



Las motivaciones de los jóvenes para el estudio: raíces y consecuencias

Motivations of young people for the study: roots and consequences

As motivações dos jovens para o estudo: raízes e consequências

Dr. Mario Corrales Serrano ^a, Dr. Jesús Sánchez Martín ^b, Dr. José Moreno Losada ^c,

Dr. Francisco Zamora Polo ^d

^a Colegio Santa María Assumpta, Badajoz

mariocorralesserrano@gmail.com

^b Universidad de Extremadura

^c Universidad de Extremadura

^d Universidad de Extremadura

Recibido_Received_Recebido 05/01/2018

Aceptado_Accepted_Aceito 18/01/2018

Publicación online_Available online_Publicação online 31/01/2018

Palabras clave

Resumen

humanidades

ciencias sociales

motivación

bachillerato

didáctica

Una de las decisiones más importantes que un estudiante toma en su itinerario de estudio es la elección entre las diversas modalidades de estudio que se lleva a cabo en diversos momentos de la etapa de estudios de Enseñanza Secundaria. Esta elección tiene una importancia especial en los cursos de Bachillerato, en los que un estudiante comienza a perfilar su futuro universitario y profesional. En la toma de esta decisión influyen factores muy diversos. La estadística de elección de modalidades de estudio en la etapa de Bachillerato, muestran un desequilibrio de preferencias, siendo la modalidad de Ciencias la más elegida. El grupo de innovación "Ética del profesorado universitario" estamos llevando a cabo algunas investigaciones de análisis de esta situación, los factores que inciden, y de las consecuencias que tiene para los jóvenes, sus aspiraciones laborales, la construcción de nuestra sociedad, y la relación que existe entre estudio, persona y sociedad.

Keywords	Abstract
humanities social sciences motivation high school teaching	One of the most important decisions that students take in their academic life is the choice among the different modalities of study carried out in different moments of their educational stage in Secondary Education. This election has special importance at High School courses, when students begin to shape their university and professional future. Very different factors influence at this decision making. Statistics on study modality choices at High School stage show an imbalance in preferences, with the Science modality being the most chosen. The innovation group "University Teaching Staff Ethics" is carrying out some research in the analysis of this situation, factors affecting it, and consequences it has for young people, their career aspirations, the construction of our society, and the relationship existing among studies, person and society.
Palavras-chave	Resumo
humanidades ciências sociais motivação bacharelado didática	Uma das decisões mais importantes que um estudante realiza em seu itinerário de estudo é a escolha entre as diferentes modalidades de estudo realizadas em diferentes momentos do estágio de estudos do Ensino Secundário. Esta eleição tem uma importância especial nos cursos de Bacharelado, em que um aluno começa a moldar seu futuro profissional e universitário. Ao tomar essa decisão, influenciam fatores muito diferentes. As estatísticas de escolha das modalidades de estudo no estágio do Bacharelado mostram um desequilíbrio de preferências, sendo a modalidade de Ciência a mais escolhida. O grupo de inovação "Ética do corpo docente universitário" está realizando algumas pesquisas de análise desta situação, os fatores que influenciam e as conseqüências para os jovens, suas aspirações trabalhistas, a construção de nossa sociedade e a relação que existe entre estudo, pessoa e sociedade.

SUMARIO*

► Introducción. Algunas cuestiones previas. Algunos datos para visualizar la percepción del alumnado sobre las diversas modalidades de estudio ► Objetivos e hipótesis ► Material y método. Métodos de trabajo. Materiales utilizados ► Resultados ► Conclusiones y discusión ► Bibliografía

* El presente estudio fue presentado en el I Seminario Internacional de Investigación en Juventud, organizado por el Consejo de la Juventud de Extremadura entre los días 23 y 24 de octubre de 2017 en la Universidad de Extremadura, Cáceres (España).

I INTRODUCCION

La motivación para el estudio es uno de los retos constantes que todo docente tiene delante de sí, sea cual sea la materia que imparte, en cualquier etapa del sistema educativo. Mantener motivado al alumnado es uno de los pilares en los que se apoya el éxito de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Según nos enseña la psicología cognitiva (Woolfolk, 2010) en todo proceso de motivación influyen factores intrínsecos y extrínsecos, que hacen que la persona esté predispuesta y en disposición de lograr cualquier objetivo propuesto. En una etapa como la de bachillerato, en la que el alumnado toma decisiones que marcarán su futuro académico y profesional, la influencia de los diversos tipos de motivación se convierte en una herramienta didáctica muy importante, y no siempre muy tenida en cuenta.

I.1 ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

Para enmarcar correctamente la cuestión que planteamos en este estudio, es necesario tener en cuenta algunas cuestiones de tipo teórico, como la definición de lo que entendemos por motivación y sus diferentes vertientes en el mundo de la psicología educativa, y también es importante tener en cuenta algunos datos concretos, como los porcentajes de elección de modalidad de estudios que se dan en el Bachillerato, y la visión que el alumnado tiene acerca de las diferentes salidas que se le ofrecen tras esta etapa de estudios.

I.1.1 ¿Qué entendemos por motivación?

