿CÓMO USAN LOS ESTUDIANTES SUS HABILIDADES?

Utilizando una perspectiva constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso en el que el alumno construye activamente nuevas ideas basadas no solo en sus conocimientos previos; la diversidad que encontramos en el ámbito de los resultados académicos se explica teniendo en cuenta también todo el conjunto de variables

personales que influyen en todo el proceso de aprendizaje. El análisis de este proceso, por lo tanto, está centrado en los estilos, tanto de aprendizaje como cognitivos. En ocasiones, estilos cognitivos y estilos de aprendizaje son considerados sinónimos, sin embargo, yo los tomaré como dos términos distintos en aras a un análisis más claro de los mismos.

2.1.1. Estilos cognitivos

Este concepto empezó a trabajarse a partir de los años cincuenta, en un intento de conjugar las teorías sobre la percepción y algunos otros aspectos cognitivos procedentes de la Gestalt. Existía un descontento generalizado en la investigación sobre aspectos cognitivos, ya que no se tenían en cuenta las diferencias individuales en los procesos perceptuales. Cuando se unen estas dos áreas, surgen estudios sobre la relación que guardan la una con la otra; en ese momento surge lo que conocemos como *estilo cognitivo*, que une el estudio sobre la cognición con las diferencias individuales.

No podemos definir este concepto de una única manera; sin embargo, según los psicólogos Jesús Palacios y Mario Carretero (1982) tenemos dos posibles consideraciones: la primera presta más atención al carácter fronterizo del constructo, mientras que el otro grupo está centrado en las diferencias entre individuos, con relación a las estrategias que cada uno utiliza para resolver problemas. Para Hemann Witkin, llamado “padre del estilo cognitivo” por sus aportaciones a la teoría de la dimensión *dependencia/independencia de campo* dentro de los estilos cognitivos (que veremos en este apartado), los estilos cognitivos son modos característicos y consistentes que muestran las personas en sus actividades, tanto perceptivas como individuales, que pueden ser evaluados mediante procedimientos controlados de laboratorio (Cifuentes, 2013, pag.4). Para Witkin (1977), los estilos cognitivos van más allá de lo meramente cognitivo: se ven involucradas también dimensiones del funcionamiento personal.

Existen varios tipos de estilos cognitivos, como por ejemplo los propuestos por Jerome Kagan (1966) y algunos otros autores, que se dividen en 3:

- a- Estilo descriptivo analítico: se caracteriza por la tendencia a dividir los estímulos en partes para después juntar aquellas que tienen rasgos comunes.
- b- Estilo relacional-conceptual: los elementos se agrupan y procesan según su continuidad espacial, temporal o funcional.

- c- Estilo categórico-inferencial: las categorías son establecidas por el individuo a partir de inferencias sobre otros objetos del campo estimular, sin tener en cuenta sus características objetivas.

A estos, Kagan añade más adelante un cuarto: el compás perceptual. Este se caracteriza por tener dos extremos, la impulsividad y la reflexividad.

Nathan Kogan (1971), por su parte, hace la siguiente división:

- a- Tipo I: abarca aquellos estilos cuya estimación se hace a partir de la corrección de las ejecuciones del individuo.
- b- Tipo II: la evaluación se hace en función de los juicios de valor del investigador.
- c- Tipo III: la evaluación se hace en base a las diferencias individuales en cuanto al comportamiento.

En general, aunque no existe consenso a la hora de definir este término, se entiende que los estilos cognitivos son la manera habitual que cada persona tiene de percibir, recordar, pensar y solucionar problemas (Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2011, p.175). De todas las dimensiones de estilos cognitivos que existen y se han estudiado, la más analizada y utilizada en el campo de la educación es la global-analítica, que es la propuesta por Witkin, donde existe a su vez una subdivisión de estilos. A continuación, presento algunos de los más relevantes:

- a- Dependencia/independencia de campo: se define por el grado en que la persona percibe una parte del campo estimular como separado del contexto que le rodea, en lugar de hacerlo como si estuviera incluido en él.
- b- Reflexividad/impulsividad: se refiere a las diferencias de los sujetos en cuanto a la velocidad de toma de decisiones en un contexto de incertidumbre.
- c- Convergencia/divergencia: habla de la manera de enfrentarse, entre dos individuos distintos, a un mismo problema, es decir, si lo hacen de la forma típica o esperable, o si por el contrario prefieren enfocarlo desde una perspectiva más creativa.
- d- Holismo/serialismo: si una cuestión se aborda desde una perspectiva global o, por el contrario, toma cada una de las partes para analizarlas por separado.

- e- Visualización/verbalización: existen sujetos que prefieren representar ideas y conceptos en forma de imágenes mentales y, por el contrario, quienes lo hacen a través del lenguaje.

Como vemos, los estilos cognitivos se presentan como dimensiones bipolares, se entienden como un continuo en el que se distribuye el alumnado; debemos entender además que, normalmente, las personas no presentan estilos cognitivos puros, sino tendencias hacia alguno de los dos extremos. De todos estos estilos, los dos que se consideran más relevantes son la dependencia/independencia de campo y la reflexividad/impulsividad, los cuales fueron propuestos por Samuel Messick (1976)

2.1.1.1. Dependencia/independencia de campo

Como he adelantado un poco más arriba, la *dependencia/independencia* de campo (que a partir de ahora llamaré D-I para abreviar) hace referencia a las diferencias individuales en cuanto a la forma de percibir situaciones de una forma global o analítica, superando las influencias del contexto. Es decir, empezando por los *independientes de campo*, estos destacan por ser más analíticos y por sobresalir en actividades como el razonamiento y la resolución de problemas (actividades de carácter cognitivo). Se guían por referentes internos, responden mejor a las motivaciones intrínsecas y prefieren definir ellos mismos sus metas y objetivos. Por estas razones, se desenvuelven mejor con materiales que puedan reorganizar a su manera.

Por su parte, los *dependientes de campo* destacan en actividades relacionadas con lo social, como la empatía, ya que son más sensibles a claves externas. Mientras que los *independientes de campo* prefieren el trabajo individual, los *dependientes de campo* trabajan mejor en grupo y necesitan por nuestra parte objetivos y metas preestablecidos, así como material bien estructurado. Todas estas formas de procesar la información hacen que la forma en que unos alumnos u otros trabajan en clase sea muy distinta. Puesto que este trabajo está orientado a la especialidad de filosofía, como pequeña curiosidad diré que los *dependientes de campo* tienen más facilidad para trabajar con asignaturas relacionadas con este ámbito (Valores Éticos, Filosofía e Historia de la Filosofía).

Son muchas las variables que pueden estar vinculadas con la D-I, por ejemplo, la edad, el sexo, la forma de criar los hijos, la estructura de la familia o la cultura. Se considera que los hombres tienen una mayor tendencia a la *independencia de campo*, mientras que las mujeres tienden más a la *dependencia*. Sin embargo, la mejor manera de averiguar si

alguien es dependiente o independiente es a través de los test específicos de los que disponemos:

- a- *Prueba de ajuste corporal*: consiste en sentar a la persona en un cuarto inclinado y se le pide que ajuste al cuerpo al plano vertical mientras que el cuarto permanece inclinado. con esta prueba, se descubrió que las personas *dependientes de campo* utilizan su campo visual como referente para orientar su cuerpo, mientras que las *independientes de campo* se guían por las sensaciones que experimentan.
- b- *Prueba del marco y la varilla*: consiste en hacer que el sujeto se siente en un cuarto oscuro; delante de él hay un marco luminoso el cual está inclinado y dentro de ese marco, hay una varilla luminosa también inclinada. se le pide al sujeto colocar la varilla en una posición vertical. de nuevo, aquellos que se encuentren más próximos a la *dependencia de campo* utilizarán como guía su percepción visual, mientras que los *independientes de campo* se guiarán por sus sensaciones internas.
- c- *Prueba de las figuras enmascaradas (GEFT)*: se trata de la prueba más utilizada a la hora de detectar la D-I, no solo a nivel de investigación sino también a nivel clínico. La prueba consiste en identificar figuras sencillas dentro de otras más complejas. Así pues, se determinó que los individuos *dependientes de campo* necesitan más tiempo para identificar las figuras, ya que se ven influenciados por las interferencias del contexto. Se infiere de esto que las personas *independientes de campo* son capaces de localizar detalles con mayor facilidad en un contexto más amplio.

2.1.1.2. Reflexividad/impulsividad

Este estilo cognitivo hace referencia a las diferencias en la velocidad de la toma de decisiones y número de errores cometidos. Podemos considerar que, junto a la D-I, este estilo cognitivo es de los más estudiados en el ámbito educativo y clínico. Aquellas personas predominantemente reflexivas invierten más tiempo pensando en distintas soluciones a un problema, por lo que se les suele valorar más en el ámbito académico. Las personas impulsivas, por su parte, actúan con mayor rapidez a costa de cometer más errores y tienen facilidad para tareas que requieren una visión global, como aquellas relacionadas con las Ciencias Sociales o el arte. Aunque el primero en hablar de este estilo fue Kagan, la prueba que más se utiliza para detectar la R-I fue elaborado por los profesores Cairns y Cammock (1978) que evalúa este estilo en niños y adolescentes.

Esta prueba está compuesta por 12 ítems, cada uno se caracteriza por la presencia simultánea de un dibujo modelo y seis opciones diferentes de este; el sujeto tiene que elegir la opción que sea idéntica a la del dibujo. En caso de cometer un error, se le indica al sujeto cuál es la respuesta correcta y se pasa al siguiente ítem. Durante la realización del test, se registran el tiempo de respuesta medio y la precisión de las respuestas, de esta forma, un patrón de respuesta corto, junto a un gran número de errores, indica impulsividad. Si sucede lo contrario, como es de esperar, estaríamos hablando de reflexividad. El tiempo de duración aproximado de la prueba es de unos 15-20 minutos.

