



*AUTOEFICACIA COMUNICATIVO
RELACIONAL DEL DOCENTE Y
MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO*

TRABAJO FIN DE MÁSTER

OLIVIA SENOVILLA TESIS

Tutor: Miguel Ángel Carbonero

Máster en Educación Secundaria, Orientación Educativa

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión teórica sobre la importancia que tiene la eficacia docente y la influencia que tiene ésta en la motivación de los alumnos. En concreto, se ha estudiado la variable comunicativo- relacional del docente, entendida como el conjunto de destrezas comunicativas y habilidades sociales que el docente tiene que dominar y llevar a cabo en su práctica educativa. Para conocer la relación que hay entre la comunicación relacional del docente y la motivación del alumnado se ha llevado a cabo una pequeña investigación exploratoria. En dicha investigación se ha administrado la escala ECAD a los profesores, midiendo variables como asertividad, comunicación no verbal, resolución de conflictos y otras; y un Test cuestionario de motivación por las asignaturas a los alumnos.

Palabras clave: autoeficacia docente, motivación, asertividad, resolución de conflictos, comunicación no verbal, comunicación paraverbal, liderazgo afectivo y ejecutivo.

ABSTRACT

The purpose of this paper consists on a theoretical review concerning the importance of teaching success and its consequent impact on pupils' motivation. Specifically, the teachers' communicative – relational variable has been analyzed, that is, a compound of the communicative skills and social abilities in which teachers must have a proper command on, and therefore, be able to develop them in an educational environment.

In order to recognize the influence of the relational communication of teachers according to pupils' motivation, a brief exploratory research has been carried out. Thus, in this research the scale ECAD has been applied to teachers, measuring a wide range of variables such as assertiveness, non-verbal communication and resolution of developmental problems among others; and finally a motivation questionnaire divided into subjects has been handled to pupils.

Keywords: teacher self-efficiency, motivation, assertiveness, resolution of developmental problems, non-verbal communication, emotional and executive leadership, paraverbal communication.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. Introducción..... | 5 |
| 2. Eficacia docente..... | 8 |
| 3. Comunicación relacional del docente | 12 |
| 3.1. Asertividad | 12 |
| 3.2. Comunicación No Verbal..... | 15 |
| 3.3. Comunicación Paraverbal | 19 |
| 3.4. Resolución de Conflictos | 21 |
| 3.5. Liderazgo Ejecutivo y Afectivo..... | 25 |
| 4. Motivación..... | 29 |
| 4.1. Tipos de motivación:..... | 31 |
| 4.1.1. Motivación Intrínseca VS. Extrínseca | 31 |
| 4.1.2. Motivación de logro..... | 32 |
| 4.2. Motivación en el aula..... | 32 |
| 4.2.1. Fuentes principales de la motivación por el aprendizaje | 33 |
| 4.2.2. ¿Cómo motivar a los alumnos? | 40 |
| 5. Método | 42 |
| 5.1. Objetivos | 42 |
| 5.2. Muestra..... | 42 |
| 5.3. Variables | 44 |
| 5.4. Instrumentos | 44 |
| 5.5. Procedimiento..... | 45 |
| 6. Resultados | 46 |
| 7. Discusión y conclusiones | 52 |
| 8. Referencias bibliográficas | 56 |
| 9. Anexos | 61 |

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Figura I. Variables moduladoras de la eficacia docente (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) | 10 |
| Figura II. Tres estilos de relación interpersonal. (Monjas, 2007)..... | 15 |
| Figura III. Variables personales y contextuales más relevantes que influyen en la motivación del estudiante. (Bacete y Betoret, 2000). | 34 |
| Figura IV. Metas de la actividad escolar (Alonso, 1991) | 38 |
| Figura V. Coordenadas que condicionan el cambio motivacional. (Tapia, 1998). | 39 |

1. Introducción

El hombre es un ser social por naturaleza (Aristóteles, 384- 322 a.C.), los seres humanos somos animales sociales, necesitamos del otro para vivir, nos agrupamos en familias, comunidades... y somos los únicos seres vivos que utilizamos el lenguaje como forma de comunicación.

Esto significa que el hombre es naturalmente social, construye su propia personalidad mediante la interacción con otros, intercambiando ideas. Por tanto, el ser humano debe saber comunicarse, relacionarse... En definitiva, debe saber convivir y para ello necesitamos poseer ciertas habilidades sociales.

Caballo (1989) define las habilidades sociales como “conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

Estas habilidades, que facilitan la forma de relacionarnos de una forma adecuada con los demás, en todos los contextos de nuestra vida diaria, deben ser enseñadas en el aula, ya que la escuela es el principal medio socializador de un niño.

En la escuela se inician las relaciones con los iguales, la convivencia con ellos, por este motivo es muy importante que los niños aprendan a manejar estas habilidades para que sean capaces de formar su personalidad en base a unas relaciones sociales adecuadas.

Las habilidades sociales en el ámbito educativo tienen gran importancia, debido a que el comportamiento del alumnado va a permitir la adquisición de capacidades sociales y culturales, que a su vez van a propiciar evitar el rechazo social por motivos de falta de integración. (Rubio Ortega, 2009). Pero no sólo es importante ese desarrollo de sus propias habilidades de comunicación social, sino también es muy importante conocer cómo les va a influir a los alumnos la comunicación interpersonal de sus profesores en su motivación por aprender.

En la actualidad, hay muchos estudios y programas para desarrollar habilidades sociales en el alumnado. Por este motivo, en este trabajo nos vamos a centrar en las habilidades sociales del docente, específicamente en su comunicación relacional. La comunicación relacional del docente como una de las variables moduladoras de la eficacia docente, que más adelante serán explicadas, y nos centraremos en algunos factores concretos tales como la asertividad, como forma idónea de comunicación, el liderazgo afectivo, liderazgo ejecutivo, la comunicación paraverbal y no verbal; así como la capacidad para resolver los conflictos de forma adecuada.

Prieto (1981) define la comunicación interpersonal como: “Aquella en la que los actores se relacionan cara a cara. Implica cierta proximidad, por lo que fácilmente el emisor y el receptor pueden intercambiar sus roles continuamente.”

Desde la perspectiva de comunicación docente-alumno, Morales (1997) define la comunicación interpersonal del docente como “la transmisión de estímulos para provocar una respuesta y como proceso de gran importancia para el funcionamiento de cualquier grupo educativo”.

Vaello Orts (2005), explica que casi todos los conflictos presentes en las aulas son un reflejo de la ausencia de competencias socio-emocionales: faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación, ausencia de límites...

Además, el ejemplo de comunicación que dan los docentes a los estudiantes tiene una gran trascendencia, sobre todo, en los más pequeños. Kohn, (1977) afirma que “la competencia social de los niños de infantil es predictora de sus logros académicos en la escuela obligatoria”.

Escolano Benito (1996) concluye que junto a la función técnica o de guía que el ejerce el profesor, no es menos importante la función socializadora, pues el profesorado muestra valores, actitudes y otras pautas de conducta que constituyen el marco de referencia para los educandos.

Por todos estos motivos, considero muy importante que los docentes tengan desarrollada esta comunicación relacional, que sean eficaces en su forma de comunicarse, que sean asertivos, que utilicen la comunicación paraverbal, no verbal y otras variables que conoceremos posteriormente.

En este trabajo se va a incidir en la grandísima importancia que tiene una buena comunicación interpersonal del docente en la motivación del alumnado, y la importancia que tiene que los alumnos estén motivados para que se interesen por las asignaturas y con ello, evitar un abandono o fracaso escolar.

Mateo (2001) afirma: “Los estudiantes que no están motivados no aprenden; los trabajadores que no lo están no producen y pierden calidad y competitividad; las personas no motivadas a vivir son serias aspirantes a la indefensión aprendida y padecen un debilitamiento progresivo de su sistema inmune.”