En un primer acercamiento etimológico a la cuestión, podemos observar que el campo semántico del término está relacionado con el verbo latino *movere*, que podemos traducir como «*moverse, estar en movimiento*», o desde una visión más dinámica, «*estar listo para emprender un movimiento o una acción*» (Mallart i Navarra, 2008, p. 21) Esta primera aproximación, nos da la pista de cómo este concepto pone en comunicación dos elementos muy importantes en cualquier proceso humano: Por un lado, una disposición interna en relación con una cuestión; por otro lado, la capacidad de reaccionar externamente, ante una necesidad, un estímulo o una meta.

En esta misma dirección se manifiesta el Diccionario de la RAE:

- «1. Acción y efecto de motivar.
2. *Motivo* (causa).
3. *Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona*».¹

La tercera acepción que recoge el diccionario de la RAE nos pone de nuevo en la pista de un concepto relacionado con la acción y con las causas que provocan dicha acción en la persona (Huertas, 1997).

Teniendo en cuenta los datos que nos proporciona este primer acercamiento, nos resulta interesante dar un paso más, para introducirnos en las importantes aportaciones que nos hace a esta cuestión el campo de la psicología, y su aplicación a la educación desde el ámbito de la psicología educativa. Desde este campo, podemos apuntar una posible doble definición que nos puede servir como punto de partida:

«La motivación es el proceso que trata de explicar cómo el conjunto de pensamientos, creencias y emociones se transforman en una acción determinada a la consecución de un objetivo».

«Es el proceso por el cual la actividad dirigida a un fin es instigada y mantenida». (Pintrich y Schunk, 2004, p. 4).

Desde esta definición se sostienen tres dimensiones principales de la motivación: Una dimensión activadora, que pone en movimiento a la persona; una dimensión directiva, que señala el objetivo hacia el que se dirige dicho movimiento, y una dimensión persistente, que otorga a la persona el empuje necesario para no desistir hasta no haber conseguido el objetivo que se plantea (Mallart i Navarra, 2008). Todo esto nos permite llegar a una primera conclusión interesante: podemos afirmar que la motivación es un proceso, es decir, un conjunto de elementos que están interrelacionados de forma compleja, y que, si se activan de modo adecuado, tienen como resultado la consecución de un objetivo.

Inciendo en este mismo planteamiento acerca de la motivación, J. A. Marina (2013) alude a los *mecanismos de la motivación*, dando a entender que es algo más que un mero impulso interno, y distingue entre dos momentos del fenómeno:

- *Motivación inicial*, que está presente en la toma de decisión de dirigir la acción de la persona hacia un objetivo concreto y hace que todo se ponga en marcha.
- *Motivación para la tarea*, que acompaña a la persona en todo el proceso de consecución del objetivo y que le sirve de fuerza motora para poder lograrlo a pesar de las dificultades que puedan presentarse.

Todo lo que hemos presentado como punto de partida acerca del proceso de la motivación tiene un elemento clave por el que nos debemos preguntar en este momento de la reflexión: ¿cuál es el origen que hace que se ponga en marcha el proceso de la motivación? ¿De qué tipo son los resortes que se ponen en funcionamiento para que podamos decir que una persona está o no motivada para alcanzar un objetivo?

A lo largo del recorrido teórico que venimos exponiendo, hemos hablado de que el proceso de la motivación está relacionado con el deseo que una persona siente en relación con la consecución de un

objetivo concreto, pero ¿qué hace que se desee conseguir un objetivo, y sin embargo no se desee conseguir otro? ¿Por qué un objetivo resulta atrayente para unas personas y para otras no?

Sin duda es difícil dar respuesta a estas preguntas. Para afrontar esta tarea podemos adentrarnos en el campo de todo lo que pone en relación la motivación con la psicología de la persona (AA.VV., 2014), y con la acción de la persona (antropología práctica/ética). Es desde ese plano de relación entre la motivación y la acción en la búsqueda de un bien, donde podemos apoyarnos en las interesantes aportaciones de la ética de la felicidad, (Cortina, 1986; 1995; Hortal, 2013), que nos habla de los motivos por los que una persona se dirige a unos objetivos concretos. De entrada, podemos distinguir dos tipos de origen en esta motivación:

- Motivación intrínseca es la motivación cuyo punto de arranque está en el interés que el objetivo despierta en sí mismo, por el hecho de ser lo que es.
- Motivación extrínseca, que hace referencia a un motor que está fuera del objetivo en sí, y que se deriva de la consecución del objetivo. (AA.VV., 2014), (Mallart i Navarra, 2008).

Una vez hemos puesto de relieve de este doble motor de todo movimiento de la voluntad humana para conseguir un objetivo, necesariamente tenemos que tener en el horizonte de nuestra reflexión tórica las aportaciones de los grandes psicólogos de la motivación, como Maslow (1987), Atkinson (1964), Weier (1992) o Bandura (1986), que resumimos muy brevemente en la tabla I.