Una vez hemos visto qué son los estilos cognitivos, vamos a pasar a analizar en qué consisten los estilos de aprendizaje

2.1.2. Estilos de aprendizaje

Cuando hablamos estrictamente de estilos de aprendizaje, podemos definirlos como la disposición que manifiestan los alumnos para adoptar determinadas estrategias cuando se enfrentan a un conjunto de actividades o a la resolución de problemas. A diferencia de los estilos cognitivos, los estilos de aprendizaje incluyen enfoques cognitivos, personales y afectivos que modulan la información que el alumno percibe, además de cómo la maneja. John B. Biggs (1994) hace la siguiente clasificación de estilos:

- a- Modelo de estilos personales: refleja características más o menos estables de los sujetos en su forma de interactuar con los problemas.
- b- Modelo de procesamiento de la información: analiza las estrategias que se siguen para aprender y estudiar-
- c- Modelo fenomenográfico: el interés está en cómo el alumnado considera y percibe que responde a una tarea, es decir, se toma la perspectiva del propio alumnado.
- d- Modelo de sistemas: se centra en identificar el modo de aprender que adopta cada estudiante, en función de su percepción, de su aprendizaje y de su motivación.

Aunque, al igual que en el caso de los estilos cognitivos, no existe consenso general sobre lo que es un estilo de aprendizaje, sí existe acuerdo a la hora de considerar que cada persona tiene una forma única de percibir y procesar la información, además de que existen preferencias personales a la hora de utilizar unos sentidos u otros para captar, memorizar o interpretar la información. Tenemos posibles estilos de aprendizaje según la preferencia:

- a- Visual: el alumno prefiere la memoria visual y tiene facilidad en el pensamiento espacial.
- b- Auditivo: se siente predilección por el canal auditivo y por el pensamiento verbal.
- c- Cinético: se prefiere la memorización a través de la memoria muscular, es decir, realizando la propia acción.

La motivación, los rasgos afectivos, las expectativas o la disposición hacia el aprendizaje son algunos de los rasgos que influyen en el proceso de aprendizaje y en la inclinación hacia un estilo u otro. La conexión entre los estilos cognitivos y los de aprendizaje aún no está clara y no es fácil encontrar puntos en común. Para algunos autores, los estilos de aprendizaje son una suma de los estilos cognitivos y las estrategias o enfoques de aprendizaje, para otros, los estilos de aprendizaje no son más que la “exteriorización” de los estilos cognitivos cuando el individuo se enfrenta al aprendizaje. Se sugiere también que los estilos de aprendizaje se basan principalmente en las preferencias que muestran los estudiantes a la hora de aprender.

De cualquier manera, parece que los estilos cognitivos y de aprendizaje están conectados en tanto que se complementan unos a otros; por ejemplo, los individuos *independientes de campo* se caracterizan por recurrir a su interior en busca de la información o recursos necesarios para solucionar un problema, los individuos reflexivos retienen la información para meditar sobre ella y reelaborarla. Los estilos cognitivos son los que permiten al alumnado construir sus propias estrategias de aprendizaje y, aunque la información que nos proporcionan los modelos de Biggs sobre los estilos de aprendizaje es importante, lo que ahora mismo más nos ocupa son las tendencias de los alumnos, cómo trabajan con la información desde sus propias motivaciones, perspectivas e influencias. Por lo tanto, es necesario que dediquemos una pequeña parte de esta introducción a hablar sobre los llamados *enfoques de aprendizaje*.

2.1.3. Enfoques de aprendizaje

El origen de este término se remonta a los años setenta del siglo pasado, cuando confluyen diferentes líneas de investigación que surgieron en pleno auge de la psicología cognitiva. Los enfoques de aprendizaje, según Biggs, pueden definirse como el proceso de aprendizaje que emerge de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características de tipo personal (Bernardo et al., 2011, pág.180). Son conceptos que se desarrollan cuando confluyen las motivaciones del

alumno para estudiar y las estrategias que utiliza en el proceso. Uno de los modelos más relevantes en el estudio de los enfoques de aprendizaje es el que, de nuevo, trae a colación Biggs; se trata del modelo “3P”, en el que analiza 3 variables que influyen en tres momentos diferentes del aprendizaje:

- a- *Variables presagio*: previas al estudio, hablamos de aquellas que dependen del alumno (motivación, conocimientos previos, etc.) y dependientes del contexto (métodos de enseñanza, experiencia del profesor, ambiente de clase, etc.).
- b- *Variables proceso*: dependen del análisis metacognitivo de las motivaciones y del contexto.
- c- *Variables producto*: los resultados del aprendizaje.

En función de esto, se pueden identificar tres enfoques que caracterizan a los estudiantes:

- a- Enfoque profundo: los estudiantes que adoptan un enfoque de aprendizaje profundo tienen como motivación principal la de comprender de manera significativa la materia y, además, conseguirlo por sus propios medios. La implicación y compromiso por parte de estos alumnos con los estudios suele ser alta. Relacionan la información nueva con el conocimiento previo y con su propia experiencia, tratan de encontrar principios subyacentes en el material y muestran interés en la realización de análisis críticos contrastando la información y comparándola con otras asignaturas. La motivación en este caso es intrínseca.
- b- Enfoque superficial: quienes adoptan este enfoque tiene como objetivo principal liberarse de la tarea con poco esfuerzo. La intención es satisfacer los requisitos mínimos para conseguir aprobar, por ello utilizan estrategias de aprendizaje basadas en la memorización de temas sueltos y reproducir de forma simple los contenidos. Quienes adoptan este enfoque no reflexionan sobre el propósito de una tarea ni sobre qué estrategias podrían ser mejores para resolverla.
- c- Enfoque de logro: el interés primordial del que se parte aquí es, principalmente, obtener las máximas calificaciones. Las estrategias que se siguen están encaminadas a sacar el máximo rendimiento posible a través de la organización y planificación de los materiales. La intención en estos casos es sacar la máxima puntuación posible, con lo cual tratará de seguir las instrucciones del profesor al pie de la letra y se adaptará a sus particularidades a la hora de corregir.

Queda claro, por tanto, que las motivaciones a la hora de seguir una determinada estrategia y en los resultados que se obtendrán. La última cuestión de la que me ocuparé antes de pasar al siguiente capítulo es la referente a los *estilos de pensamiento*.

2.1.4. Estilos de pensamiento

Este concepto hace referencia a el modo en que cada alumno aplica sus capacidades a las tareas, problemas o situaciones de aprendizaje. Si nos fijamos en la teoría triárquica de la inteligencia, desarrollada por R. J. Sternberg (1990), según la cual hay 3 tipos de inteligencia (creativa, analítica y práctica), una persona inteligente es aquella capaz de pensar de forma óptima en una o varias de esas 3 formas. Ser inteligente significa ser capaz de aplicar estos tipos de pensamiento. Por lo tanto, en este caso, nuestro interés se centra en conocer la capacidad de dirigir estas capacidades.

En esta introducción hemos visto cómo influye la conación en el proceso de aprendizaje, a lo que me dedicaré en los dos siguientes capítulos será, en el segundo, a explicar qué es la motivación, cómo influye en el aprendizaje y a presentar una serie de artículos que muestran cómo la mejora de la motivación produce un mayor rendimiento académico. En el último, propondré una actividad específica de mejora de la motivación en la asignatura de Historia de la Filosofía.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Después de conocer cómo utilizan los estudiantes sus habilidades, en base a sus características cognitivas y psicológicas, lo que vamos a exponer a continuación es qué es la motivación y algunos conceptos relacionados con ella (de los cuales destaca la autorregulación) por qué es importante en la educación, qué pueden hacer los docentes para motivar y veremos la evidencia que existe a favor de la motivación como elemento clave dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

3.1. LA MOTIVACIÓN Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN

Como docentes, una de las mayores dificultades que tendremos que sortear es la de conseguir un interés y una motivación, sostenidos y prolongados en el tiempo, por parte de los estudiantes. La preocupación por estudiar la motivación académica por parte de los investigadores cognitivos marca un antes y un después en las concepciones del aprendizaje y el pensamiento. Esto lleva a redefinir la cognición incluyendo en ella la motivación, al ser esta un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que determinan las inclinaciones, elecciones, magnitud y calidad de una acción. Probablemente uno de los aspectos más novedosos del estudio de la motivación dentro del ámbito escolar es la división entre los componentes cognitivos y componentes afectivos de la motivación. Sin embargo, antes de esto, conviene que expliquemos qué es la motivación, algunos conceptos relacionados con ella y qué podemos hacer como docentes para promoverla.

3.1.1. ¿Qué es la motivación?

La motivación vamos a entenderla como el proceso por el cual se induce y mantiene la actividad dirigida hacia una meta (Pérez González, 2010, pag.143). Es un proceso de naturaleza psicológica y, como tal, no podemos observarla directamente, sino que la inferimos de una serie de acciones. En el contexto educativo, la motivación se relaciona con experiencias subjetivas de los estudiantes, con los motivos que les impulsan a hacer una acción y su disposición favorable a su realización. Cuando un alumno está motivado, se compromete de forma activa en el aprendizaje, se esfuerza por realizar tareas que le suponen un reto; ya vimos en el apartado anterior que aquellos alumnos con un enfoque de aprendizaje profundo tienen una motivación intrínseca, es decir, su meta principal es llegar al dominio y comprensión de los contenidos. Estos estudiantes manifiestan

entusiasmo por aprender, mientras que aquellos alumnos que no están motivados se rinden con facilidad ante tareas que les resultan difíciles, son más pasivos y no se esfuerzan en comprender la materia.

Según Jesús Alonso Tapia (2007), la motivación en el ámbito educativo las metas que mueven al estudiante a realizar la acción; esto marcará, por un lado, la dirección de la actividad, es decir, si se hace para conseguir algo o para evitar algo, y si se hace por la actividad en sí o por sus resultados. Las características de estas metas son las que nos van a permitir establecer una clasificación de la motivación. Tenemos principalmente dos tipos:

- 1- Motivación no-reactiva: esta regula la actividad en base a los estímulos externos. Se trata de una motivación que responde a las necesidades psicológicas más básicas.
- 2- Motivación reactiva: responde a metas que nacen del propio sujeto y no depende tanto de los estímulos externos. Estas metas o necesidades están reguladas por la conciencia. Esta motivación reactiva, a su vez, puede dividirse en motivación adaptativa y motivación autónoma:
 - a) Motivación adaptativa: regula la actividad en base a una serie de proyectos que el sujeto acepta, cuando estos vienen desde un medio social; el sujeto asume estas metas porque le servirán para satisfacer sus propias necesidades.
 - b) Motivación autónoma: regula los comportamientos del sujeto dependiendo de sus propias necesidades. En último término, la acción nace directamente de sus propios proyectos, convicciones, metas, etc. este tipo de motivación es el que más nos interesa potenciar.

