

Motibazioa eta heziketa

Olga Sanz Ortega
Haur eta nerabeen hezitzailea

Ukaezina da motibazioa dela egungo hezkuntza eremuan eragin gehien duten faktoreenetakoa. Bai ikasleriaren aldetik, bai irakasleenetik, norberak zeri ematen dion garrantzia delakoa da, apika, hezkuntza lorpenak gehien baldintzatzen dituen kontzeptua.

Artikulu honetan zehar, autoreak motibazioaren nozioaren gainean errebasoa eskaintzen du baita motibazioa suspertzeko baliagarriak izan daitezkeen gomendioak ere.

Es indudable que la motivación es uno de los factores que actualmente más influye en el quehacer diario a pie de aula. También parece evidente que aquello a lo que tanto el profesorado como el alumnado más da más importancia, condiciona el éxito de la actividad educativa.

Este artículo presenta una revisión sobre el concepto de motivación y expone, también, metodologías que el profesorado puede emplear para estimular la motivación del alumnado.

Palabras clave: motibazioa, hezkuntza, derrigorrezko hezkuntza.

Para hacer referencia de este artículo:

Sanz, O. (2007). Motibazioa eta heziketa. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica 1*. Retrieved 2007/12/1 from http://www.ehu.es/ikastorratza/1_alea/motibazioa.pdf (issn: 1988-5911).

“...nik ezin dezaket gehiagorik egin -zioen amak- mota guztiko zigorrak, akademia zein etxeke irakaslea, erriertak, sariak,... baina alperrik. Ikasiko duelako promesa aise eman, baina lehengo lepotik du burua. Ez du ikasi gura eta ez dakigu zer egin...”. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako mutiko baten gurasoekin izandako elkarriketa honek aski ondo laburbil dezake motibaziorik ezak eragin ditzakeen etsipena eta desesperantza; izan ere, guraso eta orokorki hezitzaileoi maiz askotan ikasleen motibazioa azaltzen baitzaigu aldartearen ezaugarri apetatsu, ezegonkor eta negoziatzeko gisa.

Datozen lerrootan, haatik, arras bestelako mezua zabaldu gura da; hau da, motibazioa hezigarria dela, baina sentimenduen munduari oso lotuta dagoenez, azken hauek aintzat hartuz baizik ez dagoela sendotzea.

Oro har, eskola arloko erreferentziaz beteriko izkribua aurkezten da. Hala ere, gogoeta gehienen eraginkortasuna berdin antzean suerta daiteke familian ala aisialdi-taldeetan.

Motibazioa, norberaren golkoan ala kanpoan ote?

Norberaren portera zuzentzen duen faktore-multzoari esan diezaiokegu *motibazioa*. Arrazoi edo faktore hauek norberarengandik *kanpo* egon daitezke (adibidez; onespen soziala, opariak, soldatak, zigor fisikoak, erriertak eta abar) eta zentzu orokorrean, *sari ala zigorra* direla esango dugu.

Hala ere, jokabide ugari ezin dira esplikatuz sari ala zigoren agerpen hutsagatik. Nola ulertu, bestela altruismoa, maitasuna ala adiskidetasuna bezalako jokamoldeak? Kasu askotan nork bere golkoan ezkututzen dituen arrazoiak dira jokabideen azalpen bakarra; hain zuzen, *barruko motibazioa* zehazten dutenak.

Aurreko ideia nabarmentzen da ikasgeletan, non ikasteko ohiturak aztertzerako, aise aurki daitezkeen egunero etxean bizpahiru orduko ikastaldia egiteko ohitura oso errotuta duten ikasleak, baita astean zehar ordu erdi emateko behar besteko motibaziorik ez duten neska-mutilak ere. Hala ere ikasle oro azterketa eta emaitza berberen pean daudenez, kanpoko presio antzekoak nozitzen dituztela esan daiteke.

Kasu honetan, hortaz, ez dirudi kanpoko faktoreek eragiten duten motibazioa (emaitzen ondorioz ikasleek jasotzen dituzten sariak eta zigorrak, alegia) aski denik ikasketetarako aztura desberdinok zergatik sortzen diren ulertzeko eta ikasle bakoitzak modu batean ala bestean jokatzeko arrazoi *ezkutuak* izango dituela pentsatu beharra dugu.