Y, tras la revisión de todos estos aspectos, nacen las cuestiones que se van a estudiar a lo largo de este trabajo ¿cómo es un docente eficaz? ¿Se perciben ellos mismos autoeficaces? ¿Y los alumnos? ¿Influyen estas variables comunicativas del docente en la motivación de los alumnos por su asignatura?

Para contestar estas cuestiones se ha hecho una revisión teórica y finalmente un pequeño estudio exploratorio, en el que se ha aplicado una escala reducida de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente (ECAD) a los profesores y un Test Cuestionario de Motivación a los alumnos en cada una de sus asignaturas. De esta manera, conoceremos la relación que hay entre dichas variables.

2. Eficacia docente

Bandura, (1986), define la autoeficacia como la “*creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias encaminadas a la consecución del logro de determinados resultados*”. En ella influyen procesos psicológicos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección, que juegan un papel importante en la toma de decisiones de la actividad docente.

Para considerar eficaz a un docente debemos analizar aquellas conductas, que bien llevadas a cabo, dotan al profesorado de un buen cumplimiento de su labor educativa.

Álvarez Castillo (1992) define las conductas docentes eficaces como “aquellas conductas del profesor, tanto preactivas como interactivas y postactivas, que se relacionan directamente con resultados positivos de los alumnos”.

Estas conductas o variables que hacen que un docente sea eficaz varían según diferentes autores:

- Guerrero Armas (2009), afirma que las cualidades y características de un profesor eficaz serían las siguientes:

- a) Mentalidad abierta, flexible y adaptable.
- b) Sensibilidad
- c) Empatía
- d) Objetividad
- e) Autenticidad
- f) No-dominancia y/o no-directividad
- g) Actitud positiva
- h) Destrezas comunicativas
- i) Conocimiento de la materia que enseña
- j) Conocimiento de determinados métodos y teorías
- k) Estilo cognitivo similar al del alumno

Según este autor las características de un profesor eficaz pueden agruparse en dos polos: el primero sería el afectivo-emocional (formado por rasgos como aceptación y comprensión) y el segundo sería el polo directivo (adecuación de contenidos escolares y recursos didácticos).

- Hernández, Martínez y Murillo (2001) en su decálogo para la enseñanza eficaz, afirman que para que la actuación del docente contribuya al desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes debe cumplir las siguientes funciones:

1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes.
2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo.
3. Tener y comunicar altas expectativas.
4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.
5. Desarrollar en el aula actividades participativas y activas.
6. Atender a cada uno de los estudiantes de forma individual.
7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender.
8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula.
9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.
10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos

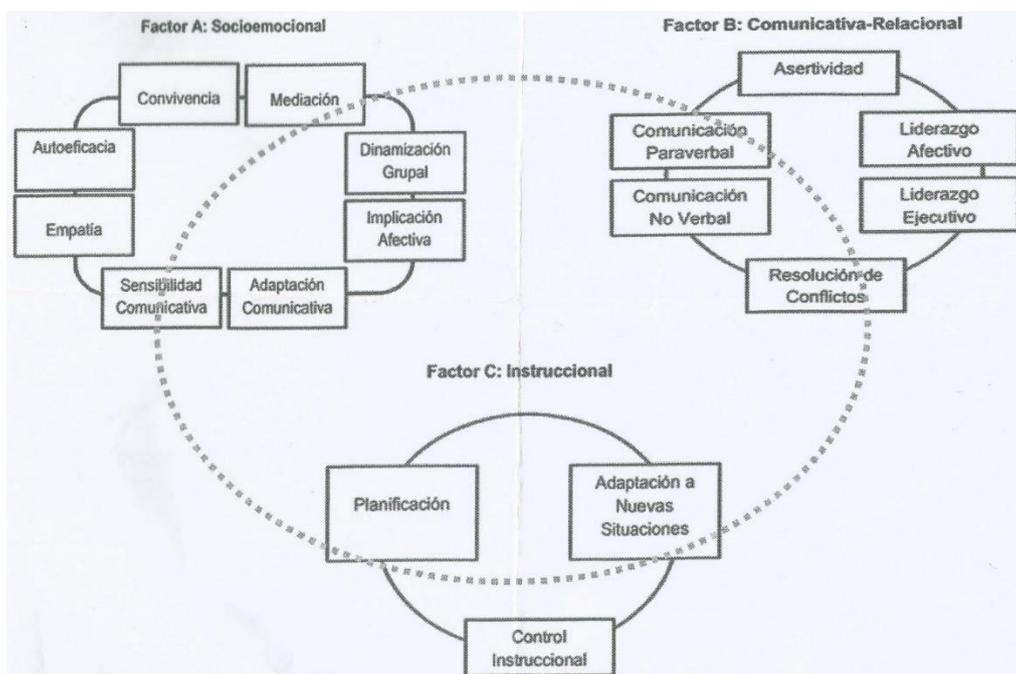
- Para Martín Sánchez (2007), el profesor eficaz es aquel que demuestra poseer flexibilidad, adaptación, sensibilidad, con capacidad para dar respuestas a los problemas que se encuentra en el aula (profesionales y emocionales), empático, objetivo, que sea capaz de observar lo que está ocurriendo en el contexto instruccional, auténtico y sincero, no dominante, ni directivo, ni autoritario, que no intente influir directamente en la vida de su alumnos, capaz de no intervenir cuando no sea necesario ni se lo pidan, que intervenga para que el alumno participe y aprenda, con una actitud positiva, abierto al cambio y a la innovación, capaz de comunicarse y transmitir de forma eficaz y positiva, y por supuesto, tan implicado en su trabajo que posea una fuerte y profunda motivación intrínseca que le haga acudir cada día a su trabajo con una sonrisa en los labios.

Dicho autor afirma que si logramos reunir todas o casi todas estas cualidades, la calidad de la enseñanza será mayor, y los aprendizajes que realicen los alumnos también serán de mayor calidad.

Carbonero Martín, Ortiz Campo, Martín-Antón y Valdivieso Burón (2010) identificaron de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en secundaria: convivencia, mediación, dinamización grupal, implicación afectiva, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, empatía, autoeficacia, asertividad, liderazgo afectivo, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación no verbal, comunicación paraverbal, adaptación a nuevas situaciones, control instruccional y planificación.

Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón (2013) establecen las variables moduladoras de la eficacia docente, estructuradas de la siguiente manera:

Figura I. Variables moduladoras de la eficacia docente (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013)



A) Factor Socioemocional: convivencia, mediación, dinamización grupal, implicación afectiva, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, empatía y autoeficacia.

B) Factor Comunicativa-Relacional: asertividad, liderazgo afectivo, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación no verbal y comunicación paraverbal.

C) Factor Instruccional: adaptación a nuevas situaciones, control instruccional y planificación.

Todos estos autores estructuran de diferentes maneras las cualidades que conforman un docente eficaz.

Para el estudio desarrollado en este trabajo se ha empleado la clasificación de Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón (2013), concretamente se ha analizado la relación que existe entre el factor comunicativo-relacional, con todas sus variables, y la motivación del alumnado por su asignatura. Por este motivo, se dedicará un apartado a explicar detalladamente en qué consiste esta comunicación relacional eficaz y a qué nos referimos con cada una de las variables que la componen.

3. Comunicación relacional del docente

3.1. Asertividad

La asertividad, siguiendo el concepto clásico, es la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros (Monjas y González, 2000).

Todas las personas tenemos “derechos asertivos”, definidos por Monjas (2007) como los derechos personales que toda persona, sin excepción, tiene en virtud de su existencia como ser humano, ya que, en las relaciones sociales, ninguna persona tiene privilegios sobre la otra.