Tabla 1. Principales teorías de la motivación y sus autores

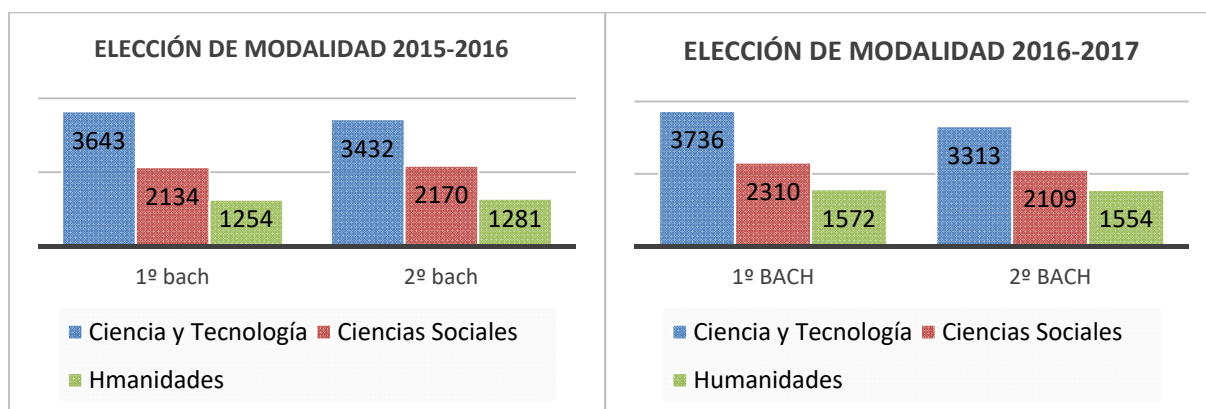
Autor	Nombre	Descripción
Maslow	Necesidades	Las motivaciones nacen de las necesidades de la persona. Según la clasificación de necesidades, así necesita de las motivaciones.
Atkinson	Logro	La conducta humana se encamina a la consecución de logros de objetivos, para los que se necesita motivación.
Weier	Atribución	El ser humano atribuye a factores internos o externos todo lo que sucede. Esto es un factor clave en la motivación.
Bandura	Aprendizaje social	Las creencias, expectativas, intenciones, metas y valores son elementos que influyen de un modo determinante para explicar la motivación en el proceso cognitivo.

I.2 ALGUNOS DATOS PARA VISUALIZAR LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS DIVERSAS MODALIDADES DE ESTUDIO

I.2.1 Elección de modalidad

El primero de los datos que queremos tener en cuenta es el porcentaje de alumnado que se decanta por las modalidades de Ciencias y Tecnología, en contraste con el porcentaje que elige la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Exponemos (imagen 1) los datos oficiales del curso 2015-2016, y los datos avanzados del curso 2016-2017 en el alumnado de la comunidad autónoma de Extremadura², separados por cursos y por modalidades de estudio, para observar los contrastes y diferencias en dicha elección de modalidad.

Imagen 1. Distribución de elección de modalidad de Bachillerato en Extremadura en los cursos 15/16 y 16/17



En ambos cursos académicos, se observa claramente que la modalidad de estudios más demandada es la de Ciencias y tecnología. Los datos ofrecidos por el departamento de estadística de la Junta de Extremadura, nos permiten desglosar los porcentajes de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales.

I.2.2 Notas de corte

Otros datos que podemos observar para conocer la valoración de unas y otras opciones es el dato de la nota de corte desde la que se puede acceder a las diferentes carreras (tabla 2). Este dato de las notas de corte de las carreras universitarias nos muestra que las notas altas de todos los grados que se pueden cursar en la universidad tienen acceso desde la rama de Ciencias y tecnología (medicina, fisioterapia, biotecnología, veterinaria o ingenierías).

Por otro lado, grados típicos del área de humanidades, como geografía, historia, filología hispánica o filología clásica ni siquiera necesitan una nota de corte, sino que se puede acceder directamente con el aprobado de la prueba:

Este desequilibrio nos parece muy importante a la hora de conocer la valoración que el alumnado, la comunidad educativa, y la sociedad en general, hacen de unos saberes y otros.

Tabla 2. Notas de corte del curso 16-17

GRADOS CIENCIA Y TECNOLOGÍA		GRADOS TÍPICOS HUMANIDADES Y CCSS	
Medicina	12,536	Derecho	6,594
Fisioterapia	11,132	Filología Hispánica	5
Veterinaria	10,581	Geografía	5
Enfermería	10,486	Historia y Patrimonio	5
Biología	10,343	Lengua y Literatura	5

1.2.3 Preferencia de carreras

Para complementar la información que nos ofrecen las notas de corte, podemos analizar las estadísticas que atienden a las carreras universitarias más demandadas por el alumnado. Si observamos los datos, vemos cómo el ranking está copado nuevamente por carreras de gran aplicación técnica y con salidas laborales prácticas. La mayoría de ellas tienen acceso desde la modalidad de bachillerato de Ciencia y Tecnología, mientras que las carreras a las que se accede desde Humanidades y CC Sociales sólo son preferidas por un 10% del alumnado³.