Ikasteko animoso ez daudenei galdetuz gero euren jokamoldearen zioaz, honako erantzunak espero ditzakegu: “liburuek ez naute erakartzen”, “ez dut ondo egiten”, “aspertzen naiz” eta tankera bertsuko beste erantzun estereotipaturik anitz. Agi denez, ikasketak alboratzeko benetako motibazioaren inguruan erantzunok ez dioskute ezer askorik.

Zer esan daiteke, beraz, nork bere baitan ezkututzen dituen arrazoi horiei buruz? Lehengo eta behin, portaera jakin bat sendotzeko barruko motibazioa askoz eraginkorragoa dela, kanpoko eragileek (zigorrek ala sariak) eragiten dutena baino. Hau aise uler daiteke pentsatuz gero jokamolde bat indartzeko barruko motibazioak ez duela inolako sari eta zigoren *banatzaile* behar (irakasleak, gurasoak,...). Ondorioz, ez dago kanpoko gorabeheren pean eta jokamoldea egonkorrago izaten da.

Eta puntu honetantxe hezitzaileoi egozten zaigu erronka: nola lor dezakegu helburu baten atzetik geure apopiloak bideratzea, zergatik eta berez motibaturik sentitzeagatik, inolako sari eta zigor barik?

Zergatik gertatzen zait hau?

Aurreko galdera erantzun aurretik jakin dezagun eginkizun baten ondorioz jazoriko lorpenak ala porrotak nork bere buruari azaltzen ahalegintzen zaiola; nolabait gertaera jakin baten zergatia ulertu guran. Oharkabeen egiten dugun barruko *elkarrizketa* honetatik eratortzen diren azalpenek, ordea, norberaren motibazio mailan berebiziko garrantzia dute eta zeregin berberarekiko geroko saiakeraren posibilitatea zeharo baldintzatzen dute.

Argi dezagun aurreko ideia harri-jasotzaile baten adibidearekin. Demagun gure kirolariak harri mardul bat altxatu gura duela, baina lehenengo jasoaldian egin duela kale. Tenore horretan axola handiko kontua izango da gertaera tamalgarria esplikatzeko harri-jasotzaileak bere buruari egiten dion azalpena. Harriari txarto heldu diola sinetsiz gero, espero izatekoa da bigarren saiakera bat burutzea; prozedurazko arazoa baizik ez delako izan. Aitzitik, behar

bezain sendo ala behar besteko sasoian ez dagoela bere buruari sinestarazten badio, askoz errazago emango du amore; izan ere une horretan kontrolpean ez duen arrazoi bati egotzi baitio errua . Adibide berberaz jarraituz, harri-jasotzaileen arteaz batere jantzita ez nagoen honek harri berbera gogor saiatuta altxatzen badut, nire indarra eta trebezia benetan handiak direla pentsa dezaket; ondorioz oso posiblea da beste saiakera bat egin dezadan. Txirripaz, haatik, lortu dudala oldozten badut seguruenik kontua bere horretan utzi eta patuari erronka gehiagorik ez egin gurago izango dut.

Nork bere lorpen arrakastatsu eta porrotak esplikatzeko erabili ohi dituen azalpenei, *atribuzio kausala* esaten zaie eta beraiek zeharo baldintzatuko dute zeregin jakin batekiko norberaren barruko motibazioa (Bueno, 1996).

Atribuzio kausal ugari izan badaiteke ere, ondoko irizpideak erabiltzen dira sailkatzeko eta nola eragin gaitzaketen ulertzeko.

- emaitza jakin bat esplikatzeko norberak erabiltzen duen arrazoi barrukoa izan daiteke (adibidez: abilezia, trebezia, kontzentrazioa, nekadura, adimena,...) ala kanpokoa (zoria, eguraldia, aktibitatearen zailtasuna edota harri baten pisua; kasu).
- bestaldetik, norberak bilatu duen arrazoi izan daiteke egonkorra (adimena, askaia) ala egongaitza (aldarte, eguraldia, tenorea)
- azkenik, atribuzio kausalak izan daitezke kontrolpean (gehiago ikastea, esfortzua, lan-estrategiak edo astia) ala kontrolpetik kanpo (adimena, abilezia, aldaezina den ezaugarri fisikoren bat,...)