Existen otras teorías, como la llamada *Self-determination Theory*, que encuentra su origen las investigaciones de Edward I. Deci y Richard M. Ryan (1985), que establecen una clasificación de la motivación parecida (hablan de motivación extrínseca y motivación intrínseca). A lo largo de la historia se han propuesto numerosos modelos para clasificar y explicar la motivación, no obstante, las teorías modernas coinciden en 5 principios básicos (Pérez González, 2010, pags.145-146):

- a- La motivación involucra cogniciones, pensamientos, creencias y metas. Enfatizan la relación entre las acciones cognitivas y los logros.

- b- La motivación se relaciona recíprocamente con otros aspectos relacionados con los resultados académicos. Los estudiantes con resultados académicos mostrarán mayor interés por aprender.
- c- La motivación es algo complejo, que depende de una serie de factores personales, sociales y contextuales.
- d- La motivación cambia dependiendo del grado desarrollo de los estudiantes.
- e- La motivación presenta diferencias relacionadas con los grupos sociales, los sujetos y las culturas.

La pregunta fundamental entorno a esta cuestión es la siguiente: ¿qué es lo que mueve a los sujetos a utilizar determinadas estrategias para regular su propio proceso de aprendizaje? Para ello, existen una serie de conceptos relacionados con la motivación, algunos de los cuales son las metas, las expectativas, las creencias sobre la autoeficacia o la autorregulación, concepto que creo más importante a este respecto y que conviene analizar el primero. Todos ellos han sido objeto de estudio en numerosas investigaciones para la mejora de la motivación, por lo tanto, nos serán de utilidad en tanto que docentes o futuros docentes.

3.1.1.1. La autorregulación

En la psicología de la educación y, especialmente en la teoría sociocognitiva, se han construido numerosos modelos teóricos con el fin de entender este proceso. La autorregulación del aprendizaje se define como el proceso de acción y autorreflexión en el que el estudiante monitorea, estructura y evalúa su propio aprendizaje. Es un concepto estrechamente ligado a la motivación, puesto que esta estructuración del propio aprendizaje se hace siempre orientada hacia la satisfacción de una serie de metas, con lo cual la autorregulación podríamos decir que promueve un aprendizaje de mayor calidad y mantiene el interés por el aprendizaje. En gran medida, la decisión de estructurar y regular su propio aprendizaje proviene de una serie de creencias acerca de la efectividad de las estrategias escogidas y también de la evaluación que el sujeto hace de sus habilidades para implementarlas. Según Barry Zimmerman (2002), investigador educativo, existen siete grandes teorías sobre la autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista. Cada una de estas perspectivas nos ofrece una explicación del papel de la motivación para autorregularse, de cómo llega el sujeto a ser consciente del modo en

que se organiza y de cuáles son los procesos de autorregulación fundamentales. Podemos verlo en la siguiente tabla comparativa:

PERSPECTIVA	PAPEL DE LA MOTIVACIÓN	TOMA DE CONCIENCIA	PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN
<i>Operante</i>	La motivación para autorregularse depende de la anticipación de las recompensas, del beneficio que se espera obtener.	Se produce a través de la monitorización del comportamiento.	Auto monitorización (supervisión de lo que se está trabajando), auto instrucciones (dirección de los actos), autoevaluación (comparar la forma de trabajo con el modelo) y auto refuerzo (dirigir mensajes que inviten a seguir avanzando)
<i>Fenomenológica</i>	La motivación se genera por la necesidad de sentirse competente.	Es un proceso inherente al ser humano que posibilita que se genere un autoconcepto.	Auto valía y autoidentidad, encaminadas a mantener la sensación de competencia.
<i>Procesamiento de la información</i>	La motivación tiene un papel poco importante; la modificación de la actividad se produce de manera automática en función de la información a la que el sujeto preste atención en cada momento.	Se adquiere a través de la monitorización de su propia conducta.	Recuperación de la información, organización mental en torno a esquemas. Solo presta atención a los procesos cognitivos que explican la autorregulación.

<i>Sociocognitiva</i>	La motivación proviene de metas personales, las expectativas y la percepción de autoeficacia.	Se adquiere tras reflexionar sobre las acciones realizadas y la comparación del producto final obtenido con el imaginado.	Auto observación, auto juicios, auto reacciones, planificación, ejecución y autorreflexión (uniendo la primera teoría de Zimmerman y su posterior actualización).
<i>Volitiva</i>	Asume parte de la perspectiva sociocognitiva y le añade la importancia de que la meta permanezca deseable en todo momento.	Enfatiza la importancia de la toma de conciencia, pero no explica cómo se llega a ella.	Estrategias de control de la cognición, la motivación y las emociones (auto instrucciones, control de la atención, atribuciones).
<i>Vigotskiana</i>	La motivación surge del deseo de autocontrol y de aprender a relacionarse.	La toma de conciencia comienza cuando el niño interioriza el significado de las palabras.	Habla privada para interiorizar el control externo ejercido por los modelos.
<i>Constructivista</i>	La motivación nace del deseo intrínseco del sujeto de encontrar respuesta a las preguntas que se formula.	El proceso es el mismo que en la teoría vigotskiana.	Auto competencia, agencialidad y control, tareas académicas y estrategias (acciones realizadas para alcanzar determinadas metas).

Todos los modelos contemplan, en mayor o menor medida, la importancia de la motivación, sin embargo, el modelo del educador Paul R. Pintrich (1990) es el que más importancia le otorga, puesto que esta afecta a la autorregulación en todas sus fases.

Existe evidencia a favor de la relación entre el valor que un estudiante le confiere a una tarea y los resultados académicos.

Una vez hemos visto en qué consiste la autorregulación, vamos a pasar a analizar la siguiente variable relacionada con la motivación: las metas

3.1.1.2. Las metas

Las metas son otro de los conceptos más importantes que se relacionan con la motivación. Según diferentes modelos, podemos establecer dos tipos diferentes de metas:

- a- Metas académicas: motivos relacionados con las calificaciones que los alumnos utilizan para guiar su comportamiento.
- b- Metas sociales: relacionadas con motivos de orden social que hacen que los estudiantes adopten dentro del aula.

La importancia de las metas académicas nace de su función como mecanismo de activación para el procesamiento de la información. Estas metas llevan consigo un nivel de procesamiento de la información estratégico-profundo, que influyen positivamente en el éxito escolar. Como profesores, el cómo podemos orientar esas metas resulta de gran interés, ya que nos permite conocer mejor a los estudiantes y por qué influyen tanto en el funcionamiento de la cognición y la conducta como en la motivación. Podemos distinguir, dentro de las metas académicas, entre las metas de aprendizaje y las de ejecución: las primeras destacan por buscar la comprensión de aquello en lo que están trabajando, por lo que los alumnos con estas metas presentan una actitud favorable frente a cualquier actividad que les permita alcanzar esos objetivos; los estudiantes que persiguen estas metas se guían más por estrategias de motivación intrínseca. Quienes se orientan hacia la ejecución ponen más énfasis en algún objetivo final, como alcanzar prestigio social o altas calificaciones. En este caso, las tareas son un trámite para llegar a la meta.

Otro de los rasgos que diferencian estos dos tipos de metas son aquellos que hacen referencia a los criterios que el individuo utiliza para valorar el grado de éxito del objetivo. Quienes tienen metas de aprendizaje suelen utilizar criterios internos, prestando atención a su propio progreso y concibiendo los errores como oportunidades de crecimiento. Los

estudiantes orientados hacia la ejecución utilizan criterios externos y comparativos para interpretar los resultados que alcanzan. Habla de una motivación extrínseca. Las diferentes formas de concebir el éxito suponen implicaciones muy importantes en la autorregulación y la persistencia ante situaciones adversas; cuando el sujeto orienta toda su acción a la persecución de un objetivo, si este no lo consigue, puede caer fácilmente en el desánimo y en la desmotivación. Sin embargo, ocurre todo lo contrario cuando la meta última es el aprendizaje, ya que cualquier esfuerzo realizado supone un avance, en cualquier caso.

En cuanto a los métodos utilizados, aquellos que vayan en busca de un resultado utilizarán medios más prácticos, que conlleven el mínimo esfuerzo necesario; esto se relaciona con el empleo de estrategias cognitivas como la memorización o la repetición. Las metas de aprendizaje más profundo se asocian con individuos más motivados, por lo tanto, la forma de abordar las tareas se relaciona con estrategias más elaboradas, mayor grado de reflexión, relación de conocimientos y, en consecuencia, con un aprendizaje más significativo, que se compone de 3 fases: fase de activación, donde se presenta un obstáculo cuya solución permitirá nuevos aprendizajes y se exploran una serie de conocimientos previos, fase instruccional, donde se otorgan una serie de puentes para relacionar lo conocimientos previos con los nuevos y, por último, fase de retroalimentación, en la cual se integran los nuevos aprendizajes con los antiguos y se procede a evaluar qué se ha aprendido. Esta manera de afrontar el aprendizaje permite el desarrollo de la metacognición, la cual hace posible tomar conciencia de las estrategias cognitivas que se han empleado para poder formar un criterio sobre cual utilizar en cada ocasión. Esto, como es de esperar, ayuda a mejorar la autorregulación.