Castanyer (1996) ofrece una lista de los Derechos asertivos básicos para personas adultas:

- Ser tratado con respeto y dignidad.
- Tener y expresar los propios sentimientos y opiniones.
- Ser escuchado/ a y tomado en serio.
- Juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.
- Decir “no” sin sentir culpa.
- Pedir lo que quiero dándome cuenta de que también mi interlocutor tiene derecho a decir “no”.
- Cambiar.
- Cometer errores.
- Pedir información y ser informado.
- Obtener aquello por lo que pagué.
- Decidir no ser asertivo/a.
- Ser independiente.
- Decidir qué hacer con mis propiedades, cuerpo, tiempo, etc.
- Tener éxito.
- Gozar y disfrutar.
- Mi descanso y aislamiento, siendo asertivo/a.
- Superarme, aun superando a las y los demás.

Smith (1988) expone los Derechos asertivos básicos para niños/as y adolescentes.

1. Tienes derecho a ser juez/a de tus propias emociones, pensamiento y comportamiento y eres responsable de la ejecución y de las consecuencias de lo que sientes piensas y haces.
2. No tienes que dar excusas a todo el mundo por lo que haces.
3. Si las cosas van mal, no es necesariamente por culpa tuya.
4. Puedes cambiar de opinión si te sientes incómodo/a.
5. Cuando cometes un error puedes admitirlo sin avergonzarte.
6. No tienes obligación de saberlo todo. Puedes decir “no lo sé” sin sentirte mal por ello.
7. No tienes por qué ser amigo/a de todos, ni tiene que gustarte lo que todo el mundo hace.
8. No tienes por qué demostrar a nadie que tienes la razón.
9. No tienes que entenderlo todo y puedes decir “no lo entiendo” sin sentirte mal.
10. No es necesario que seas perfecto/a, y no tienes que sentirte mal cuando eres simplemente tú.

Cuando hablamos de derechos asertivos es necesario considerar tres vertientes (Monjas, 2007): el *Autorreconocimiento*, se refiere a la toma de conciencia de estos derechos, cada persona tiene que ser consciente de que posee estos derechos y respetarse a uno mismo. La *defensa y reivindicación de los propios derechos* lo que implica estar atenta a que las demás personas respeten nuestros derechos y no conseguir que sean violados ni avasallados. Y, la última, centrada en el respeto y la *defensa de los derechos de los demás*.

Es muy importante que el docente conozca sus derechos asertivos y el de sus alumnos pero, sobre todo, es muy necesario que respete sus propios derechos y defienda y respete los de sus alumnos.

Cuando hablamos de todos estos aspectos de la asertividad, hablamos de asertividad como forma de comunicación interpersonal adecuada. Pero, por supuesto, no es la única forma o estilo de comunicación interpersonal que se utiliza. Por ello, me parece importante conocer cuáles son los estilos comunicacionales más comunes, compararlos y, de esta manera, comprender realmente a qué nos referimos con comunicación asertiva.

Pulido (2009) utiliza la siguiente clasificación:

-Estilo Agresivo: caracterizado por conductas como la acusación, la pelea, la amenaza, y en general todas aquellas actitudes que signifiquen agredir a los demás sin tener en cuenta sus sentimientos.

Aplicando este estilo a la forma de enseñanza del docente, obtendríamos un docente autoritario. En este caso, el profesor más que respeto conseguiría inducir temor en sus alumnos, lo que impediría un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

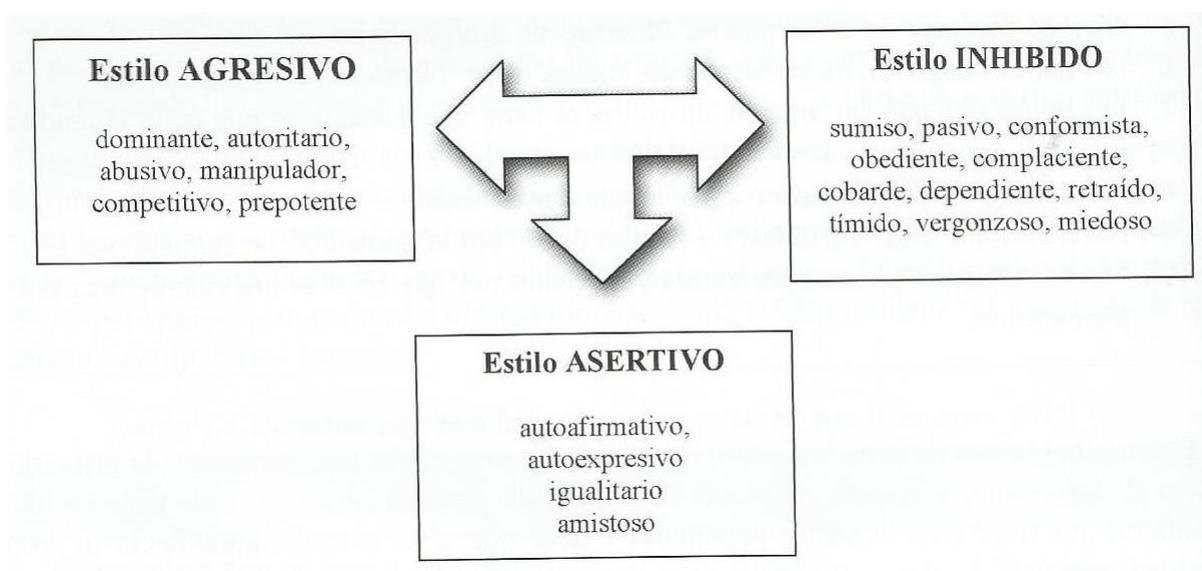
-Estilo Pasivo: en este caso la persona no defiende sus derechos, hace todo lo que le dicen sin importar lo que piense o sienta al respecto. Con este estilo es difícil encontrar enfrentamientos con otras personas, pero la acumulación de actos realizados en contra de su voluntad provocará una gran carga de resentimiento e irritación.

Aplicando este estilo al docente, obtendríamos una clase en la que los alumnos tomarían todas las decisiones. No se desarrollaría bien el proceso educativo ya que se daría una ausencia total de las funciones propias del profesor, como la organización, planificación y orientación del alumnado.

-Estilo Asertivo: la persona defiende sus propios intereses, expresa sus opiniones libremente y no permite que los demás se aprovechen de ella. La persona asertiva puede obtener lo que sea sin necesidad de ocasionar trastornos a los demás.

Se puede apreciar de una forma esquemática con la siguiente representación (Monjas, 2007):

Figura II. Tres estilos de relación interpersonal. (Monjas, 2007)



El estilo asertivo, ya detallado anteriormente, es el estilo de comunicación interpersonal que debería poseer el docente.

Es muy importante mencionar también que para desarrollar una conducta asertiva hay que comprender de manera muy clara que el estilo agresivo y pasivo generalmente no nos ayuda a conseguir nuestras metas. Además, la asertividad no es un rasgo de la personalidad, es una conducta. De esta forma, en el ámbito de las habilidades sociales se habla de asertividad como una habilidad que puede ser entrenada y así, mejorar las habilidades sociales de las personas, en este caso del docente.

3.2. Comunicación No Verbal

La comunicación no verbal es el proceso de comunicación que se produce mediante el envío y recepción de mensajes sin palabras, es decir, el mensaje oral es sustituido por gestos, indicios y signos. Este lenguaje no puede analizarse con los constituyentes jerárquicos como si del lenguaje oral se tratara.

El lenguaje no verbal es, pues, un concepto que se refiere a la transmisión de información, signos y señales, mediante gestos corporales o indicadores mímicos. Estos elementos gestuales que transmiten información pueden ser intencionales, es decir, orientadas por el actor a producir un significado específico en sus interlocutores, y hay

otros que se efectúan de modo inconsciente, sin que quién los hace se dé cuenta de ello. Muchas de estas reacciones corporales son reflejas y universales, o sea, no culturales ni aprendidas, sino innatas o biológicamente espontáneas. (Pastor, 2008).

Características generales de la comunicación no verbal (Pease, 2006):

- La comunicación no verbal, generalmente, mantiene una relación de interdependencia con la interacción verbal.
- Con frecuencia los mensajes no verbales tienen más significación que los mensajes verbales.
- En cualquier situación comunicativa, la comunicación no verbal es inevitable.