Inciendo en este mismo tipo de valoración, vemos cómo el informe de la VII Encuesta sobre la Percepción Social de las Ciencias⁴, publicado por la Fundación española para las Ciencias y la Tecnología, que anualmente lleva a cabo una encuesta acerca de cómo se percibe la ciencia en la sociedad. Para nuestro trabajo, nos parecen relevantes algunos datos:

Al preguntar por temas de interés espontáneamente, las ciencias eran mencionadas por un 15% de los encuestados, y las Humanidades o las Ciencias Sociales no aparecen específicamente. Lo más similar que

aparece es la referencia al arte y a la cultura, pero seguramente no se refiere al tratamiento teórico y académico de ambas, sino a las manifestaciones artísticas y culturales concretas.

Esto nos sirve para hacernos una idea del puesto que puede ocupar el saber humanístico y social en el ámbito de nuestra sociedad, en comparación con otros saberes y, sobre todo, con el saber científico. Es cierto que, al no preguntarse explícitamente por ninguno de los saberes, la opinión que aparece espontáneamente es una pista muy interesante sobre hasta qué punto están presente las Humanidades y las Ciencias Sociales en el conjunto de intereses de las personas.

En relación con las profesiones más valoradas podemos observar que los primeros puestos del ranking están ocupados por profesiones relacionadas con la rama científico-técnica del saber. Algunas profesiones, como jueces, abogados y periodistas son de los que aparecen en la lista, los que más asociados estarían a las Humanidades y CC Sociales, aunque están de la mitad del gráfico para abajo.

De todos los datos que hemos expuesto, podemos extraer la conclusión de que la balanza de preferencias de modalidades de estudios en la etapa de Bachillerato, se inclina a favor de la rama científico-tecnológica, igual que las preferencias en lo que se refiere a los estudios universitarios y a las profesiones que se desea desempeñar. Ante estos datos, nos preguntamos si es posible hacer alguna interpretación en clave de motivación del alumnado, de manera que puedan sernos útiles para mejorar la didáctica de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los principales objetivos de los que partimos en este estudio son los siguientes:

- Desarrollar el concepto *motivación*, desde el punto de vista antropológico y psicológico, así como su aplicación al estudio.
- Profundizar en los factores que tienen incidencia en la motivación de los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales en la etapa de Bachillerato. Estos factores se desarrollan en relación con una visión epistemológica de las humanidades, que también queremos poner de manifiesto.
- Conocer cómo influye en la juventud actual y en sus motivaciones de construcción de la sociedad el factor de su visión sobre los diferentes saberes.

- Diseñar una estrategia didáctica motivadora para el alumnado de Bachillerato, que mejore su percepción en relación con la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Para lograr estos objetivos tomamos como punto de partida para nuestra investigación las siguientes hipótesis de trabajo:

Hipótesis 1: El alumnado de Bachillerato se siente menos motivado a estudiar materias relacionadas con la rama de Humanidades, por influencia de algunos factores de motivación externa, como la utilidad, las posibilidades de futuro, o la capacidad de aplicación práctica.

Hipótesis 2: Una estrategia que tenga como objetivo subir el nivel de motivación del alumnado Bachillerato de cara a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales tiene que mostrar la utilidad y las posibilidades de aplicación práctica de los saberes humanísticos y sociales.

3 MATERIAL Y MÉTODO

3.1 MÉTODO DE TRABAJO

Atendiendo a las posibilidades con las que hemos contado, y a las necesidades propias de la naturaleza de nuestra investigación, hemos decidido desarrollar nuestro trabajo aplicando una metodología híbrida, que juzgamos oportuna para llevar a cabo una investigación en el área de Ciencias Sociales (Ávila, Ribera y Domínguez 2010). En la que combinamos elementos cuantitativos y cualitativos:

- Por un lado, hemos hecho un análisis cuantitativo de la influencia de las motivaciones internas y externas en el alumnado de Bachillerato mediante un cuestionario en el que les pedíamos una puntuación numérica acerca de la influencia que tenían para ellos diferentes cuestiones de motivación de tipo interno y externo.
- Por otro lado, hemos utilizado un recurso de tipo cualitativo, la redacción libre del alumnado sobre la cuestión de la motivación en su elección de carrera, de manera que nos permita contrastar los resultados detectados en el análisis cuantitativo.

3.2 MATERIALES UTILIZADOS

Dada la naturaleza híbrida de nuestro estudio, hemos utilizado para nuestra investigación dos tipos de herramientas: una de ellas es un cuestionario que nos permite realizar un análisis cuantitativo de la

información que recogemos, y la otra es una breve redacción libre, que nos sirve como contraste para poder entender mejor los resultados obtenidos en la prueba cuantitativa.

3.2.1 Instrumento para el análisis cuantitativo.

El instrumento utilizado para el análisis cuantitativo es un cuestionario que tiene como base el cuestionario elaborado por el Grupo de Innovación Didáctica *Ética del Profesorado Universitario* de la Universidad de Extremadura (Sánchez et al. 2016) que, desde distintos frentes, ha elaborado distintos estudios sobre la cuestión de las motivaciones internas y externas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2.2 Análisis cualitativo.