Ondoko taulan ikaste-prozesua eragin bide dezaketen atribuzio kausalik ohikoenak azaltzen dira, aurreko irizpideen arabera sailkaturik:

	BARRUKOAK		KANPOKOAK
	KONTROLPEAN	KONTOLETIK AT	KONTOLETIK AT
EGONKORRA	esfortzua	abilidadea	zereginaren zailtasuna
EGONGAITZA	interesa	gogoa, aldarte	zoria

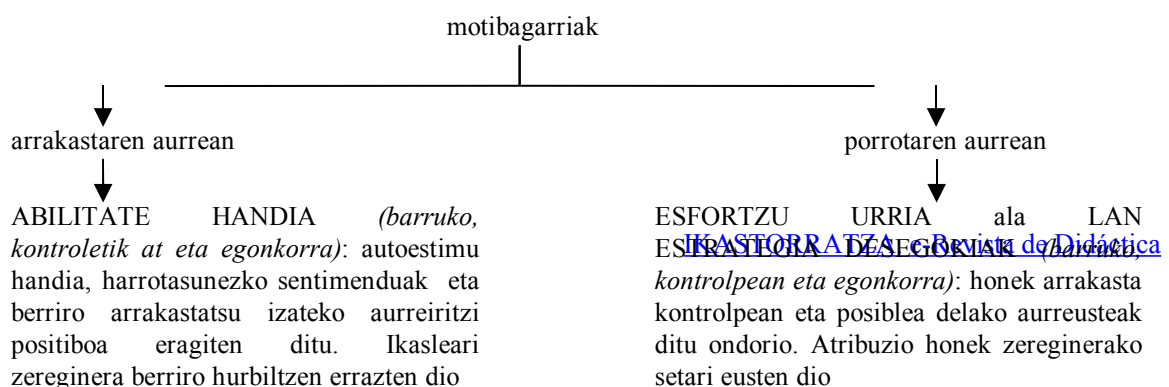
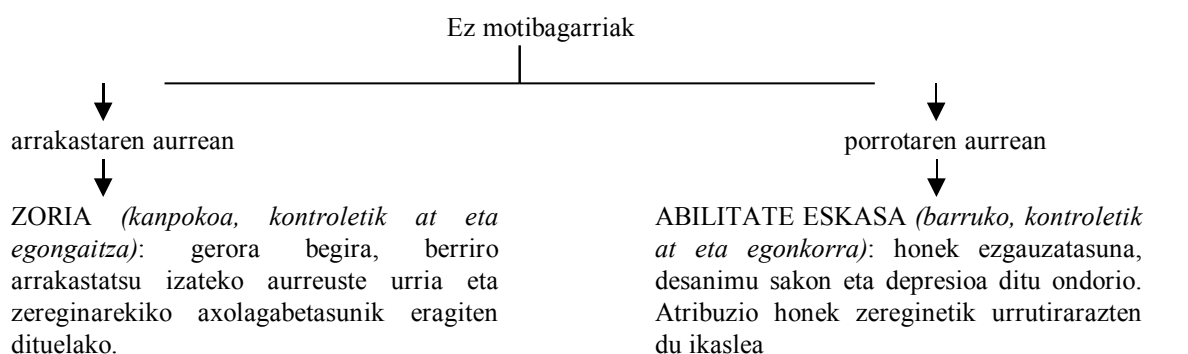


Badirudi horietatik atribuzio kausal gisa, abildadea (edo ahalmena), esfortzua (edo orokorrean, lan-estrategien diseinua), zereginaren zailtasuna eta zoria erabiltzeak baldintzatzen duela gehien, onerako zein txarrerako, ikaste prozesua (Genovard eta Gotzens, 1990).

Adibidez; ustel edo ezgai baten aurrean ikasle batek bere abilezia eskasari egozten badio *errua*, ikasgai hori berriro gaintitzen saiatzeko nekez sentituko da motibaturik, zeren abilezia bere kontroletik at dagoen faktorea baita eta ondorioz, berak inolako aldaketa bideratu ezingo duela sinetsiko du. Alderantziz, atribuzio kausal gisa esfortzua ala beste lan strategiaren bat badu, beste saiakera egiteko askoz motibatuago izan daiteke; hain zuzen berak maneia dezakeen arrazoi egonkor, kontrolagarri eta barrukoa delako.