Paul Watzlawick (2014), uno de los principales autores de la Teoría de la Comunicación Humana y del Constructivismo radical, en su libro “No es posible no comunicar” afirma que es imposible no comunicarse, todo comportamiento es una forma de comunicación. De la misma manera que no existe el “no comportamiento” o el “anticomportamiento” tampoco existe la “no comunicación”.

- En los mensajes no verbales, predomina la función expresiva o emotiva sobre la referencial.
- En culturas diferentes, hay sistemas no verbales diferentes.
- Existe una especialización de ciertos comportamientos para la comunicación.
- El estudio en que se encuentra este tipo de búsqueda es el descriptivo.

Estos mensajes sin palabras se pueden expresar con infinidad de formas, van desde el color de los ojos, largo del cabello, movimientos del cuerpo, postura, hasta el tono de la voz, pasando por objetos, vestidos, distribución del espacio y el tiempo.

Por tanto, en la comunicación no verbal se consiguen tres objetivos: (Lucía Martínez, B., Arranz Monje, V & Aguado García, D. (2003))

- 1) Comunicar actitudes y emociones: se transmiten de manera más fiel y natural, son más cercanas a la realidad que las palabras.
- 2) Reforzar la comunicación verbal: el mensaje verbal completa su sentido mediante los gestos, la mímica, etc., y consigue clarificar una idea complicada, enfatizando algo importante o regulando los turnos de palabra, por ejemplo.

- 3) Reemplazar/ apoyar el lenguaje oral: el lenguaje no verbal sustituye a las palabras en determinadas situaciones como cuando es difícil escuchar con claridad, cuando se habla en otro idioma o en un ambiente ruidoso.

Componentes no verbales de la comunicación: (Lucía Martínez, B., Arranz Monje, V & Aguado García, D. 2003)

- Expresión facial: los gestos faciales nos permiten expresar seis emociones: alegría, tristeza, sorpresa, miedo, ira y asco.
- Mirada: “los ojos son las ventanas del alma”. Mantener el contacto ocular con los interlocutores nos servirá para intercambiar impresiones, para comprobar si está entendiendo nuestro mensaje o si está prestando atención.
- Sonrisa: para conseguir una comunicación efectiva la sonrisa ha de ser franca, abierta, sincera y coherente con la situación y el contexto.

La sonrisa juega un papel muy importante en la comunicación interpersonal, ya que cumple las siguientes funciones:

- Invita a la comunicación, es decir, sirve para animar a los demás a iniciar una conversación.
 - Amortigua sensaciones de tensión y suaviza rechazos de peticiones por ejemplo.
 - Refuerza la expresión de un sentimiento positivo, como elogios, agrado, etc.
- Postura: la posición del cuerpo, de las extremidades, los movimientos corporales, la forma de sentarse... muestran actitudes y sentimientos de la persona sobre sí misma y sobre su relación con los demás.

A través de la postura corporal se refleja la actitud del que está escuchando, y los sentimientos y las emociones personales del que está hablando.

- Orientación: la utilización del espacio físico en una interacción también puede afectar al proceso de comunicación. Por ejemplo, si orientamos el cuerpo hacia la persona que está hablando mostramos interés y que escuchamos su discurso.
- Distancia/ contacto físico: cada uno de nosotros disponemos de un espacio personal definido que nos rodea y en el que no dejamos entrar a otros, a no ser que los invitemos en ocasiones especiales. Si ese espacio personal que poseemos

es invadido sin nuestro consentimiento puede producirnos incomodidad, tensión y sensación de amenaza.

- Gestos: los gestos constituyen un lenguaje por sí mismos. Cumplen cuatro funciones principales en la comunicación: clarifica, apoyan refuerzan o reemplazan lo que se dice verbalmente. Indican actitudes y estados de ánimo y también mantienen la atención del receptor. Para que cumplan estas funciones es necesario que los gestos sean:
 - Visibles: el interlocutor debe percibirlos con claridad.
 - Comprensibles: claros y no ambiguos.
 - Selectivos: se deben emplear cuando la situación lo requiere, ni siempre ni nunca.
- Apariencia personal: la apariencia personal tiene gran influencia ya que, a pesar de ser convencionalismos sociales, el atuendo puede alinear o persuadir.

En cierta medida todos tenemos prejuicios a cerca de los demás y en una primera impresión nos fijamos en sus “pintas”. En la comunicación el atuendo, la forma de vestir del interlocutor también va a influir, hace que se le tome en serio o no, se le considere competente o no.
- Automanipulaciones: se refieren a movimientos que normalmente no planeamos (tocarnos el pelo, rascarnos el brazo, tocarnos la nariz, etc.), y que suelen representarse como señales de incomodidad y ansiedad. También se das estas manipulaciones sobre objetos (subirse las gafas, ajustar la chaqueta, etc.).
- Movimientos nerviosos con manos y piernas: movimientos repetitivos, rítmicos y habitualmente involuntarios, tipo tics, que muestran nerviosismo e inseguridad.

Tras describir los componentes de la comunicación verbal es más fácil comprender la gran importancia que tienen todos ellos en la práctica educativa. De esta manera, un docente con una buena comunicación no verbal será capaz de expresar emociones, expresar con la mirada el interés por lo que dicen sus alumnos, tener una postura correcta ante ellos, cuidar su imagen, controlar los movimientos que le puedan hacer reflejar inseguridad...etc., consiguiendo un mejor clima en el aula y una mayor motivación de sus alumnos.

Pease (2006) afirma que *“el conocimiento de las formas no verbales de comunicación sirve para convertir el encuentro con otra persona en una experiencia interesante.”*

3.3. Comunicación Paraverbal

La comunicación paraverbal o paralingüística abarca todos aquellos aspectos relacionados con el lenguaje pero que no forman parte de las palabras, sino que se relacionan directamente con el uso de la voz. Es decir, el lenguaje paraverbal se refiere al “cómo se dicen las cosas” en lugar de a “lo que se dice”. Por ejemplo, el volumen de la voz, la velocidad o el tono, son aspectos que no alteran el mensaje verbal pero que afectan directamente al significado del mensaje y a cómo éste es recibido.

La comunicación paraverbal cumple una serie de funciones:

1. Despertar el interés y la atención del receptor.
2. Permitir que los oyentes procesen la información.
3. Interpretar mensajes no verbales. (por ejemplo un silencio muy prolongado).
4. Indicar el cambio de turno en los hablantes.
5. Manifestar sentimientos o emociones. (por ejemplo podemos detectar en el tono de voz tembloroso que el orador está nervioso)

Lucía Martínez, B., Arranz Monje, V & Aguado García, D. (2003) exponen en su Programa de entrenamiento de la comunicación los objetivos y componentes de la comunicación paraverbal:

En función del uso de la voz podemos conseguir los siguientes objetivos:

- Precisas rasgos o ideas importantes de nuestro mensaje a través de la articulación de la voz.
- Enfatizar lo que queremos decir a través de la entonación.
- Utilizar palabras y silencios para conseguir determinados efectos en el interlocutor.