Como elemento de contraste que nos sirva para completar los datos obtenidos en el análisis cuantitativo que nos ofrece el cuestionario, hemos llevado a cabo un análisis de tipo cualitativo, en el que podamos conocer la opinión de los sujetos pertenecientes a la muestra de nuestro estudio, no tanto sometida a la respuesta a nuestras preguntas, sino expresada de modo libre por ellos mismos. El método que hemos utilizado para llevar a cabo este acercamiento de tipo cualitativo ha sido la elaboración de una redacción libre, más o menos de un folio de extensión, en la que el alumnado tenía que responder a dos sencillas cuestiones:

- ¿Qué carrera te gustaría estudiar?
- ¿Cuáles son los motivos que te llevan a decidirte por esa carrera?

La muestra está compuesta por 20 alumnos de ambos géneros y de los diferentes cursos y modalidades del bachillerato pertenecientes a la misma muestra sobre la que se ha realizado el cuestionario. La herramienta que hemos utilizado para analizar las redacciones libres de los participantes en esta parte de la investigación es el software de investigación cualitativa WebQDA.

4 RESULTADOS

La población de estudio se segmenta en dos grandes grupos: aquellos que optan por una modalidad de Humanidades y aquellos que lo hacen por Ciencia y Tecnología. El objetivo de la estadística inferencial es poder afirmar con significatividad estadística las diferencias, si las hubiere, entre estos dos grupos. La pregunta que nos hacemos es ¿afecta la opción de estudio al puntaje final asociado a bienes internos o externos de la población? Para ello, inicialmente se debe confirmar la homogeneidad de la muestra. Si este cumple con los parámetros de homogeneidad, homocedasticidad y normalidad, los test estadísticos que se

pueden llevar a cabo son más robustos y las conclusiones son más consistentes. En el caso que nos ocupa, la prueba de Levene arroja datos sobre la normalidad de la muestra y, por tanto, es paso previo para aplicar los test sobre datos normales. La distribución de los datos se puede considerar normal, puesto que, según se muestra en la tabla 3 el p-valor de la prueba de Levene supera el nivel de significatividad (p-valor de 0,05).

Tabla 3. p-Valor de la prueba de Levene para la distribución de datos en el puntaje de bien interno o externo

Datos	p-Valor
Puntaje de bien interno	0.107
Puntaje de bien externo	0.228

Nuestro análisis nos muestra que la variable “opción académica” (ciencias o letras) no influye de manera tajante en la consideración que se tiene de motivaciones asociadas a los bienes internos o externos, aunque se muestra una tendencia que puede acabar siendo significativa con la ampliación de la muestra. El contraste con los datos que arrojan pruebas parecidas en la etapa de estudios universitarios y en el desarrollo profesional así lo indican.

Otros datos, como la distinción de género o la nota media del alumnado no muestran datos significativos en relación con la cuestión objeto de nuestro estudio.

Sí que resulta interesante la valoración del puntaje que la muestra otorga proporcionalmente a los bienes internos y externos. Hemos realizado una prueba T-Student al uso de las anteriores con las medias obtenidas en las categorías de bienes internos y externos, a fin de ver si la estadística es capaz de distinguir ambas variables. La tabla 4 muestra los datos.

Tabla 4. Resumen de datos inferenciales en la relación puntaje de bien interno y externo

Datos	Media	p-Valor
Bien interno	76.9	0
Bien externo	57.53	0

La prueba nos dice que los estudiantes han distinguido que ambas categorías eran diferentes, han focalizado sus respuestas, detectando internamente (y de manera esperamos que inconsciente) que había dos categorías o tipos distintos de respuesta, y que no se sentían igualmente cómodos en una que en otra.

Pero, ¿qué patrón de conducta subyace a la valoración de una u otra en función de la persona que cumplimenta el cuestionario? Para intentar responder a esta pregunta, se ha realizado un test de correlación, donde lo que se quiere ver es si existe algún tipo de dependencia entre ambas variables. Los resultados numéricos de esta prueba se muestran en la tabla 5.

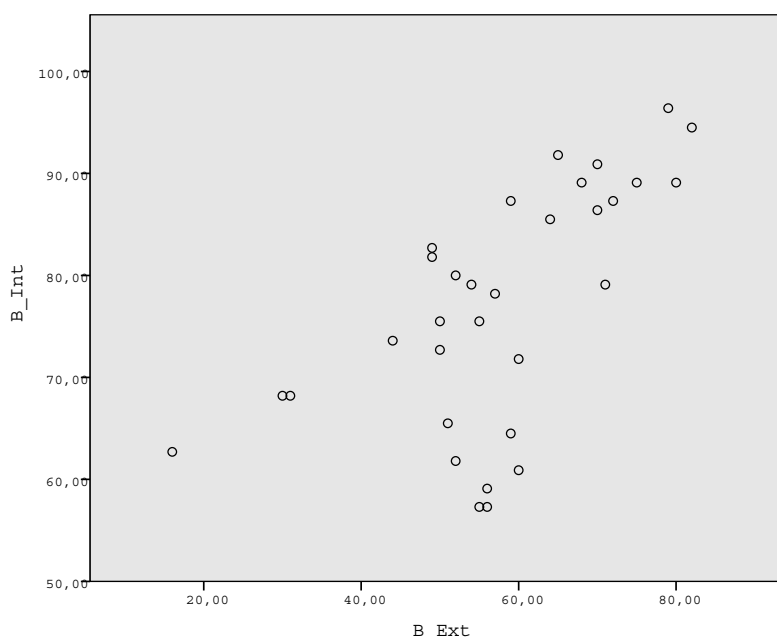
Tabla 5. Tabla de correlación entre los puntajes de bien interno y externo