Modu berean, ezusteko gaintitu baten aurrean ikasleak zori onari esker gertatu dela uste badu, hurrengo azterketaren aurrean bere posibilitatez gehiegi fido gabe, susmati eta antsiatu xamar agertuko da; atribuzio kausala, kanpokoa eta egongaitza izateaz gain bere kontroletik at baitago.

Labur ditzagun eskola zereginetarako zeintzuk diren atribuzio kausal motibagarriak eta zeintzuk saihestu behar diren barruko motibazioa ez eragozteagatik (Bueno, 1996):



Profezia egiaztatua

Zeregin jakin baten emaitza esplikatzen ikasleak bere buruari egiten dizkion azalpenek (atribuzio kausalek, alegia) geroko saiakerei begira erabateko eragina dutela ezagutzea hezitzaileoi garrantzitsu egiten bazaigu ere, are interesgarriago egin dakiguke jakitea nola sortzen diren norberaren golkoan atribuzio kausal horiek.

Puntu honetan hainbat autorek azpimarratu dute apopiloari buruz hezitzaileak dituen aurreiritzien efektua (Brunet eta Negro, 1991).

Honen harira heziketa munduan esan ohi da *profezia beti egiaztatzen dela* eta honek hitz gutxitan, adierazi gura du nor bere buruaz egiten duen balorazioak baduela sorburu soziala (ingurukoek eraginda dagoela, alegia) eta ondorioz, hein batean besteengandik jasotzen ditugun iritziak eta usteak egiaztatzen etsitzen dugula.

Aise ulertuko da, hortaz, hezitzailearen adierazpen afektiboek lorpen eta porroten zergatia ulertzeko ikasle batek bere buruari egiten dizkion atribuzio kausalak arrunt eragin ditzaketela.

Demagun emaitza txar batekin batera irakasleak etsipen eta desesperozko keinuaz begiratzen diola ikasleari. Bistan dago ikasleak uler dezakeela bere balizko ezgauzatasuna eta itxaropenik gabeko egoera irakaslearen aldetik onartzen direla. Ondorioz *behar bezain adimentsua ez dela ala ahalmenik ez duela* bezalako atribuzio kausal etsigarriak bereganatzen ikasiko du, bizitzarako atxiki dakioken joera tamalgarria.

Gorputz lengoia horren bitartez irakasleak arras bestela eragin dezake ikaslea, adibidez, amorrutako aurpegiera erronkatua jarritz. Kasu honetan emaitza hori espero ez eta hobetu behar duela pentsaraz diezaioke eta hitz egokien bitartez, esfortzurik ezari ala lan-estrategia

desegokiren bati egotzi diezaioke ustelaren errua. Honen bidez, ikasleari bere kontrolpean dauden atribuzio kausal motibagarriak erabiltzen irakatsiko dio.

Modu berean; lan bat egiterakoan une orotan ikasleak zer egiten duen eta zer ahazten duen ari bagara kontrolatzen, pertsona horri igorri diezaiokegu bakarrik jarduteko modukoa ez dela; hots, bere abilezia ez dela fidatzeko bezain bestekoa. Osterantzean, argibideak emanda pertsonari autonomiaz jarduten lagatzen badiogu bere berezko abileziari buruz duen iritzia hobetzen lagun diezaiokegu.

Babesgabetasun ikasia

Porroten zergatia bere buruari esplikatzeke ikasle baten ohiko jarrera, atribuzio kausal barruko, kontrol gabeko eta egonkorak erabiltzekoa bada, *babesgabekotasun ikasia* deituriko egoera paira dezake (Bueno, 1996).

Kasu hauetan ikasleak sentituko du ez dagoela ezer egitekorik porrot horiei itzurtzeko eta zergura eginda ere emaitza berberak lortuko dituela. Berak ez du uste aldaketaren bat burutzeko inolako baliabide duenik, ez bere baitan, ezta bere irispean ere eta gainera bere eskola-jardueretan egoera anker hau beti *lagun* izango duelako iritzi sendoa du. Muga honetaraino ailegatu diren ikasleek erabateko motibaziorik eza nozituko dute, ikasteko asmo guztiak galduz eta egoera petral hori aldatzeko asmorik gabe.

Esan gabe doa; egoera honek berebiziko intzidentzia eduki dezake ikasleengan eta besteak beste, honako ondoriok ager daitezke: ikasteko ezein motibazio ezabatzea, autoestimu larriki gutxitzea, eskolagatiko beldurrak eta antsiak areagotzea eta ikaste-prozesua zeharo galgatzea.