Los componentes de la comunicación paraverbal son:

- Volumen de la voz: su función más básica es hacer llegar el mensaje al oído del receptor pero, además, puede transmitir información sobre nuestro estado de ánimo o información básica acerca de nuestra personalidad. Un volumen bajo puede transmitir tristeza o sumisión, mientras que un volumen alto puede indicar seguridad, dominio o extraversión. Un volumen moderado expresa agrado, actividad y alegría.
- Tono o entonación: se define como la curva melódica que describe la voz al pronunciar las palabras, frases u oraciones. Cada persona tiene su propio tono de voz característico.
- Timbre: es una de las cualidades básicas de la voz. Es el modo característico de sonar la voz de las personas, y por lo tanto, no está en nuestras manos modificarlo.
- Fluidez verbal: se refiere a la forma en la que pronunciamos y emitimos las palabras una tras otra, siendo lo correcto hacerlo sin repeticiones, vacilamiento ni balbuceo. También debemos evitar el empleo excesivo de “palabras relleno” o muletillas, ya que transmiten nerviosismo e inseguridad.
- Velocidad: es necesario hablar con una velocidad adecuada a la receptividad del interlocutor, comprobando en todo momento que nos está escuchando y nos está entendiendo.
- Claridad: claridad del habla relacionada con la velocidad, pero también con la pronunciación, articulación y vocalización de los sonidos.
- Tiempo de habla: es necesaria una adecuada preparación e incluso un ensayo para adecuar el tiempo del habla al tiempo establecido.
- Pausas/ silencios: las pausas son intervalos temporales de silencio dentro de la misma oración, o bien entre el fin de una y el comienzo de la otra. Se pueden distinguir dos tipos de pausas:
 - Pausas plenas: Aquellas en las que el emisor intercala vacilaciones o interrupciones en el discurso, que rellena con vocalizaciones como “eh”, “ejem”, “mmm”, etc. Entre ellas se incluyen los comienzos de frase fallidos, los tartamudeos, la repetición de palabras, etc. Cuando este tipo de pausas son excesivamente frecuentes pueden transmitir al receptor nerviosismo, despiste o falta de preparación.

- Pausas vacías: Son las producidas voluntariamente por el orador en aquellos puntos exigidos por la estructura gramatical (puntos, comas, etc.). Es necesario realizar estas pausas para que el discurso sea correcto y fácilmente entendible.

El docente eficaz, por tanto, tendrá que dominar estos elementos del lenguaje paraverbal. Así, utilizará un volumen y tono de voz adecuado; se expresará con claridad, una velocidad correcta y será capaz de adecuar el tiempo del habla en el aula para no tener que acelerar el discurso cuando percibe que el tiempo no es suficiente para explicar todo lo que tenía programado. Un dominio de elementos simples pero muy importantes en la práctica docente.

3.4. Resolución de Conflictos

La resolución de problemas resulta ser una de las problemáticas que en estos últimos tiempos está siendo abordada con gran interés y preocupación por la investigación educativa.

La aparición del enfoque de resolución de problemas como preocupación didáctica surge como consecuencia de considerar el aprendizaje como una construcción social que incluye conjeturas, pruebas y refutaciones con base en un proceso creativo y generativo. La enseñanza desde esta perspectiva pretende poner el acento en actividades que plantean situaciones problemáticas cuya resolución requiere analizar, descubrir, elaborar hipótesis, confrontar, reflexionar, argumentar y comunicar ideas. (Coronel y Curotto 2008).

El conflicto no debe confundirse con violencia, el término conflicto aparece siempre cargado con una valoración negativa, es decir, con su patología. Un conflicto puede resolverse también de forma no-violenta. Mientras la violencia no es innata en los seres humanos sino que es un aprendizaje, el conflicto sí es consustancial a la vida humana, algo natural y por tanto inevitable. De esta manera, más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de saber regularlo creativa y constructivamente de forma no-violenta, ya que es una estrategia y una oportunidad para el cambio. (Fernández, 1999).

De esta manera, puesto que muchos fenómenos no pueden considerarse como violentos, Acevedo (2006) entiende más inclusiva y adecuada la expresión de

comportamiento o conducta antisocial en las escuelas. Así, establece seis tipos o categorías de comportamiento antisocial entre los que debemos diferenciar:

A: Disrupción en las aulas

B: Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)

C: Maltrato entre compañeros («bullying»)

D: Vandalismo y daños materiales

E: Violencia física (agresiones, extorsiones)

F: Acoso sexual

Acevedo (2006) detalla a qué se refiere exactamente con cada uno de ellos:

La disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Cuando hablamos de disrupción nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el curso normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

Aunque de ningún modo puede hablarse de violencia en este caso, lo cierto es que la disrupción en las aulas es probablemente el fenómeno, entre todos los estudiados, que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y el que interfiere más gravemente con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de nuestros centros.

Las faltas o problemas de disciplina, normalmente en forma de conflictos de relación entre profesores y alumnos, suponen un paso más en lo que hemos denominado disrupción en el aula. En este caso, se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia, desde la resistencia o el «boicot» pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.

El término «bullying», de difícil traducción al castellano con una sola palabra, se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro —víctima— a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc. Si bien no

incluyen la violencia física, este maltrato intimidatorio puede tener lugar a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima.

El vandalismo y la agresión física son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas. A pesar de ser los que más impacto tienen sobre las comunidades escolares y sobre la opinión pública en general, los datos de la investigación llevada a cabo en distintos países sugieren que no suelen ir más allá del 10 por ciento del total de los casos de conducta antisocial que se registran en los centros educativos.

El acoso sexual es, como el bullying, un fenómeno o manifestación “oculta” de comportamiento antisocial. Son muy pocos los datos de que se dispone a este respecto. En cierta medida, el acoso sexual podría considerarse como una forma particular de bullying, en la misma medida que podríamos considerar también en tales términos el maltrato de carácter racista o xenófobo. Sin embargo, el maltrato, la agresión y el acoso de carácter sexual tienen la suficiente relevancia como para considerarlos en una categoría aparte”.

Estos problemas de conducta y desmotivación de los alumnos se han convertido en los principales obstáculos de la tarea docente, sobre todo, los dos primeros tipos en los niveles de secundaria obligatoria. Ante esta situación hay que buscar medidas para que el docente tenga un mejor manejo de estas situaciones conflictivas. Por tanto, es necesaria una búsqueda de estrategias que permitan prevenir conflictos futuros y resolver eficazmente aquellos que ya se han presentado. Pero, ¿cómo se manejan eficazmente estos conflictos?

Vaello Orts (2003) propone unas orientaciones al docente para el manejo de estas situaciones:

- Desnudar los problemas: la firmeza relajada. Los conflictos suelen ir acompañados de circunstancias que los agravan y que no son inherentes al propio conflicto, sino consecuencia de la forma de afrontarlo. Conviene pues desnudar el problema y despojarlo de todos los aditamentos emocionales que podamos para afrontarlo de la forma más relajada y despersonalizada posible, pues así se facilita una solución efectiva y satisfactoria para todos.

La firmeza no tiene por qué llevar adscritas tensión y reacciones encolerizadas, que suelen reforzar las conductas que se quieren inhibir, produciendo resultados no deseados. Algunas medidas que pueden ayudar a desnudar los problemas son el uso de un tono de voz pausado y deliberadamente bajo o la adopción de una expresión relajada.

Con esta “firmeza relajada” se destaca de nuevo la importancia, ya mencionada anteriormente, de una buena comunicación paraverbal del docente.

- Respetarse mutuamente, mejor que mandar-obedecer. El respeto mutuo y la reciprocidad pueden ser un sustitutivo eficaz de la obediencia y el temor al castigo en las relaciones en la clase, ya que favorecen la madurez y la autonomía moral del alumno.

La forma de establecer normas y de mantener el control de la clase debe irse adaptando a las edades de sus alumnos: mientras que en edades tempranas se aceptan normas establecidas unilateralmente por el profesor, al acercarse el alumnado a la adolescencia, las relaciones entre el profesor y sus alumnos basadas en la desigualdad y las órdenes irán perdiendo eficacia, siendo cada vez más operativas aquellas intervenciones basadas en la reciprocidad, la responsabilidad y el consenso.

- Adaptar las estrategias al contexto y al estilo docente propio. La misma estrategia que sirve a un profesor, a otro no le funcionará en absoluto. No se puede aplicar ninguna medida de forma mecánica, sino que deben ser un punto de partida para encuadrarlas de forma creativa dentro de la visión global que cada docente tiene acerca de cómo se debe enseñar.
- Tratar bien los resfriados evita pulmonías. La mayoría de situaciones que perturban el adecuado desarrollo de las actividades en un aula o un centro escolar suelen ser de poca gravedad y alta frecuencia. En Secundaria, casi el 70% de las quejas de los profesores sobre el comportamiento de sus alumnos se referían a conductas tales como llegar tarde a clase, no sacar el material, molestar a los compañeros o desobedecer las indicaciones del profesor. Pertenecen a una categoría de conductas disruptivas, perturbadoras del clima de clase, pero no violentas ni atentatorias contra la integridad y la dignidad de los demás. Si se consigue reducir al mínimo este tipo de comportamientos, se

reduce gran parte de la conflictividad, además de que indirectamente también acaban disminuyendo las conductas más graves.