3.1.1.3. Las expectativas

Como podemos imaginar, las creencias y juicios que un sujeto hace sobre sus habilidades son un componente clave en la motivación, ya que nadie escogería o continuaría con una tarea si sus expectativas de éxito son bajas. Cuando alguien que realiza una tarea fracasa, lo más seguro es que espere fracasar otra vez si la vuelve a hacer, por lo que no se comprometerá con ella. Evidentemente, si ante una tarea las expectativas son positivas, un gran número de individuos la abordará. Otro aspecto a tener en cuenta son los valores, es decir, las razones que llevan a un estudiante a comprometerse con una tarea. Ambos, los valores otorgados a una tarea y las expectativas sobre ella son dos conceptos muy

importantes en el estudio de la motivación, utilizados como variables predictivas de la conducta futura, el compromiso, la persistencia y los resultados. Un estudiante que no valora una tarea puede estar seguro de que podrá realizarla, sin embargo, decidirá no hacerlo por considerar que no es importante. Del mismo modo, si alguien cree que no podrá realizarla, por mucho que crea que es importante, puede decidir no comprometerse con ella.

Vamos a pasar, a continuación, al último punto que quiero destacar en relación con la motivación: la autoeficacia.

3.1.1.4. La autoeficacia

La autoeficacia se entiende como los juicios sobre las propias capacidades para hacer frente a diversas situaciones; no es meramente un autorreconocimiento de ser un buen estudiante, también abarca el ser capaz de reconocer si se tienen las habilidades necesarias para tener éxito en las tareas. Este concepto para el psicólogo Albert Bandura (1993, 1997), creador de la teoría cognitiva social, es algo fundamental. Según Bandura, las actitudes que una persona muestra, sus capacidades y sus habilidades cognitivas le facilitan la comprensión de lo que es capaz, del éxito que puede tener en una situación particular. Este ha sido uno de los temas más estudiados dentro de la psicología, puesto que puede tener un impacto en la motivación. Desde la teoría cognitiva social, la motivación se entiende como un proceso dirigido al logro de una meta, impulsado por las expectativas, la anticipación de las consecuencias y la autoeficacia; la autoeficacia, por lo tanto, afecta a la elección de actividades, al esfuerzo empleado y a la persistencia. La actitud de cada uno de nosotros juega un papel crucial en el proceso de autoeficacia, ya que la mayoría de nosotros no desplegamos la actitud necesaria para conseguir un objetivo y esto nos lastra a la hora de conseguir un objetivo.

Aquellos estudiantes con un fuerte sentido de la autoeficacia conciben las tareas difíciles como obstáculos a superar, desarrollan un interés mucho más profundo en las tareas, reaccionan bien ante el fracaso y se sienten más comprometidos con las actividades. En cambio, los estudiantes que presentan niveles bajos de autoeficacia a la hora de realizar una tarea tienen muchas más probabilidades de abandonarla o de evitarla por completo. Existe en ellos la creencia de que las tareas difíciles están por encima de sus capacidades, reaccionan mal ante los fracasos y los toman como experiencias negativas. En cualquier situación de aprendizaje, los estudiantes tienen una percepción de su autoeficacia basada

en experiencias previas que hayan vivido con experiencias semejantes. Esta percepción influye en qué hacen, cuánto se esfuerzan y cuánto persisten. Durante la situación de aprendizaje, los estudiantes buscan señales que les muestren sus capacidades en relación con las tareas, para posteriormente utilizarlas para establecer cuál es su autoeficacia al enfrentarse a tareas futuras. Cuando los estudiantes perciben que progresan a la hora de aprender, aumenta su motivación.

Una vez hemos explorado el concepto de motivación y algunas de las variables más importantes relacionadas con su estudio, lo que vamos a ver a continuación es por qué es importante fomentarla dentro del ámbito educativo.

3.1.1.5. Por qué es importante la motivación

A lo largo de este capítulo hemos podido adelantar algunas de las razones que muestran los beneficios de la motivación en el aula, no obstante, esta es una premisa sobre la cual existe bastante consenso. La motivación es uno de los aspectos clave a la hora de aprender, ya que es el motor que pone en marcha la conducta y posibilita que se produzcan cambios. Del mismo modo, algunas de las variables relacionadas con la motivación que más influyen en el rendimiento académico son la autorregulación y los enfoques de aprendizaje. Trasladado al contexto educativo, parece bastante evidente que las expectativas, percepciones y representaciones que el estudiante tenga sobre sí mismo, la tarea o las metas son factores para tener en cuenta en lo referente a la dirección de la conducta. Hoy en día, a diferencia de los estudios más clásicos sobre el aprendizaje escolar, se entiende que los aspectos afectivos y motivacionales tienen su lugar en lo que a rendimiento se refiere, puesto que actúan en confluencia con los aspectos cognitivos.

Como hemos resaltado anteriormente, la autorregulación se considera un elemento clave dentro de las distintas etapas educativas, guardando esta una estrecha relación con la motivación. Entendemos que el aprendizaje es una actividad intencional y consciente que se orienta a conseguir algo significativo para el alumno; para que esto sea así, este proceso de aprendizaje debe ser reflexivo y debe tener como fin la autodirección. La autorregulación es entonces aquella acción reguladora que la persona ejerce en los distintos momentos del aprendizaje y se considera que tiene 2 dimensiones:

- a- Dimensión emocional: se subraya la importancia de los aspectos afectivos relacionados con la metacognición, es decir, los juicios y estimaciones sobre uno

mismo, las tareas, el proceso cognitivo y los resultados. Son estos los aspectos que tienen que ver con la motivación, sin embargo, no es un proceso consciente, por lo que se hace más complejo el proceso, de forma que puede condicionarlo de manera que facilita o impide la autorregulación.

- b- Dimensión contextual: referida al clima y las relaciones en el contexto de enseñanza y aprendizaje. La comunicación entre los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para crear un diálogo positivo sobre el conocimiento, esto ayudará al alumno a interiorizarlo.

La nueva perspectiva que implica procesos emocionales supone una redefinición de la cognición, ya que la motivación engloba procesos afectivos y cognitivos. La motivación aquí estaría regulada por tres polos:

- a- Evitación o aproximación a ciertas metas, depende de los intereses del sujeto.
- b- La fuente de donde emana la motivación será autorregulada internamente cuando la acción surja de intereses personales o, por el contrario, se regulará desde el exterior cuando la acción responda a estímulos externos.
- c- La motivación puede ser de carácter profundo o superficial.

En cuanto a la búsqueda de integrar las dimensiones motivacional y cognitiva, destaca la importancia de distinguir entre los distintos componentes pertenecientes a una u otra dimensión; es decir, hablamos de control cognitivo de la acción y regulación cognitiva de la motivación cuando nos referimos a la planificación del comportamiento, análisis de las metas, motivación intrínseca y extrínseca motivación de logro o atribuciones causales. Estas dos últimas son las contribuciones más importantes que se han hecho desde la psicología cognitiva, pero antes de hablar de ellas, es conveniente que precisemos qué es la motivación extrínseca e intrínseca:

- 1- Motivación intrínseca: se refiere a aquellas acciones que se realizan por el mero interés en ellas mismas o por el placer que genera su simple ejecución. Hemos de diferenciar entre aquellas actividades que resultan gratificantes en sí mismas de las conductas que emergen de forma espontánea y ciertas necesidades que aparecen sin necesidad de que haya una recompensa externa. Podemos decir que una acción está regulada intrínsecamente si cumple 3 características:

- a) Autodeterminación, es decir, si se percibe que el control de la acción depende de uno mismo.
- b) Competencia, si el sujeto se ve capaz de realizar una tarea.
- c) Sentimientos, la satisfacción por la acción.

2- Motivación extrínseca: se trata de aquella que mueve al individuo a realizar una determinada conducta para obtener algo a cambio.

Aunque, en teoría, la distinción entre estos dos tipos de motivación está clara, ambas aparecen eventualmente ligadas, por lo que resulta difícil diferenciarlas. Por ejemplo, una acción que arranca movida por motivos internos puede acabar realizándose por motivaciones externas, o por ambas. No debemos tomarnos ambas como compartimentos estancos, sino como dos aspectos de la motivación que interactúan entre sí. En cuanto a las atribuciones causales, el punto central de la motivación lo tenemos en la etapa siguiente a la obtención de resultados, cuando tratamos de darles explicación. Para Bernard Weiner, la clave de la motivación estaría, no tanto en la consecución de una meta, sino en el deseo de recabar información para autoevaluarnos. De acuerdo con esto, su teoría analiza los tipos de causas que las personas atribuyen a sus resultados, y las atribuciones dan cuenta de las representaciones que se hacen los sujetos con respecto a su esfuerzo y el resultado, de forma que establecen una relación causal entre uno y otro. Weiner (1986) propone tres dimensiones en las atribuciones:

- a- Estabilidad/inestabilidad: se dice que cuanto más incontrolable y estable es la causa que percibimos como responsable de un fracaso, menos esperanza se tiene y menos nos movilizamos para solucionarlo.
- b- Controlable/incontrolable: cuanto mayor control se percibe sobre las causas que nos han llevado a un resultado, mayores son las expectativas de éxito y la motivación para continuar.
- c- Interno/externo: cuando las causas del fracaso son internas y controlables, estas producen vergüenza y humillación; cuando estas son externas, producen en nosotros enfado o rebeldía.

Pasamos ahora a hablar de las motivaciones de logro. La conducta orientada al logro se explica como el resultado de un conflicto entre las tendencias de aproximación al éxito y de evitación del fracaso. Las primeras son disposiciones afectivas que nos llevan a experimentar emociones positivas cuando logramos un buen resultado; las segundas

consisten en evitar los resultados negativos. Estas dos tendencias interactúan de forma compleja de acuerdo con tres variables: el motivo de logro, que surge con el conflicto entre la tendencia de aproximación y de evitación del fracaso; la expectativa de éxito, que representa la estimación que el sujeto hace de sus probabilidades de éxito en una tarea y, por último, el incentivo, que tiene que ver con el grado de interés que supone conseguir el éxito en una tarea.