		Motivación Interna	Motivación externa
Motivación Interna	Correlación de Pearson	1	,632**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	32	32
Motivación Externa	Correlación de Pearson	,632**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	32	32

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Existe dependencia lineal y positiva entre ambas variables, o lo que es lo mismo, aquellos que puntuaron alto en los bienes internos, también lo hicieron en los bienes externos. De manera gráfica, la imagen 2 muestra estos resultados.

Imagen 2. Dependencia de correlaciones en los puntos otorgados a cada modalidad



Por último, podemos afirmar que los criterios que más puntuación han obtenido son los siguientes:

- Primer criterio: Es una profesión compatible con mis valores.
- Segundo criterio: La profesión a la que accederé con estos estudios puede aportarme un nivel social y económico adecuado.
- Tercer criterio: Se trata de unos estudios para los que tengo capacidades y aptitudes.

Por otra parte, las pruebas realizadas sobre los materiales de tipo cualitativo, sirviéndonos de la herramienta WebQDA, parecen corroborar de algún modo lo que nos ofrece el análisis cualitativo, aunque con alguna pequeña modificación, que incide en una mayor valoración de los criterios de motivación externa por parte del alumnado de Ciencia y Tecnología.

5 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Una vez leídos e interpretados los datos de nuestro estudio queremos dar un paso más. Para ello, utilizando los métodos propios de las humanidades, pretendemos poner de manifiesto procesos históricos y epistemológicos que puedan explicar, al menos en parte, los datos que hemos expuesto y analizado.

5.1 LAS CIENCIAS Y LAS LETRAS EN LA HISTORIA RECIENTE DEL PENSAMIENTO. BREVE BOSQUEJO HISTÓRICO.

Si hubiera que traducir a términos epistemológicos la preponderancia de los saberes científico-técnicos sobre los humanísticos, tendríamos que hablar del paso del método escolástico al método experimental o *geométrico*. Cansado y desengañado de las posibilidades científicas que ofrecía el método escolástico típico de la Edad Media, Descartes comienza una reflexión epistemológica que tiene como regla principal la *duda metódica*. Su método científico basado en cuatro pasos, que describe en su obra *El discurso del método*:

- No admitir como verdadera cosa alguna que no se supiese con evidencia.
- Dividir las dificultades en cuantas partes sea posible, para así poder hacer un examen adecuado de la cuestión y lograr una mejor solución.
- Empezar por lo simple y fácil de conocer para luego tratar las dificultades compuestas y complejas.
- Recapitular y revisar todo el proceso para estar seguro de no omitir nada (Descartes, 2009, IV.I).

El nuevo método de acercamiento a la verdad elaborado por Descartes, y de carácter *geométrico* tuvo éxito en el ámbito del desarrollo de las ciencias, haciendo que la balanza de los saberes se inclinase a favor del saber de tipo experimental. Así, vemos cómo en *La Crítica de la Razón Pura* (Kant, 1978) el pensador ilustrado I. Kant (1724-1808) distingue entre los diferentes tipos de saberes, afirmando que hay un modo de conocer la realidad, el de la matemática y la física, que produce conocimiento de tipo científico, y otro modo de conocer, el de la filosofía y la teología, que producen un conocimiento que es interesante para el hombre, pero que no podemos llamar *científico*. La razón es muy sencilla: para el pensador de Königsberg, para que un conocimiento sea científico debe cumplir dos requisitos: Ser universal y aportar algo nuevo a la ciencia. Los juicios con los que se elaboran las matemáticas y la física cumplen estos requisitos, mientras que los juicios filosóficos y teológicos no. Este modo de hablar de las ciencias y sus diferentes métodos y procedimientos, conllevó un conflicto en la época de Kant, que se refleja en su obra *El conflicto de las facultades* (1963).

En esta misma dirección apuntan los postulados del positivismo, representados principalmente por A. Comte (1798-1857). Su teoría de los tres estadios, presentada en el *Discurso del espíritu Positivo* (Comte, 1997), enmarca el desarrollo de la humanidad en tres etapas o estados (Teológico, metafísico y positivo). Para Comte, el estado de la plenitud de la humanidad es el tercero, el positivo, considerando los otros tres como meros pasos para alcanzar este tercero.

Más recientemente, podemos encontrar este debate abierto en los postulados de la Escuela de Frankfurt; la obra, *Dialéctica de la Ilustración* de Tw. Adorno (2007) y artículos de Habermas como *Ciencia y técnica como ideología*, (2009), y en algunas otras obras anteriores (1982; 1989), lanzan el debate de si el saber científico y técnico siguen siendo los que deben guiar la humanidad, o hay hueco para otro tipo de saberes. Esta misma idea, como veremos en el próximo apartado, la encontramos también en los planteamientos de la fenomenología radical, como desarrolla, por ejemplo M. Henry en *La barbarie* (1980).