- Crear condiciones favorables a la convivencia. Los problemas de conducta pueden aparecer en cualquier momento, pero suelen hacerlo cuando las oportunidades son favorables. El objetivo al planificar la gestión de la convivencia, puesto que no se pueden impedir ni prever todos los conflictos posibles, debe ser crear condiciones que hagan más improbable su aparición, mediante la creación de un clima escolar positivo, tanto en el aula como en el centro.
- Adoptar una perspectiva proactiva. Una perspectiva proactiva en la gestión de la convivencia es la que intenta resolver los conflictos futuros aprovechando los actuales («qué debo hacer para que no vuelva a ocurrir»), frente a una perspectiva reactiva, centrada en resolver los problemas pasados y saldar las cuentas («esto merece un escarmiento», «esto no puede quedar así»). La perspectiva proactiva convierte la resolución de un conflicto actual en prevención de un conflicto futuro.
- Despersonalizar los conflictos. Consiste en no implicarse personalmente y reducir los problemas al ámbito profesional. Si el profesor afronta los conflictos como algo personal (lo que es demasiado frecuente), entra en la dinámica preferida de los alumnos problemáticos, pues les permite establecer una pugna con la persona que les está obligando a hacer lo que no quieren hacer.

3.5. Liderazgo Ejecutivo y Afectivo

“El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y los equipos en una determinada dirección, primordialmente por medios no coercitivos, hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, también se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente olvidados por la cotidiana monotonía”. (De Bono, 2008).

El liderazgo educativo (Grinberg, 1999) es la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios y posibilidades para un cambio crítico y efectivo de las condiciones que inhiben el mejoramiento de todos y para todos. El líder educativo es

aquél que tiene la habilidad para problematizar prácticas y propuestas de reformas que son dadas por sentadas, que no son cuestionadas, y que presentan muchas veces lógicas internas basadas en principios que si bien mantienen una ilusión científica, tienden a generalizar supuestas soluciones, ignorando la complejidad de las condiciones locales, contextuales y contingentes.

“El liderazgo educativo es aquel que influye en otro para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009, p.70).

Hargreaves y Fink (2008) definen el liderazgo del maestro apelando a los siete principios siguientes:

- 1) Promueve y facilita el aprendizaje diverso frente al estandarizado.
- 2) Facilita el liderazgo de otros
- 3) Estimula el aprendizaje a través de múltiples canales
- 4) Se preocupa por la evolución y el desarrollo de su alumnado.
- 5) Tiene una visión de la enseñanza como un acto de reflexión y profundización.
- 6) Potencia el intercambio dentro de su aula, con otros grupos de alumnos/as y entre el equipo docente.
- 7) Se compromete con el mundo que lo rodea y transmite y modela ese compromiso.

Un buen liderazgo demanda la creación de condiciones que aseguren una participación amplia, constante y prolongada. Esto incluye respeto, escuchar, intercambio, posibilidad de que todos enuncien sus perspectivas, eliminando en todo lo posible las diferencias que surgen por razones de edad, género, nivel educativo, cultura, etnia, habilidad, entre otros aspectos.

Cuando hablamos de un liderazgo eficaz es importante tener en cuenta La Teoría de Liderazgo Situacional de Hersey y Blanchard (1970). Este modelo de liderazgo situacional se apoya en los siguientes supuestos:

- En una importante medida la dirección es un servicio que el líder brinda al colaborador.

- No existe un estilo único de liderazgo que pueda considerarse el mejor, pero existe el estilo óptimo en cada situación.
- Las características de cada colaborador en cada situación son diferentes y cambiantes, y requieren diferentes estilos de conducción.
- La situación del colaborador cambia, por lo tanto es el líder el que debe cambiar su comportamiento.

Este modelo exige al líder:

- Comprender la situación del colaborador
- Adaptar sus comportamientos a los que requiere la situación
- Hacerlo eficientemente aunque el estilo requerido no sea el más próximo a sus características personales.

Hersey y Blanchard (1970) afirman que el estilo “correcto” de liderazgo es aquel que demande la situación en que está inmerso el colaborador.

De esta manera, el docente para llevar a cabo un liderazgo eficaz tiene que adaptarse a la situación y las circunstancias específicas de su alumnado.

Liderazgo ejecutivo:

El liderazgo ejecutivo se caracteriza por emplear cuatro grandes procesos para gestionar la estrategia, que son: (Solís García, 2010)

- Definición
- Alineación
- Ejecución
- Evaluación del desempeño de la misma.

En este contexto el liderazgo debe estar enfocado y alineado perfectamente a la ejecución de los propios objetivos de la organización.

El liderazgo ejecutivo es el principio más importante que se requiere para ejecutar adecuadamente la estrategia.

De esta manera, el docente tiene que llevar a cabo un liderazgo ejecutivo en su práctica docente, es decir, llevar a cabo los principios del liderazgo educativo en base a

los objetivos establecidos por él, de forma consecuente con los objetivos del centro educativo, y hacer una evaluación final del proceso para posibles cambios o mejoras.

Otro elemento importante es la afectividad como otro componente más que debe formar parte del liderazgo educativo.

Liderazgo afectivo

Brief y Weiss (2002) identificaron al liderazgo como una fuente endógena de producción de emociones.

Villanueva (2008), en su tesis doctoral, expone varios estudios que constatan la importancia del liderazgo afectivo:

Newcombe y Ashkanasy (2002) hicieron un estudio sobre la expresión emocional de los líderes e indagaron sobre si las expresiones no verbales del líder influían sobre la percepción del líder por parte de sus subordinados. Encontraron que las expresiones emocionales eran más importantes que el contenido del mensaje; por ejemplo, la emoción incongruente de una emoción negativa acompañada por una retroalimentación positiva generaba la calificación más baja en la actitud negociadora del líder.

Lewis (2000) en su estudio sobre el liderazgo y las emociones encontró que la expresión emocional negativa del líder tiene como consecuencia un efecto negativo en la valoración de su efectividad.

George (2000) sugiere que la inteligencia emocional en sus distintas dimensiones podría contribuir potencialmente a un liderazgo efectivo.

De esta manera, Goleman (1998) incluye en la inteligencia emocional las habilidades sociales y comunicativas relacionadas con la comprensión y expresión de las emociones, como la autorregulación, la motivación y la empatía, aspectos que van más allá de lo que la gente considera hoy inteligencia emocional y que contribuyen al desarrollo de un liderazgo afectivo.

Con estos estudios queda reflejada la importancia de las emociones, de la afectividad en el liderazgo educativo. Es una constatación más de la importancia que tiene el dominio de estas variables por parte del docente para hacer una práctica educativa eficaz.

4. Motivación

La motivación, sinónimo de moviente, de impulso motriz, es energía biopsíquico-social que impele al individuo a la acción, orienta su rumbo hacia donde se encuentran las metas deseadas y lo sostiene perseverantemente en el esfuerzo por conseguirlas. Los motivos, movientes o motivaciones, pueden ser, pues de naturaleza fisiológica, psíquica y sociocultural, según si proceden de necesidades bioquímicas del organismo, derivan de vivencias afectivas y cognitivas de la persona, o de su interdependencia grupal; necesidades que todo individuo debe solventar para vivir en paz. (Elliot y Dweck, 2005).

El objetivo de la motivación consiste en poder delimitar qué motivos tienen los individuos cuando realizan determinadas conductas y por qué lo hacen en determinados momentos y no en otras ocasiones. Nos permite explicar también hacia dónde se dirige la conducta y con qué intensidad.