Hasta aquí hemos analizado todo lo que tiene que ver con la motivación desde el punto de vista sociocognitivo; hemos podido ver que, a la hora de conseguir resultados, es más importante el cómo el sujeto es capaz de dirigir, organizar y utilizar sus capacidades intelectuales, que el nivel de esas capacidades. Por ello, hemos dedicado un espacio a hablar de la autorregulación y cómo le afecta la motivación. El último punto que voy a tratar es el del rol del profesor a la hora de fomentar la motivación.

3.2. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ACTIVACIÓN DE LA MOTIVACIÓN

Aunque sabemos que el docente no es el único factor que tiene influencia sobre la motivación, este sigue siendo uno de los más importantes, pudiendo incluso llegar a ser uno de los determinantes sobre el interés puesto sobre una asignatura. La motivación debe ser algo que permanezca en el tiempo, y el docente debe encontrar un modelo de equilibrio que contribuya a la motivación de todos los estudiantes por igual. Las relaciones interpersonales que se dan entre el alumnado y el cuerpo docente son la parte más importante de la práctica docente, por lo que una buena relación facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada docente cuenta con su propia personalidad y estilo de enseñanza, sin embargo, hay algunas actitudes comunes que sirven para lograr que los alumnos sientan más interés en las materias.

Una de las mejores herramientas y la primera que debemos tener en mente para fomentar ese interés por la tarea es la motivación docente, ya que un profesor motivado e interesado por su materia será capaz de contagia emocionalmente al resto, dándoles a conocer su utilidad práctica y conexión con la realidad y otros saberes. Su entusiasmo mejorará el clima y con ello ayudará a formar estudiantes más motivados. Saber captar la atención y mantenerla, así como despertar curiosidad es una característica que podríamos decir que es propia de un buen docente y, aunque este concepto puede llevarnos a una discusión más extensa sobre la que no me detendré ahora, el papel de alguien que quiera ser

considerado buen profesor, desde el punto de vista de la motivación, debe ser capaz de conseguir que sus pupilos tengan confianza en sus capacidades y fomentar un entorno de autosuperación en los alumnos.

Hemos podido soslayar el hecho de que tanto las estrategias de regulación del aprendizaje, los procesos y recursos cognitivos e incluso la propia motivación no dependen en su totalidad de factores innatos, ni se activan en el momento en que el niño empieza su etapa estudiantil. Es algo que se adquiere en un contexto educativo a través de procesos de interacción que se generan dentro de aula, y a través de la acción mediadora de los maestros, los cuales deben dominar esas estrategias para pasárselas a sus aprendices. Todas y cada una de las actividades que lleva a cabo un profesor tendrá un impacto en la motivación de sus estudiantes; hablamos de acciones que van más allá de establecer metas y recompensas, también se incluyen actividades relacionadas con la instrucción y gestión del aula, así como cualquier procedimiento que usemos para paliar los problemas de disciplina. A pesar de que los estudiantes también ponen de su parte en cuanto a la motivación se refiere, está claro que, en clase, la influencia del contexto instruccional (es decir, nuestra influencia) afecta de manera importante a su motivación. La forma de evaluación, la naturaleza de las tareas, los incentivos o la propia gestión del aula son factores que determinan la motivación del estudiante.

También, como ya hemos adelantado, la interacción alumno-profesor es esencial, y ya no únicamente nos referimos a la influencia del contexto instruccional, sino que el comportamiento de los estudiantes afecta también a nuestra conducta como profesores. Se trata de una especie de círculo, en el que las actividades que desarrollamos afectan a los alumnos, y la transformación que sufre su aprendizaje modula el pensamiento de los docentes, que se adaptan a lo que observan que pasa en sus estudiantes. Podemos deducir de esto que las relaciones profesor-estudiante son muy importantes.

3.2.1. Cómo mejorar el interés del alumnado

El profesor debe plantearse los siguientes objetivos en su acción motivadora:

- c- Suscitar interés
- d- Dirigir y mantener el esfuerzo
- e- Lograr el objetivo de aprendizaje prefijado

Debemos tener en cuenta que cada alumno se motiva de un modo diferente, lo cual nos lleva a lo siguiente: la misma actividad produce distintas respuestas en distintos individuos, incluso en el mismo alumno en distintos momentos. Esto significa que las estrategias que sigamos deben prestar suficiente atención a la individuación y adecuación al alumno; en este sentido, es más importante crear interés por la propia actividad que por el mensaje en sí, para lo cual debemos apoyarnos en los intereses de los alumnos y conectarlos con los objetivos del aprendizaje. Cuantas mayores y mejores sean las experiencias vividas en el aula, mejor podremos fomentar la motivación en el alumno.

Sobre todo, de lo que se trata es de crear un ambiente en el cual puedan motivarse a sí mismos, que puedan ser dueños de sus metas y decisiones; en este sentido, es importante que nuestros esfuerzos vayan encaminados a fomentar la motivación autónoma, que, si recordamos, es aquella que regula los comportamientos del sujeto dependiendo de sus propias necesidades, que nace de sus propios proyectos y convicciones.

Teniendo esto en cuenta, ¿cómo podríamos crear ese tipo de ambiente? Tenemos varias alternativas: seleccionar actividades o situaciones que supongan un desafío por su variedad o novedad, ayudar a los estudiantes en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia, desarrollar habilidades de autocontrol...en el siguiente capítulo, pretendo presentar una actividad dedicada a trabajar la motivación, esta vez específicamente para el aula de filosofía, dada su estrecha relación con la materia y alguno de los filósofos más importantes en la historia, que consistirá en la elaboración de una obra de teatro a lo largo de un curso, en la que participaría toda una clase. Este proyecto tiene como objetivo primordial el fomento de la motivación autónoma.

4. MOTIVACIÓN A TRAVÉS DEL TEATRO

Como adelanté en el anterior capítulo, lo que pretendo presentar en esta ocasión es un proyecto que va encaminado a mejorar la motivación autónoma y que consistirá en una actividad en la que veremos qué relación guarda la filosofía con el teatro. Considero esta una buena actividad para promover la motivación entre los estudiantes debido principalmente a su carácter multidisciplinar, que nos permite abarcar los distintos intereses de los estudiantes dentro del teatro, además de que puede ser insertado en el plan curricular de asignaturas muy diversas, incluso las que quedan fuera de la filosofía. Además, este género propicia que se asienten los conocimientos, se trabaje la disciplina, la timidez, el trabajo en equipo y trabaja algunas habilidades cruciales en la filosofía (aunque también en la lengua y la literatura), como son la lectura, la entonación, el vocabulario y la comprensión. El teatro también nos permite trabajar temas delicados de forma algo más liviana, como el acoso escolar o las relaciones de pareja, que contribuirán a construir una sociedad más igualitaria.

La actividad constituye una primera toma de contacto entre el estudiante y el profesor para establecer un canal de comunicación y poder asegurarse de que ha logrado motivarles de manera efectiva. Tener en cuenta la diversidad dentro del alumnado será clave a la hora de asignarle un lugar dentro de la obra. Sin embargo, existen algunos obstáculos con los que podemos encontrarnos, como por ejemplo a nivel logístico. Es un hecho que el nivel de implicación del centro para con el proyecto debe ser alto, siendo necesario que provea de los recursos necesarios y se encargue de la organización. Esto es algo que no todos los centros están dispuestos a asumir. Por ello, este taller se plantea más como una actividad para realizar en clase, de forma sencilla y con recursos de los que podamos disponer fácilmente. Otro contratiempo con el que podríamos encontrarnos es que, debido a la naturaleza de la actividad, los alumnos podrían no tomársela muy en serio y convertirse en un simple juego. En cualquier caso, considero que esta actividad traerá más beneficios que perjuicios al alumnado, por ello dedicaré unas páginas a hablar del teatro y la filosofía, a explicar cómo se desarrollaría en el aula la actividad y, por último, comentaré algunas conclusiones y consideraciones finales.

4.1. RELACIÓN ENTRE LA FILOSOFÍA Y EL TEATRO

La reflexión filosófica sobre el mundo está presente en nosotros desde que tenemos cierta capacidad para el lenguaje y para razonar, por ello, es de esperar que esta reflexión se de

en el campo educativo cuando se le premia o castiga en función de su comportamiento. La filosofía por lo tanto está presente en nuestras vidas desde nuestros orígenes, seamos o no conscientes de ello, y el ser humano, aunque puede dar respuesta a la mayoría de las cuestiones, también es cierto que muchas realidades aún nos son desconocidas. Debido a esto, en la historia de la filosofía encontramos toda una variedad de autores que han tratado de dar respuesta a las grandes incógnitas del ser humano mediante diversas teorías. La relación que existe entre la filosofía y el teatro se remonta prácticamente y, como la mayor parte de nuestras preguntas, a la época de la Grecia clásica, donde el teatro y la filosofía se entienden como un microcosmos donde expresar nuestros pensamientos.

El teatro griego encuentra su origen aproximadamente sobre el siglo VI a. C, más específicamente entre 550 y 220, en Atenas, en la época en la que las polis comienzan a caer bajo el dominio del imperio romano. En un principio, el teatro tenía un origen religioso, donde predominaba el género trágico, sin embargo, a partir del siglo V a. C, conocido como “el siglo de Pericles”, se incorporaron la comedia y la sátira. Aunque en la actualidad, para nosotros el teatro representa simplemente una opción de entretenimiento más, para un ciudadano ateniense del siglo V, el teatro suponía algo necesario para la educación del pueblo y tenía sus diferencias con respecto a cómo se acude al teatro en nuestro tiempo: en primer lugar, las representaciones teatrales no se hacían en cualquier época del año, sino en las fechas dedicadas al culto del dios Dioniso; se representaban varias obras, por lo que se trataba de espectáculos que podían durar un día completo.

Por último, la entrada era gratuita para quienes no contaban con recursos, esto era debido no solo por su carácter religioso, sino por su labor moral y educativa. El espectador, en último término, acudía a purificar sus más violentos sentimientos mientras presenciaba la tragedia, pero también para reflexionar acerca de sus nobles estados espirituales y, durante la comedia, de mofarse de su situación, costumbres y de sí mismo. Se trataba de un ejercicio catártico.