5.2 MUCHA TEORÍA Y POCA UTILIDAD ¿UNA CRISIS SILENCIOSA?

Después de explorar las posibles raíces remotas de la visión que el alumnado tiene acerca de las Humanidades, y de señalar algunas de las causas posibles, surge una pregunta clara: ¿puede haber alguna consecuencia que se derive del desequilibrio de valoraciones de las diferentes ciencias que hemos observado? Sin ánimo de hacer un ejercicio exhaustivo, sí que nos parecen interesantes algunas reflexiones filosóficas que han observado este mismo fenómeno y han tomado partido en él. Exponemos a continuación de modo sumario las opiniones de Michael Henry, Nuccio Ordine o Martha Nussbaum, como muestra de que empieza a ser significativamente preocupante este desequilibrio.

En primer lugar, podemos apuntar a la interesante idea central que el filósofo y novelista francés Michael Henry en su obra «*La Barbarie*» (Henry, 1987). La idea central de la obra es que en los últimos siglos ha tenido lugar un proceso que podemos calificar como *barbarie*, que es la reducción de todo el ámbito del saber al mundo de la ciencia experimental, dejando de un lado el arte, la ética o la religión. Según Michel Henry, hay una serie de rasgos que definen lo que le llama la *Barbarie* (Henry, 1987, 23-41):

- Podemos decir que nos sólo han caído en crisis los valores estéticos de la época del Renacimiento, y de los posteriores Barroco y Romanticismo, sino que también están en crisis otros fundamentos de la vida social, como son los valores éticos, religiosos, cívicos y, en definitiva, culturales.
- No sólo estamos ante una crisis de la cultura, sin más, sino que la situación es mucho más grave, ya que podríamos estar acercándonos a su total destrucción. El autor parece tener un especial empeño en situarnos ante un panorama realmente trágico, que podría incluso llegar a ser irreversible.
- ¿qué es lo que ha provocado la crisis en la que se encuentra la cultura humana, y por extensión, la humanidad en general? La respuesta a esta pregunta constituye tal vez la idea central de la que parte nuestro autor en su reflexión, y podríamos sintetizarla de la siguiente manera:

«Ante nosotros tenemos en efecto lo nunca visto la explosión científica y la ruina del hombre. Tal es

la nueva barbarie que no es seguro esta vez que pueda ser superada». (Henry 1987,33).

Ahondando en la preocupación que algunos pensadores y humanistas han ido manifestando recientemente ante el declive de las ciencias humanas, nos detenemos en la aportación del humanista italiano Nuccio Ordine. La reflexión de Ordine, a modo de manifiesto, como él mismo afirma, sale al paso de una de las cuestiones que, a priori, más desmotiva al alumnado del área de CC Sociales y de Humanidades. «*La utilidad de lo inútil*» (Ordine, 2013) acepta el reto de demostrar hasta qué punto las humanidades y ciencias sociales tienen cosas fundamentales que aportar a la construcción del mundo actual, aunque estas aportaciones no encajen del todo en los parámetros de utilidad propios de algunas ciencias tal y como las entendemos habitualmente:

«La paradójica utilidad a la que me refiero no es la misma en cuyo nombre se consideran inútiles los saberes humanísticos y, más en general, todos los saberes que no producen beneficios. En una acepción muy distinta y mucho más amplia, he querido poner en el centro de mis reflexiones la idea de utilidad de aquellos saberes cuyo valor esencial es del todo ajeno a cualquier finalidad utilitarista. [...] Si dejamos morir lo gratuito, si renunciamos a la fuerza generadora de lo inútil, si escuchamos únicamente el mortífero canto de sirenas que nos impele a perseguir el beneficio, sólo seremos capaces de producir una colectividad enferma y sin memoria que, extraviada, acabará por perder el sentido de sí misma y de la vida. Y en ese momento, cuando la desertificación del espíritu nos haya ya agostado, será en verdad difícil imaginar que el ignorante homo sapiens pueda desempeñar todavía un papel en la tarea de hacer más humana la humanidad». (Ordine 2013,9).

Son realmente expresivas estas palabras de Ordine en el prólogo de su obra, en relación con lo que nos ocupa, poniendo de manifiesto dos cuestiones importantes que vamos a destacar a continuación:

- Por un lado, la necesidad de ampliar el concepto de utilidad, demasiado reducido en la actualidad a cuestiones de tipo práctico, y demasiado unido al concepto de productividad económica. Lo que Ordine llama inutilidad de modo irónico, en realidad hace referencia a otro modo de entender la utilidad, diferente de la productividad.
- Por otro lado, vemos cómo Ordine también alude a consecuencias relacionadas con la *humanización de la humanidad*. Si nos olvidamos de cultivar lo que somos como seres humanos, acabaremos siendo autómatas productivos y rentables, pero nos alejaremos de lo que nos define como humanos.