Las principales funciones de la motivación, por tanto, son la activación y la dirección de la conducta (V.V. A.A, 2012):

- La activación: se ha conceptualizado de múltiples formas desde una única fuerza o fuente de energía hasta la existencia de múltiples fuerzas llegando a considerar una fuerza específica para cada motivo. En la actualidad se tiende a equiparar esta activación con el arousal fisiológico, que puede manifestarse a través de diferentes cambios corporales como: las respuestas del cerebro (respuesta electrocortical), las respuestas del sistema nervioso autónomo (resistencia de la piel, presión arterial, etc.) y las respuestas del sistema nervioso somático (respuestas motoras).

Otros aspectos de la activación son la persistencia y la intensidad. Así, una conducta que se mantenga durante un largo periodo de tiempo supone la existencia de una fuerza motivadora, de la misma manera que la intensidad de una acción nos informa del grado de activación, aunque ambas puedan estar afectadas por otras variables.

- La direccionalidad: según la dirección de las conductas se pueden clasificar los diferentes motivos en dos tipos:

Primarios: motivos de tipo mecánico con una fuerte base biológica, estos motivos están genéticamente determinados, son innatos.

Secundarios: motivos u objetivos propuestos por el individuo, los cuales cuentan con un componente cognitivo más importante. Son fruto de la experiencia y por tanto del aprendizaje, de ahí su denominación.

Dentro de los motivos secundarios, están recogidos los motivos sociales, Fiske (2004) hace una clasificación con los 5 principales motivos sociales, es decir, motivos que han hecho posible para los seres humanos la adaptación a la vida en grupo:

-Pertenencia: la gente necesita formas relaciones y pertenecer a grupos para poder desarrollarse como personas. Este puede considerarse el motivo social más básico de todos, ya que, la necesidad de adaptarse a la vida con otros se deriva de la imposibilidad de sobrevivir en aislamiento en tiempos de nuestros ancestros.

- Comprensión: las personas necesitan conocer, entender y poder predecir la realidad para poder funcionar en la vida cotidiana. Este motivo les ayuda a adaptarse a la vida en grupo y a la construcción compartida de la realidad. Sin esa visión común, el grupo sería incapaz de hacer frente a los retos que el medio les planteara y, por tanto, no podría sobrevivir.

- Control: este motivo impulsa a las personas a sentirse competentes y eficaces al tratar con el ambiente social y consigo mismas. Se refiere a la relación entre lo que hacemos y lo que conseguimos, es decir, entre nuestra conducta y los resultados.

-Potenciación personal: este motivo se refiere a la necesidad que tenemos de sentirnos especiales. Abarca la autoestima, la mejora personal y la simpatía hacia uno mismo. Por tanto, no implica una búsqueda exclusiva o prioritaria del propio ensalzamiento, sino también el interés por desarrollar las propias capacidades y por llegar a ser un miembro respetado dentro del grupo.

-Confianza: implica sentirse a gusto con el mundo. Este motivo hace a la gente más adaptable, abierta y cooperativa en la interacción, aunque también hipersensible para la información negativa procedente de otros.

Dentro del concepto de motivación hay tres tipos de componentes que suelen interactuar en todas las conductas:

- Componente biológico.
- Componente conductual.
- Componente cognitivo.

La historia de la motivación recoge múltiples perspectivas, teorías, conceptualizaciones, operacionalizaciones de los motivos...etc. A continuación, mencionaré brevemente las seis perspectivas más relevantes en la historia de la motivación:

Perspectiva del comportamiento: cómo los motivos surgen de los incentivos y recompensas. (Ej. Dinero)

Perspectiva biológica/fisiológica: cómo los motivos surgen del cerebro y de los sistemas hormonales. (Ej. Hambre)

Perspectiva cognitiva: cómo los motivos se deben a la forma en la que pensamos y procesamos la información. (Ej. Metas)

Perspectiva evolutiva: cómo los motivos emergen de nuestra herencia genética. (Ej. Extraversión)

Perspectiva humanista: cómo los motivos surgen al alentar al potencial humano. (Ej. Autorregulación)

Perspectiva psicoanalítica: cómo los motivos surgen de la vida mental inconsciente (Ej. Ansiedad)

4.1. Tipos de motivación:

4.1.1. Motivación Intrínseca VS. Extrínseca

Reeve (1994) hace una primera clasificación de los tipos de motivación:

- Motivación intrínseca, es aquella que trae, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es una motivación del individuo, que no depende de factores externos.

- Motivación extrínseca, es aquella provocada por factores externos al individuo, por el ambiente u otras personas. Es decir, esta motivación depende del exterior, depende de que se cumplan unas condiciones ambientales o puede depender de que haya alguien dispuesto o capacitado a suscitar esa motivación.

4.1.2. Motivación de logro

La motivación de logro es aquella que empuja y dirige a la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente. (Mateo, 2001).

La teoría de la motivación de logro afirma que el ser humano está sometido a dos fuerzas contrapuestas: por un lado la necesidad de éxito o logro, y por otro la necesidad o motivación por evitar un fracaso. Cada una de estas fuerzas están constituidas por tres elementos: la fuerza del motivo, la expectativa y el valor de.

La dominancia de una sobre la otra marcará la disposición más o menos orientada al logro de la persona.

Este tipo de motivación tiene un papel protagonista en la escuela. Más adelante se explicarán estos elementos que componen las fuerzas de la motivación de logro y se detallará qué papel juegan en la motivación del alumno.

4.2. Motivación en el aula

Liñán Blanco, L. (2009) define la motivación de la siguiente forma: “Cuando una persona desea aprender algo, las otras actividades no atraen sus esfuerzos. Se produce un cambio, un aumento de expectativa y luego de tensión, y ambos casos constituyen una disposición para aprender ese algo. Esto determina una movilización de energía, la cual se ha consumido cuando el aprendizaje ha sido llevado a cabo. Si el esfuerzo tiene éxito, la tensión también se alivia: la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta.”

Wlodkowski y Janes (1990) aconsejan a los profesores discutir con sus alumnos sobre los siguientes criterios para alcanzar un objetivo común, y con él, la motivación del alumnado:

- Accesibilidad
- Credibilidad
- Planificación

- Atractivo
- Motivación
- Foco
- Compromiso

“Frente a una meta alcanzable está el beneficio de proporcionar una respuesta inmediata por parte de los maestros a los estudiantes, los cuales se sentirán motivados al hacer más y mejor”. (Wlodkowsky y Janes, 1990)

Stigler y Stevenson (1991) defienden que para que se produzca la motivación en el aula tiene que ofrecerse una enseñanza creativa:

Estos autores en su estudio compararon cómo era la enseñanza de la materia de matemáticas en América y en Asia. Comprobaron que en las clases americanas los docentes enseñan en primer lugar las reglas de las operaciones matemáticas y, posteriormente, exponen la aplicación de tales reglas a la vida cotidiana, a la realidad de todos los días. Los asiáticos, en cambio, comienza la lección con un problema, un problema de la realidad diaria, que los profesores les piden resolver a los alumnos a menudo. De esta manera, son los propios alumnos los que construyen las reglas matemáticas.