4.1.1. Tragedia y comedia para Platón

Como sabemos, Platón ubica, tanto la poesía trágica como la cómica en el conjunto de las artes imitativas, las cuales se alejan de lo real por partida triple, en tanto que son imitación de la imitación. los poetas trágicos componen cosas aparentes e irreales, marcadas por el sello de lo inútil (Ordóñez Roig, 2012, pag.2). La imitación forma parte de la llamada

paidiá, una suerte de juego al que no debemos prestar demasiada atención, no en vano, los imitadores únicamente tienen conocimiento sobre lo que parece y no sobre lo que es. A partir de esto, podemos atisbar que la poesía trágica y cómica, en tanto que artes imitativas, merecen nuestro rechazo. Tanto es así que se consideran incluso artes desvirtuadoras del ser humano, porque incluso los mejores, cuando participan en la tragedia, se liberan de toda atadura o represión y, en lugar de avergonzarse ante tal espectáculo, disfruta de las aflicciones de los héroes. Esto se debe a que la poesía se dirige al alma de todo ser humano, incluido los que Platón llama “los mejores”. En el caso de la comedia sucede algo parecido, y es que, ante representaciones que, lejos de provocar vergüenza, lo que hacen es desatar la risa entre sus espectadores.

En su obra *La República*, a Platón lo que le interesa es que el poeta convive con las apariencias, sin cuestionarse sobre lo real; he aquí el problema: un arte imitativo que no pretende educar resulta inofensivo, pero la poesía es algo más que un simple arte imitativo. Lo expresado en ella refleja el carácter ético de una comunidad, y cuando el poeta olvida su responsabilidad, lo que produce no es educación sobre la población, sino admiración hacia su persona. En lugar de imitar nuestras buenas pasiones, lo que hace es representar todo lo malo que hay en nosotros, haciendo ver que todo ello es inofensivo o incluso deseable. Esto pasa porque *mimesis* también significa personificación. Tenemos ante nosotros el siguiente problema: cuando una imitación es buena, esta apuntará a lo inteligible, pero la poesía no puede imitar de manera correcta. La pregunta es, ¿puede la poesía ocupar algún espacio? La respuesta es sí, aunque en base a una serie de condiciones que se enuncian de los pasajes 376c a 392c en los libros II y III de *La República*:

- a- No narrar “mentiras innobles” sobre los dioses y héroes.
- b- El dios es causa solo de las cosas buenas y debe ser representado correctamente.
- c- Cuando se hagan cantos hacia determinado dios, se debe atender a su auténtica naturaleza, el cual no puede adoptar formas múltiples pues es perfecto.
- d- No puede hallarse en dios un poeta mentiroso, pues la mentira es ajena a dios. e- Los poetas tienen la obligación de elogiar los asuntos concernientes al Hades. f- Debe evitarse la representación de hombres superiores dominados por la risa. g- En todo poema debe quedar reflejado el amor hacia la verdad.
- h- Las narraciones que escuchen los jóvenes deben presentar tipos divinos y humanos moderados, que les sirvan de ejemplo a seguir.

- i- Deben evitarse los cantos que ensalcen los regalos a los dioses o que ensalcen el valor del oro.
- j- Los héroes no podrán cometer actos terribles contra los dioses.
- k- Se deben prohibir los mitos que inciten a la vileza.
- l- Por último, queda prohibido que los poetas hablen mal sobre los hombres en los temas más importantes.

Si la poesía no es capaz por sí misma de generar un *ethos*, lo que hará, bajo estas directrices, es representarlo. Ese *ethos* quedará reflejado en las leyes encargadas de regular las festividades religiosas, de tal forma que, si algún extranjero las leyese, fuese consciente de la importancia de esos ritos. Además, no solo la poesía debe cumplir unos requisitos, también los poetas deben tener unas características determinadas:

- a- No debe tener menos de cincuenta años, edad a la que finaliza el periodo formativo de los gobernantes, quienes han logrado elevar el alma a la contemplación del Bien.
- b- Su creación artística debe estar marcada por el Bien y la Belleza, es decir, únicamente debe dedicarse a escribir sobre “los buenos y honrados”.

4.1.2. *El origen de la tragedia*

Hoy en día se sigue debatiendo acerca de sus posibles orígenes; algunos estudiosos lo vinculan con una forma de arte anterior, como es el caso de la interpretación lírica de la poesía épica. Otros sugieren que ésta está vinculada con los rituales de culto al dios Dioniso, ya que no solo estaba vinculado con elementos como el uso de máscaras o el sacrificio de cabras, sino también con los ritos relacionados con la bebida y su correspondiente pérdida de control de sus participantes debido a la embriaguez. A este respecto, conviene traer a colación la famosa obra de Nietzsche *El origen de la tragedia*, donde tiene especial importancia la relación entre lo apolíneo y lo dionisiaco. Nietzsche relaciona, por un lado, al espíritu dionisiaco con el estado fisiológico de la embriaguez, representa el carácter caótico y espontáneo; por otro lado, el espíritu apolíneo se relaciona con el sueño, representa el impulso creador, el orden y la armonía. Se concibe al pueblo griego como una mezcla entre ambos espíritus, es decir, su exuberancia y vitalidad está ligada intrínsecamente al pesimismo de la tragedia.

A nivel psicológico, la experiencia dionisiaca es la experiencia del sufrimiento y sin sentido de la existencia; el ser humano se protege de este lado de la vida mediante la

creación artística, pero también mediante instituciones y prácticas sociales. Este es el lado apolíneo. El arte apolíneo no es simplemente un pasatiempo, sino una honda necesidad; como comentaba un poco más arriba, Nietzsche compara lo apolíneo con el sueño y, al igual que el sueño es algo reparador para el cuerpo y la mente, la creación artística lo es para la vigilia. Esta necesidad es psicológica y metafísica, y Nietzsche propone que, de las dos mitades de la vida, vigilia y sueño, consideramos la vigilia la más importante, cuando realmente es en el mundo onírico donde el ser humano cumple su ser. En Platón, el fundamento de la realidad son las Ideas, las cosas que conocemos por los sentidos dependen de ellas. Son copias de las ideas. El mundo del arte, imitación de las copias del mundo físico, algo que no nos sirve para acercarnos al conocimiento. Nietzsche escribe esta obra como una respuesta a esta vieja disputa entre la filosofía y el arte, entre la razón y la imaginación. Platón valora la razón y rechaza el arte, Nietzsche entiende que lo que de verdad vale la pena es la esfera del arte, debido a su distinta caracterización del mundo: en Platón, el mundo es una esfera inteligible de ideas perfectas, en Nietzsche, la realidad se rige por el impulso de la voluntad, por lo caótico. En último término, por lo dionisiaco.

En la cosmovisión de Nietzsche, la virtud no es el conocimiento, sino el arte, que se entiende como un espejo transformador cuya meta no es la producción de conocimiento, sino la superación de una situación en la vida. Hay dos formas de llevar a cabo esta transformación: mediante el arte apolíneo o el arte dionisiaco. El primero no es una representación de algo del mundo. Sino una transfiguración de este. El arte dionisiaco, por su parte, expresa la vida tal como es, con sus cosas buenas y malas. El arte dionisiaco se expresa sobre todo a través de la música y el baile; en este caso, podemos identificar la parte musical de las representaciones teatrales como arte dionisiaco. Esta parte musical para Nietzsche es la verdaderamente importante.

El tema central de esta obra tiene que ver con esta pregunta: ¿qué es mejor para conocer al ser humano, el pensamiento discursivo (la filosofía) o el arte? Nietzsche tiene claro que es el arte. En concreto, la tragedia griega se origina a partir de la música, que es, por otro lado, la forma en que se comprende realmente. La música es afirmación de la vida y en la representación teatral el coro es el eje central; gracias al impulso dionisiaco de la música sobre los elementos apolíneos, se consigue lo que Nietzsche llama “el nacimiento del mito trágico”, que se sitúa en el centro de la metafísica estética de los antiguos griegos, era una parte inseparable de la vida misma de los griegos. Ese espíritu o sabiduría

dionisiacos es la que se ha perdido en la actualidad, algo que sabemos que es muy criticado por Nietzsche.

En cuanto a la trama, esta casi siempre estaba inspirada en los distintos episodios de la mitología griega, que a menudo formaba parte de la religión. En las primeras tragedias solo había un actor, que usaba máscara o un disfraz para hacerse pasar por los distintos personajes y la obra se dividía en distintos episodios que, posteriormente, se convertían en interludios musicales. La comedia, por su parte, tiene orígenes difusos, muchos investigadores afirman que la acción de vestirse e imitar a los otros podría remontarse a la prehistoria. Los primeros indicios de obras cómicas en Grecia se encuentran en la decoración de la cerámica. Se podría afirmar que la comedia, tal y como la entendemos, es decir, como un género dentro del teatro griego, tuvo su origen en otra ceremonia de culto a Dioniso, el *komos*; la relación de parentesco entre la comedia y el *komos* fue sugerida por Aristóteles en su obra *Poética*, de la que hablaré más adelante.

Así como las tragedias trataban a menudo sobre el pasado, las comedias tendían a basarse en la vida cotidiana; eso hacía que los actores que participaban en las comedias vistieran colores brillantes, mientras que los participantes en las tragedias llevaban normalmente colores oscuros.

4.1.3. *La Poética de Aristóteles*

Aristóteles lleva a cabo en este ensayo un análisis de las obras de los poetas y dramaturgos más relevantes, a saber, Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes u Homero. Realizó una búsqueda de semejanzas entre las distintas obras, estudió el estilo y los temas tratados, para, a partir de ahí, establecer cuáles eran las características generales de los distintos géneros literarios. Para Aristóteles, la principal característica del teatro es la *mímesis*, y el diálogo es el elemento fundamental de la representación. El concepto de *mimesis* es fundamental, en tanto que existe relación entre el objeto real y la representación; el tipo de relación es la que determina a qué subgénero de obra pertenece, que podemos dividir en tres: tragedia, comedia y drama satírico. De los tres, el primero es el que más importancia tiene, ya que presenta una imitación de las personas mostradas mejor de lo que son, por ello sus personajes son héroes o dioses.