Helburua: motibazioa indarberritzea

Aurreko arazoa saihesteko eta oro har gure tutoretza pean daudenen barruko motibazioa bizkortuko bada, zer egin daiteke? Horra hor iradokizun batzuk, ikasgelan erabilpen zuzena eduki arren, beste arlo askotan ere aplikatu daitezkeenak:

- Ikaslearen adina aintzat hartuz, norberaren autonomiarako aukerak ematea. Honek ikasleari eginbeharrekoa kanpoko zerbait moduan ez sentitzen lagun diezaioke. Ildo beretik, ikasleari erabakiak hartzeko posibilitatea ustea gomendagarria da.
- Zereginak neurriko erronka planteatu behar dio ikasleari. Eginkizun lar errazak ez dira erakargarriak eta aspertzeko arazoa sor dezakete. Aitzitik, zailtasun gaindiezinek okertzen dute norberaren gaitasun-sentimendua, antsiak eta beldurrak areagotuz.
- Berrikerietan erori gabe, monotonia apurtzeko balio dezaketen jarduera berriak proposatzea.
- Lehia saihestuz, lankidetzaren areagotzea. Kideen arteko lanak erraztea tresna baliogarriztat jotzen da arrakasta eskolarrerako, baita ikaslearen garapen sozial eta kognitiborako ere (Cesar, 1996).
- Bestaldetik lehiakortasuna eredu pedagogiko gisa erabiltzeak zalantza ugari planteatzen ditu; izan ere, norgehiagokeria ei baita bortizkeria sozialari sostengu ematen dion faktore erabakigarrienetakoa bat (Rojas, 1998).
- Prozedurak garrantziagotzat jotzea, emaitzak baino eta ebaluazio-kutsurik gabeko jarduerak proposatuz, sormena lantzea.
- Gorputz lengoaiak kontrolatzea. Hezitzaileak biziki eragin ditzake ikasleak mamitzen dituen atribuzio kausalak eta ondorioz; berba, keinu, imintzio, isilune, aurpegiera, hitz, kritika, erantzun, ahotsaren tonu, arreta eta orokorrean *feed-back* osoak balio behar dute aurreikuspen eta aurreste positiboak ikasleari emateko (Brunet eta Negro, 1991).
- Ikaslearen abileziak nabarmentzea, bere lorpenez baliatuz eta lan-estrategien aldaketak proposatzea porrotak gainditzen laguntzeko.
- Erantzukizuna bizkortzea, eginkizun bati lotu aurretik argiro azalduz ikaslearengandik zer espero den bai ikuspegi akademikotik, bai portaeraren aldetik eta aldeztatik emandako testuinguru horren barruan norberari utzi behar zaio bere jardueraren jabe izaten.

- Pertsonarenganako konfiantza transmititzea, epe motz eta ertaineko helburu argiak proposatuz eta eginkizunen zergatiak klarki azalduz.
- Atribuzio kausal egokiak eragiteko laudorioak abilki erabiltzea. Hartara, goraipamenak sinesgarriago eta eraginkorragoak izango dira ondo egin denaren inguruan informagarria izan eta ahalegin merezigarri baten ondorio diren neurrian. Beste aldetik, alabantzen indarra handiagoa da baldin eta alde zurretik ezarritako irizpideetatik eratoritzen badira eta gibleko lorpenetan oinarriturik badaude.
- Edonola ere, arrakasta gehiestea ez da gomendatzen; bai, ordea prozedurak.
- Konparaketa soziala sekula ez egitea
- Jendaurreko ebaluaketa eta balorazioak inoiz ez egitea; batik-bat aurreiritzi txarrak eta konfiantzarik eza adierazteko.
- Giro adiskidetsu baten barruan, banakako tutoretza eta ebaluaketa bultzatzea

Heziketa afektiboa versus ikuspegi akademikoa?

Motibazio afera norberaren arlo afektiboan kokatzen da eta aditu askoren ustetan, arlo honek pertsona

baten heziketa, barruko oreka eta geroko arrakasta pertsonala eta soziala erabat baldintzatzen ditu, beste edozein faktoreren gainetik.