Para completar esta reflexión, nos parecen muy interesantes las aportaciones de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum. Son varias las obras en las que Nussbaum aborda la cuestión que nos ocupa, pero la que más se centra en la cuestión es la reflexión que presenta en *sin fines de lucro* (Nussbaum, 2010). En esta obra, la filósofa neoyorkina define la situación de declive de las Humanidades y Ciencias Sociales como una *crisis silenciosa* (Nussbaum, 2010, 15-18), que tiene una incidencia de ámbito mundial, y que afecta a todo el panorama de la educación.

En el primer capítulo de su reflexión (Nussbaum, 2010, 35-36), Martha Nussbaum establece una especie de ecuación en la que relaciona el declive de los estudios humanísticos y sociales con una serie de consecuencias. Los miembros de dicha ecuación serían los siguientes:

- Las decisiones políticas de los países priman por encima de cualquier otra cosa el desarrollo económico y la producción de riquezas.
- Este hecho hace que aquellos saberes que tienen una aplicación productiva práctica, sean beneficiados en las planificaciones académicas de los países, en detrimento de aquellos saberes que resultan aparentemente menos útiles para este fin del desarrollo económico y productivo (como es el caso de las Humanidades y las CC Sociales).
- Sin embargo, el desarrollo económico no garantiza que, simultáneamente, también se den otro tipo de desarrollos, como el desarrollo social, el democrático, el de los derechos humanos, etc...
- La consecuencia de todo esto es que, en la práctica, cuanto más se apuesta por el crecimiento económico y productivo, y más se deja de lado el desarrollo de otro tipo de saberes, más se retrocede en índices de democracia y de derechos humanos.

5.3 A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde los objetivos e hipótesis que nos planteábamos llegamos a las siguientes conclusiones parciales:

- Por un lado, detectamos un desequilibrio entre la cantidad de alumnado que opta por la modalidad de Ciencias y Tecnología, en confrontación con la cantidad de alumnos que elige estudiar Humanidades, Ciencias sociales, o Artes.
- Por otro lado, vemos que las causas posibles de este desequilibrio se deben mayormente a motivaciones de tipo externo, como la búsqueda de una posición socioeconómica concreta, la percepción y valoración social e intelectual que se hace de los diferentes saberes, o la utilidad práctica que el alumnado relaciona a cada campo del saber.

- Entre las posibles consecuencias a medio y largo plazo asociadas a este desequilibrio, algunos estudios recientes apuntan a la pérdida de competencias sociales, la bajada de la valoración de la democracia y los derechos humanos, y el descenso en la capacidad de análisis crítico de la realidad.
- Teniendo esto en cuenta, nos parece necesario el diseño de estrategias didácticas destinadas a impartir las materias humanísticas y sociales poniendo de relieve los factores que pueden hacer crecer la motivación externa del alumnado, y contribuir al equilibrio de la elección de modalidad en la etapa.

6 BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2014). *Manual de psicología de la educación*. Barcelona: Ediciones Pirámide.

Adorno, Th. W. (2007) *Dialéctica de la Ilustración, Obras completas III*. Madrid: Akal.

Atkinson, T. J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: van Nostrand.

Ávila Ruiz, R., Rivero Gracia, P. Domínguez Sanz, P. (Coord.) (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: CSIC.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.

COMTE, A. (1997) *Discurso del espíritu positivo*, Madrid, Alianza,

Cortina, A. (1986). *Ética Mínima*. Introducción a la filosofía práctica. Madrid: Tecnos.

Cortina, A. (1995). *Ética civil y religión*. Madrid: PPC.

Descartes, R., (2009) *El discurso del método*. Barcelona: Brontes.

Habermas, J. (2009). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Henry, M. (2006). *La barbarie*, Madrid: Caparrós.

Hortal, A. (2002). *Ética de las profesiones*, Bilbao: Deslée de Brouwer.

Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Madrid: Aique.

Kant, I (1978) *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.

Kant, I. (1963) *El conflicto de las facultades*. Madrid: Losada.

Mallart I Navarra, J. (2008) «Didáctica de la motivación». En AAVV (2008). *Didáctica general*. Madrid: McGraw Hill.

Marina, J. A. (2013). *Talento, motivación e inteligencia. Las claves de una buena educación*. Barcelona: Ariel.

Maslow, A., (1987). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

Pintrich, P. R., Shunck, Dale, H., (2004). *Motivación y aprendizaje*. Madrid: Prentice Hall.

Pintrich, P. R., Marx, R. W. y Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.

Weier, B. (1992), *Human motivation. Metaphors, theories and researchs*, Beverly Hills: CA.

Woolfolk, A. (2010) *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

¹<http://dle.rae.es/?id=Pw7w410> (10/12/2016).

² Los datos han sido proporcionados por el Departamento de Estadística de la Consejería de Cultura de la Junta de Extremadura, a través de *Educarex*.

³ Tenemos como referencia el estudio realizado por el centro universitario de Sevilla EUSA, con casi 7000 estudiantes de Bachillerato de toda España. Cf. [https://www.eusa.es/orientacion-centros/informe-e/\(10/4/2017\)](https://www.eusa.es/orientacion-centros/informe-e/(10/4/2017))