La *Poética* está dividida en dos partes, la primera en la que trata la tragedia y la epopeya, y la segunda en la que se habla de la comedia y la poesía; solo se conserva la primera

parte. En esencia, podríamos decir que esta obra es un manual sobre la tragedia, donde se indican cuáles son sus características. También podemos encontrar comparaciones entre la tragedia y otros géneros, así como una reflexión sobre la *mímesis* a la hora de crear objetos artísticos. El objetivo entonces era mostrar de qué manera se podía crear un buen texto literario. En la primera parte de la obra, Aristóteles se dedica a exponer las artes del momento con sus respectivas características, haciendo gran hincapié sobre la imitación en el mundo del arte respecto a la realidad:

la épica y la tragedia, igualmente que la comedia y la ditirámbica, y por la mayor parte de la música de instrumentos, todas vienen a ser imitaciones. Más difieren entre sí en tres cosas: en cuanto imitan o por medios diversos, o por diversas cosas, o diversamente, y no de la misma manera. (Aristóteles, 335, pag.25)

La forma en que se emplea la imitación es mediante el lenguaje, la armonía y el ritmo. Cuando Aristóteles escribe esta obra aún no existía el concepto de literatura, por lo que todo aquello que se creaba a través del lenguaje era poesía; en este caso, existían dos maneras de llevar a cabo la *mimesis*: o bien mediante la narración de hechos, como ocurre con *La Ilíada* o *La Odisea*, o mediante la exposición de sentimientos y emociones. En el primer caso, hablaríamos de poesía épica y en el segundo de poesía trágica. Aristóteles establece una diferenciación entre ambos géneros tanto por su extensión, como por la métrica y el carácter narrativo. La tragedia sería la imitación más elevada y estaría formada por 6 partes:

- 1- La fábula: parte fundamental sin la cual la tragedia no puede llevarse a cabo, al contrario de lo que Nietzsche pensaba. Esto se debe a que el poder de la tragedia reside en la propia narración, es decir, puede tener el mismo efecto simplemente a través de su lectura.
- 2- Los caracteres: se trata de los personajes, pero hemos de resaltar que estos se definen por sus acciones y no por su vestimenta o “caracterización”.
- 3- La dicción o elocución: se trata de la expresión mediante palabras
- 4- El pensamiento: se trata del razonamiento discursivo, es decir, lo que debe alcanzarse mediante las partes del discurso.
- 5- La melopeya o melodía: se refiere a las intervenciones por parte del coro.
- 6- El espectáculo: para Aristóteles, el elemento menos propio de la poética, algo totalmente prescindible.

La obra trágica, en último término, se encarga de imitar las acciones y emociones del ser humano. El último capítulo de la *Poética* trata sobre cual de los dos géneros es superior, si la épica o la tragedia; la conclusión a la que el autor llega es que el género superior, como ya habíamos comentado, es la tragedia, por englobar todos los elementos de la épica y añadir los efectos escénicos y la música, que refuerzan su mensaje.

¿Cuál es entonces el papel del arte? Para Platón, el arte era copia de la copia, una doble mentira, por lo tanto, es la forma en que el ser humano se adentra aún más en el mundo de la *doxa*, por esta razón tiene en tan baja estima a los poetas. Aristóteles encuentra en el arte, en las producciones teatrales, una función social y, dado que vivir en sociedad es lo que nos hace ser hombres, la importancia del arte reside en su capacidad de liberar y controlar las emociones, ya que los ciudadanos podrían ver cómo sería la realidad si sucedieran ciertos hechos o cómo un héroe es castigado por los dioses. De esta forma entienden el concepto de la piedad y que deben honrar tanto a los dioses como a los ciudadanos y a las polis. Los personajes de la tragedia no tienen que ser históricamente reales, sino verosímiles, algo que podría pasar en la realidad sin caer en la creación de historias demasiado comunes y corrientes, pues no tendrían interés para los espectadores. Es un lugar donde los ciudadanos pueden verse reflejados. Los personajes, por lo tanto, deben ser buenos y nobles, pero tener siempre algún punto débil o algún fallo.

Algunos de los conceptos de la teoría aristotélica siguen vigentes, como por ejemplo una idea que ha pasado a ser parte incluso de la cultura popular, conocida como *peripecia*, la cual no es más que un acontecimiento que hace que la historia cambie drásticamente, para bien o para mal. Otro concepto clave es el de *anagnórisis*, que se refiere al momento en el que un personaje descubre algún dato esencial sobre su identidad. Todo esto lo que busca es crear el sentimiento de temor y piedad en los espectadores, con el fin de causar una purificación del alma, se produce, como dije al principio, una catarsis cuando conseguimos liberar estas pasiones.

4.2. EDUCACIÓN Y MOTIVACIÓN A TRAVÉS DEL TEATRO

Esta propuesta didáctica para el aula de filosofía surge de una serie de cuestiones personales entorno a la docencia: en primer lugar, la necesidad de atraer a los alumnos y generar interés por la asignatura; en segundo lugar, la importancia, no solo de asentar los conocimientos y facilitar su comprensión, sino también mejorar la disciplina, el trabajo en equipo, superar la timidez, aprender a hablar en público, mejorar la comprensión oral

y escrita e impulsar la motivación. Este último, como hemos subrayado durante los anteriores capítulos, es el objetivo principal de este proyecto. La consecución de ese objetivo principal, además, va acompañada de una serie de metas parciales que lograremos utilizando el teatro en el aula:

- a- Incorporar metodologías activas, inherentes al teatro, como son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos, en los que el alumno será en todo momento el centro del proceso de enseñanza.
- b- Dar un papel activo dejando que asuma el control de su aprendizaje. c- Facilitar que los alumnos sean conscientes de la utilidad de su aprendizaje. d- Desarrollar la inteligencia emocional.
- e- Acercar al alumno a la filosofía desde un enfoque profundo, en oposición a las formas tradicionales.

Teniendo en cuenta que el tipo de motivación ante una tarea se relaciona con la calidad de la implicación en la misma (Valle et al., 2015) y, tras haber visto los factores que componen la motivación, el proyecto debe tener en cuenta los siguientes factores:

- a- La personalidad del alumno, además de sus habilidades.
- b- Conseguir que confluyan sus propios proyectos y aficiones con nuestra propuesta educativa.
- c- Despertar interés por el proyecto y, por consiguiente, por el aprendizaje. d- Permitir cierto grado de control sobre el proyecto.
- e- Ofrecer acompañamiento durante la toma de decisiones, planificación, gestión...
- f- Hacer ver al alumnado que su esfuerzo tiene recompensas a medio y largo plazo (por ejemplo, demostrándoles que han conseguido comprender una cierta teoría a través de una pequeña evaluación, u otorgarles puntos extra al final de la nota dependiendo de su grado de implicación con la obra).
- g- Cuidar los aspectos psicológicos del alumno, principalmente su autoestima, su relación con los compañeros y ayudarles a que esto les sirva para trabajar en proyectos propios.

El objetivo principal es el de lograr la motivación autónoma, es decir, lograr que los alumnos identifiquen como propias las metas del proyecto y con las nuestras. Es importante, por esta razón, es necesario encontrar una actividad que constituya un fin en sí misma y no solo un mero instrumento para alcanzar el aprendizaje. La actividad que

supone un fin en sí mismo por antonomasia, como algunos filósofos ponen de manifiesto, es el arte; este es suficientemente extenso para dar cabida a una gran cantidad de intereses y aficiones y, en concreto, la actividad que mejor puede satisfacer esta demanda es el teatro, ya que abarca tanto la parte visual y auditiva como la literaria. Wagner habla de ella como la “obra de arte total”. Como comentaba al principio, este carácter multidisciplinar es el que facilita que cada alumno pueda encontrar algo que le interese dentro de él y pueda aportar algo a él.

Si conseguimos que el alumno desarrolle interés por la actividad teatral que proponemos, podría trasladarse esa motivación a la asignatura de Filosofía y conseguir que los objetivos curriculares coincidan con los suyos propios.

4.2.1. Características del centro

Este proyecto está pensado para realizarse en un instituto de Educación Secundaria y Bachillerato, situado en un barrio residencial de clase media-baja. No se trata de un centro de grandes dimensiones, estaríamos hablando de un centro de unos 600 alumnos con 2025 alumnos aproximadamente por clase. En el caso de Bachillerato, en 1º habría unos 100 alumnos repartidos en 4-5 aulas; el cuerpo docente, administración y servicios harían un total de 40 personas, de las cuales 30 serían profesores. El centro permanece abierto desde las 8:00 hasta las 20:00, acogiendo turnos matinales y actividades extraescolares. Para el taller de teatro, el centro deberá contar con un aula o espacio lo suficientemente grande para poder moverse por él libremente, diáfano y con buena acústica. En cuanto a los materiales y atrezzo, debemos tener en cuenta que no necesitamos realizar una obra de teatro al más alto nivel, sino que lo más importante es las acciones que los alumnos lleven a cabo para representarla; con esto en mente, bastará con contar con algún lugar donde guardar algo de ropa y algunos elementos decorativos para ambientar la obra.

Debemos tener en cuenta que esta actividad pretende ser algo sencillo y que podamos llevar a cabo en cualquier centro, de forma que nuestra atención debe estar puesta, no tanto en la estética de la representación, sino en el método que vamos a llevar a cabo para poder integrar las partes teóricas de la asignatura con la obra a representar. A continuación, paso a explicar detenidamente cómo se desarrollaría la asignatura.