Norberaren etorkizun arrakastatsu eta zoriontsuan, ondorioz, zoriak, maila sozialak ala koefiziente intelektualak baino eragin sakonagoa izaten dute ondoko faktoreek: frustrazioak gora behera helburuen atzetik pertseberatzeko gauza izateak, grinak kontrolpean edukitzeak, lorpenengatiko sariak atzeratzen jakiteak, ahalmen intelektuala ez murrizteko aldartearen mudantzak eta antsiak erregulatu ahal izateak, baita testu honen jomuga den motibazioak berak ere (Goleman, 1996).

Era berean, enpatia, erantzule izatea, autoestimu egokia, asertibitatea, norberaren kontrola, bitartekaritzarako abilezia, elkar lanerako erraztasuna eta pentsamolde dogmatikoaren kontrako jarrerak heziketa okituaren ezinbesteko osagaitzat jotzen dira (Triales, 1996).

Azken adierazpenok erabateko aldakuntza dakarte; izan ere heziketa formalaren arloan tradizionalki bazterturik izan den sentikizun eta afektuen mundua goستن baitute.

Teoria mailan, behinik behin, gure hezkuntza-eredua heziketa okituaren aldekoa da; hots, garapen intelektualarekin batera, ikaslearen oreka sozio-afektiboa ere bultzatu beharra dagoela onartzen duena. Hala ere, eginiko esfortzuak esfortzu ez dirudi garai berriek ezabatu dituztenik derrigorrezko heziketan ikuspegi akademikoak lehenesten dituzten inertziak. Agi denez, “hezkuntza-sistemak bere barruko koherentziarik eza ahaztuz, berez loturik izan beharko bi arlo hauek praktikan elkarrengandik bereiztu ez ezik, arlo sozio-afektiboaren gainetik, ezagupen intelektuala hobetsi ere egiten du” (Sastre, 1998).

Arlo afektiboa eta garapen intelektualaren arteko haustura horrek neska-mutilen bilakaeran ekar ditzakeen efektu hondagarriez eta nortasun-desorekaz zenbait autorek jaurtiki dute abisua. Bortizkeria eta depresiorako joera, neurritz kanpoko antsia eta larritasuna, drogarekiko zaletasuna, bazterkeria, elikaerarekiko gaitz psikologikoak, diziplina arazoak, baita errendimendu akademiko motzak ere dira; besteak beste, *ezjakintasun afektibo* honen ondorioak (Goleman, 1996).

Badirudi benetako ulerkortasunaren kalterako hezkuntza-eredu tradizionalak ikaslearen berezko gaitasun eta ahalmenak hobetu baino gehiago murriztu eta “akademizatu” egiten dituela eta zoritxarrez, berrikuntzako goi-zikloetan etorkizun akademiko argirik gabeko ikasleak, emaitza txarrak eta errepikatzeko eskaerak ugarituz doaz; hain zuzen, aniztasun handiko ikasleria behar bezala hezteko LOGSE-ek proposatzen dituen bitartekoen erabilpena gutxitu ahala (Marínez eta Miquel, 1998).

Autodiziplina, asertibitatea, borondatea, enpatia eta artikulua honen xedea izan den motibazioaren irakaskuntza ba bide dira hezkuntza-sistemaren erronka berriak; *ur pasari ez badiogu presa egiten segitu gura*, behinik behin.

BIBLIOGRAFIA

Brunet, J. eta Negro, J.L. (1991). *Tutoría con adolescentes*. Ediciones San Pío: Madrid.

Bueno, J. A. (1996). *La motivación educativa*. CSS: Madrid.

César, M. (1998). *¿Y si aprendo contigo? Interacciones entre parejas en el aula de matemáticas*. Revista de didáctica de las matemáticas, 16, 11-23.

Genovard, C. eta Gotzens, C. *El alumno como Sujeto de la Instrucción. Ondoko honetan: Psicología de la instrucción*. Aula XXI. Santillana: Madrid.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós: Madrid.

Martinez, X. eta Miquel, F. (1998). *La nueva realidad en la España del 2000*. Cuadernos de pedagogía, 268, 43-48.

Rojas, M. (1998). *Las semillas de la violencia*. Espasa bolsillo: Madrid.

Sastre, G. (1998). *Un solo acto de conocimiento*. Cuadernos de pedagogía, 271, 22-29.

Triales, M. (1996). *Educación y competencia social. un programa de aula*. Aljibe: Madrid.