4.2.2. Metodología

Vamos a centrar esta actividad en la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato, ya que no contamos con la presión de las pruebas de acceso a la universidad y podemos dedicar más tiempo a explicar la relación entre los contenidos del currículo y las escenas seleccionadas para representar. En primer lugar, esta actividad está pensada para ser algo puntual y anecdótico, es decir, no se realizaría en todos los trimestres; esto es así, entre otras cosas, porque se volvería algo monótono y pesado, cuando nuestro objetivo es precisamente despertar el interés en el alumnado. Además, no siempre nos será fácil relacionar la filosofía con el teatro, como es el caso de los temas relacionados con la lógica, la teoría del conocimiento o la filosofía de la ciencia. Bajo mi punto de vista, puede ser conveniente para hablar sobre la estética, la Grecia Antigua o directamente sobre algún autor en particular, como es el caso de Nietzsche, por tener una estrecha relación con el pensamiento clásico. En concreto, los autores que yo he seleccionado para hablar de la relación entre la filosofía y el teatro no han sido escogidos al azar, sino precisamente por ser autores que encontramos en el currículo tanto de Filosofía como de Historia de la Filosofía, además de que, especialmente en Nietzsche, la tragedia y su papel en la Antigua Grecia forman una parte fundamental dentro de su pensamiento. Dicho esto, la actividad tendrá dos partes bien diferenciadas:

- a- En un primer momento, a lo que nos dedicaremos será a explicar en unas 2-3 sesiones cada uno de los autores que vayamos a relacionar con el teatro, a modo de clase magistral.
- b- El siguiente paso será seleccionar algunas escenas a elegir entre varias obras de teatro, que el profesor habrá elegido previamente. La elección se llevará a cabo mediante votación.
- c- Una vez hemos elegido las escenas, pasaríamos al reparto de personajes y roles dentro de la obra, es decir, quién se encarga del vestuario, la decoración, la música, qué personaje le corresponderá a cada uno...en principio, cada alumno podrá escoger lo que más le interese, sin embargo, si no se pusiesen de acuerdo, por ejemplo, en qué personaje encarnará cada uno, la decisión se llevaría a cabo a través de un sorteo. El docente podrá asesorar al estudiante que no tenga muy claro qué es lo que quiere hacer. Dejar que cada uno escoja su propio grupo de trabajo dará una sensación de control sobre el desarrollo y resultados del aprendizaje.

- d- Cuando lo tengamos todo listo, solo falta representar las escenas. Esto puede ocuparnos como máximo una sesión de 50 minutos.

4.3.3. Recursos

Los recursos para utilizar serán objetos que podremos encontrar dentro de un centro de secundaria, o bien serán materiales que podemos fácilmente encontrar en nuestras casas; la idea es que podamos ambientar la obra de forma sencilla y sin complicaciones. Los materiales de los que dispondremos serán:

- a- Escenas seleccionadas impresas en papel
- b- Telas estampadas
- c- Rotuladores y bolígrafos de distintos colores
- d- Papel Kraft enrollado
- e- Folios
- f- Mobiliario
- g- Ordenador con acceso a internet
- h- Algo de ropa que podamos usar para caracterizar a los personajes
- i- Máscaras

4.2.3. Evaluación

Esta actividad, como tal, no es susceptible de ser evaluada dado que tiene como objetivo que los alumnos se acerquen a la filosofía a través de ella; es un recurso para conseguir cierto fin, en este caso el aprendizaje significativo de la asignatura. Sin embargo, sí que habrá un ejercicio de autoevaluación y una encuesta, con el que podremos comprobar si esta actividad ha conseguido que los estudiantes tengan una mejor comprensión de las teorías de estos 3 autores (Platón, Aristóteles y Nietzsche), si están satisfechos con su participación en la obra, el nivel de satisfacción en cuanto al trabajo en equipo... no obstante, los resultados de esta actividad los veremos reflejados en las notas de los trabajos o exámenes que se realicen durante el trimestre. También podremos comprobar si, tras ella, los alumnos se encuentran más motivados y muestran más interés por aprender cosas nuevas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Hoy en día nos encontramos en un mundo donde están cada vez más presentes en nuestras vidas las nuevas tecnologías y la situación dentro del aula no es muy distinta; es muy común encontrar todo tipo de dispositivos que pretenden mejorar la educación y, si bien es cierto que no sería práctico renunciar a todo este nuevo repertorio de herramientas, también sabemos que estas no mejoran la calidad de nuestras clases por sí solas. Cualquier adolescente dispone de un amplio abanico de aparatos electrónicos, empezando por su teléfono móvil, y esto significa que puede acceder a toda la información que desee en cualquier momento del día. En una era en la que el conocimiento está a un golpe de teclado, debemos pensar si los métodos que utilizamos para enseñar son los adecuados. ¿tendrán los alumnos el mismo interés por una clase magistral cuyo contenido pueden encontrar en internet fácilmente? Está claro que no. Pero, más importante aún que esto es si los alumnos sienten algún tipo de atracción por la asignatura en sí, no tanto por nuestros métodos para impartirla.

Filosofía suele ser una asignatura difícil para los adolescentes, en primer lugar, porque nunca se han encontrado con una asignatura de esta tipología hasta llegar a los cursos de Bachillerato, y, en segundo lugar, porque se concibe como una amalgama de discursos ininteligibles sin importancia, sin conexión con la vida práctica. Esta mezcla entre la falta de interés por la forma de dar clase y por la asignatura en sí lo que provoca es desmotivación, una de las barreras más grandes para el aprendizaje. Por ello, todo este trabajo se ha dedicado a explorar la psique del alumnado y la naturaleza de la motivación, con el fin de elaborar un proyecto que pueda servir para que los alumnos tomen el control de su propio proceso de aprendizaje y puedan conectar sus propios intereses con los de la asignatura. Es también una forma de traer la filosofía al mundo práctico, pues esta actividad muestra cómo podemos usarla para comprender mejor algo que ya nos era familiar, el teatro, y cómo este puede servirnos de herramienta pedagógica al igual que en la Antigua Grecia.

El eje vertebrador de este trabajo ha sido en todo momento situar al alumno como protagonista de su aprendizaje, este es el motivo de que haya optado por una metodología activa, de forma que el componente lúdico se mezcla con la disciplina y el rigor académico. De cara al futuro, la idea es que esta actividad pudiera realizarse todos los años, siendo posible incluso incluir más asignaturas con el fin de trabajarlas desde una

sola actividad, por ejemplo, tatar la Literatura, la Historia y la Filosofía en un mismo taller de teatro, viendo cómo se relacionan entre ellas. Pero todo esto queda pendiente para futuros ensayos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alejandro Vite, A. V. y Sánchez López, D. R. (2018): Desarrollo de los estilos de aprendizaje dentro del proceso cognitivo en el área de Filosofía, *Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación, Guayaquil, México*
- Aristóteles (335 a. C): *El Arte Poética*, ed. Austral, traducción, prólogo y notas de Goya y Muniain, J. (1979)
- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, vol. 28, n°2
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: the exercise of control, *W. H. Freeman*
- Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J. A. y Martín Bravo, C. (2011): *Diversidad en el aprender en la adolescencia*, en *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (Coords. Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I.), ed. Pirámide
- Biggs, J. B. (1994): Approaches to learning: nature and measurement of, *The International Encyclopaedia of Education*, vol.1, n°2
- Cairns, E. y Cammock, T. (1978): The development of a more reliable version of the Matching Familiar Figures Test, *Developmental Psychology*
- Carretero, M. y Palacios, J. (1982): Los estilos cognitivos: Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales, *Infancia y aprendizaje*, vol. 5
- Cifuentes, C. A. (2013): Caracterización de los estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas de la comuna 8 de la ciudad de Manizales, *Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales, Colombia*
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985): Instinct motivation and self-determination in human behavior, *Plenum*
- García Martín, M. (2012): La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario, *Revista Profesorado*, vol.16, n°1

- García Ramos, J. M (1989): Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo, *Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia (C.I.D.E.)*
- Gómez Martínez, J. y Romero Medina, A. (2019): Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de Psicología, *European Journal of Investigation in Health, Psycology and Education*, vol. 9, nº2
- Kagan, J. (1966): Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo, *Journal of Abnormal Psychology*
- Kogan, N. (1971): Educational implications of cognitive styles, *Psychology and educational practice*
- Maquilón Sánchez, J. J., Hernández Pina, F. (2011): Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Formación Profesional, *Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia*
- Messick, S. (1976): Personality consistencies in cognition and creativity, en *Individuality in learning: implications of cognitive styles and creativity for human development*, *Jossey-Bass*
- Nietzsche, F. (1872): *El origen de la Tragedia*, Introducción de García Gual, C. y Traducción de Ovejero Mauri, E., ed. Austral, 2013
- Nocito Muñoz, G. y Navarro Asencio, E. (2018): Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje: impacto de un programa de adaptación académica a grado, *Bordón Revista de Pedagogía*, vol. 70, nº4
- Ordoñez Roig, V. (2012): El lugar de la tragedia y la comedia en el Estado platónico, *Δαιμόνιον*, *Revista Internacional de Filosofía*, nº55
- Pintrich, P. R. y Groot, E. D. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*
- Platón (370 a. C): *La República o El Estado*, Edición de M. Candel, Traducción de de Azcárate, P., ed. Austral, 2011

- Rapisarda, Z. F. (2020): El teatro y la filosofía son una continuidad esencial, *El Teatro*
- Steinberg, R. J. (1990): *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*, ed. Desclée de Brouwer.
- Tapia, J. (2007): *Evaluación de la motivación en entornos educativos*, en *Manual de Orientación y Tutoría*, ed. Kluwer
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M y Martínez-Vicente, M. (2020): Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 13, nº2
- Valle, A., Canabach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006): Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio, *Psicothema* vol.18, nº2, Universidad de Oviedo
- Valle, A., Canabach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2009): Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 26, nº1
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015): Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudios de Primaria según rendimiento académico y curso, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 5, nº3
- Vélez García, A. M. (2013): *Estilos cognitivos y Estilos de Aprendizaje, una aproximación a su comprensión*, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales, Colombia
- Vidal-Abarca, E., García Ros, R. y Pérez Gonzalez, F. (2010): *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, Alianza Editorial
- Weiner, B. (1986): *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. In: *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, Springer Series in Social Psychology.
- Witkin, H., Moore, C., Goodenough, D. & Cox, P. (1977): Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*

Zimmerman, B. J. (2002): Becoming Self-Regulated Learned: An overview, *Theory into Practice*, vol. 41, n°2