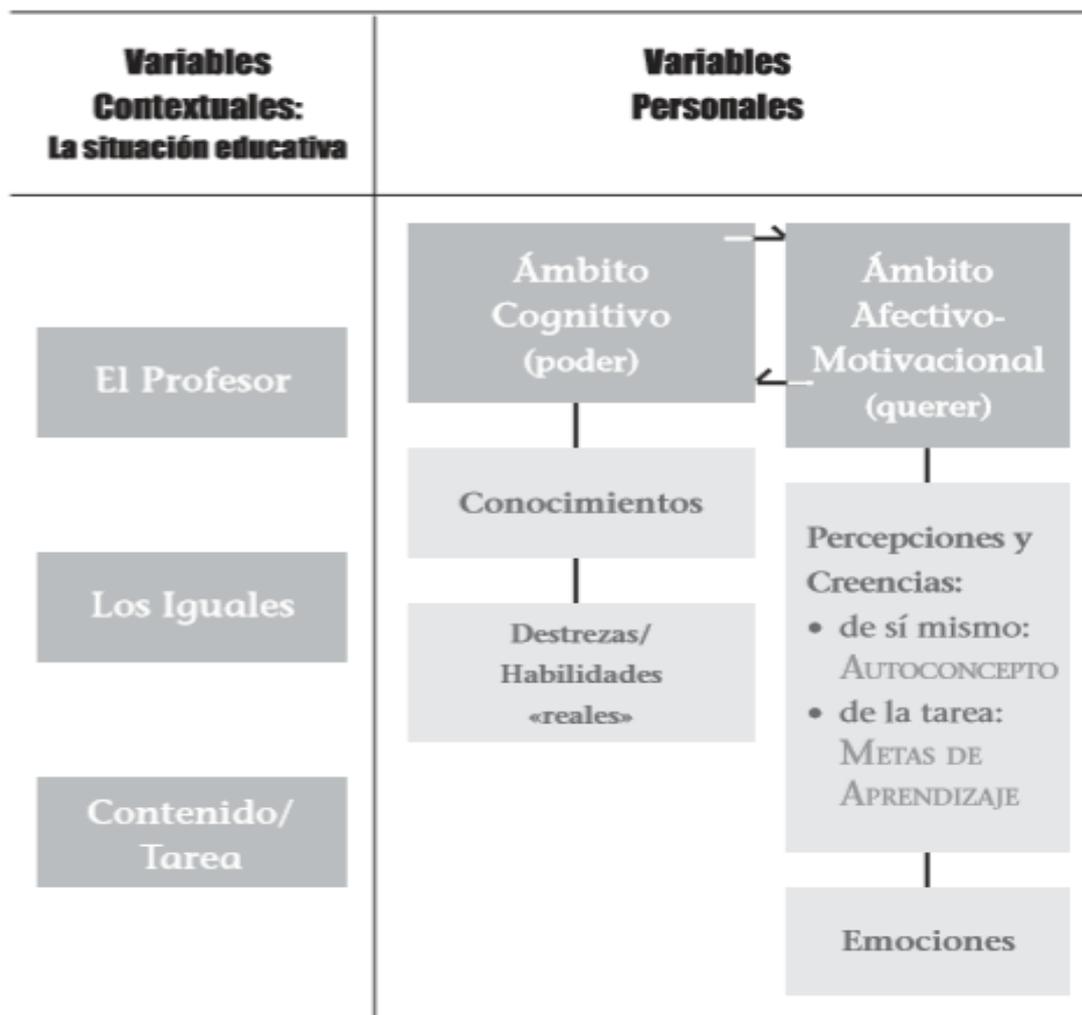
Stigler y Stevenson afirman que un estudiante se motiva cuando logra comprender el valor formativo del estudio y encuentra sentido a lo que aprende. Los profesores, por tanto, tienen que fomentar este tipo de aprendizaje para que los alumnos utilicen sus recursos cognitivos.

En el aula, los motivos que mueven esa energía que lleva a realizar la tarea pueden provenir de diversas fuentes.

4.2.1. Fuentes principales de la motivación por el aprendizaje

Bacete y Betoret (1997) hacen una clasificación de las variables personales y contextuales que tienen más influencia en la motivación del estudiante. Estas variables son:

Figura III. Variables personales y contextuales más relevantes que influyen en la motivación del estudiante. (Bacete y Betoret, 2000).



Variables personales de la motivación:

En las diferentes teorías explicativas de la motivación a lo largo de la historia (las teorías del aprendizaje social de Rotter, Bandura, Mischel; las teorías de las valencias-expectativas de Atkinson, McClelland; las teorías de la atribución como la teoría atribucional de logro de Weiner, la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck...etc) se puede observar que destacan 3 constructos principalmente: el autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas del aprendizaje.

Estas variables también están recogidas en el marco teórico sobre motivación planteado por Pintrich, (1989), Pintrich y De Groot (1990), cuyo marco las clasifica de la siguiente manera:

- El componente de expectativa: el autoconcepto.

Respondería a la siguiente pregunta: ¿soy capaz de realizar esa tarea?

El autoconcepto según Enriquez Vereau (1998) es la imagen que un sujeto posee de sí mismo, de sus atributos, sus limitaciones y su capacidad potencial de interacción con los demás.

Hay múltiples definiciones, en esta clasificación expuesta por Bacete y Betoret (1997), se define el autoconcepto como el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor.

En esta primera variable personal que influye en la motivación del alumnado se pone de manifiesto la importancia de que el docente sea eficaz en las habilidades mencionadas al comienzo del trabajo.

En relación al autoconcepto, hablamos de que el alumno será motivado por su experiencia y el feedback de otros significativos. De esta manera, un feedback con connotación positiva por parte del docente, con una comunicación asertiva, acompañado de un adecuado lenguaje no verbal...etc. Influirá positivamente en la motivación del alumno por la tarea realizada.

- El componente de valor: las metas del aprendizaje.

Indica las metas de los alumnos, su interés por la tarea y sus creencias sobre la importancia de realizar dicha tarea. Respondería a: ¿por qué hago esta tarea?

- El componente afectivo: las emociones.

Recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Respondería a ¿cómo me siento al realizar esta tarea?

En este componente afectivo estarían recogidas las atribuciones causales de las que hablábamos anteriormente como concepto principal de las teorías de la motivación. Pintrich en su clasificación lo sitúa en el componente afectivo ya que considera que los patrones atribucionales del estudiante están muy influenciados y se determinan por las consecuencias afectivo-emocionales que nacen de la realización de la tarea, es decir, los éxitos y fracasos obtenidos en dicha tarea.

En esta variable personal de la motivación también tiene influencia el docente. Siguiendo las variables que conforman al docente eficaz en la variable moduladora comunicativo-relacional, un adecuado liderazgo afectivo, una buena práctica de resolución de conflictos...etc. Contribuirá al que al alumnado tenga sentimientos positivos hacia la tarea y con ello aumente su motivación.

Variables contextuales de la motivación

En la mayoría de trabajos realizados sobre motivación la investigación se centra en las variables personales del alumno (autoconcepto, atribuciones causales, emociones, metas...etc.) Sin embargo, no se presta tanta atención a las variables contextuales que pueden influir significativamente en las variables personales, y por tanto, en la motivación del alumno.

En la clasificación empleada de Bacete y Betoret (1997), se expone también la influencia de las variables contextuales:

A) Influencia de las variables contextuales en el autoconcepto.

En la formación del autoconcepto tiene gran influencia las interacciones sociales que tienen lugar entre el alumnado y sus significativos (padres, profesores y compañeros). Esta influencia viene dada por la información que recibe de ellos, esta información hace que el estudiante desarrolle, mantenga y/o modifique su autoconcepto y, por consiguiente, influya o repercuta en su motivación y rendimiento académico.

Por este motivo, el papel del profesor es fundamental en la formación y desarrollo del autoconcepto de sus alumnos. El profesor es la persona más influyente dentro del aula.

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente el papel de los iguales también es muy importante en la formación del autoconcepto ya que favorece el aprendizaje de habilidades sociales y permite desarrollar autonomía e independencia respecto del adulto.

Por tanto, se puede concluir que un docente eficaz, que posea las habilidades necesarias para realizar una buena práctica educativa, va a ayudar al alumno a formar su autoconcepto y desarrollar su personalidad.

B) Influencia de las variables contextuales en las metas de aprendizaje adoptadas.

El tipo de meta que los alumnos persiguen depende tanto de los aspectos personales como de los situacionales (Dweck y Leggett, 1988).

Ames (1992) agrupa los diferentes tipos de meta en tres dimensiones:

- El diseño de las tareas y actividades de aprendizaje.
- Las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas.
- La distribución de la autoridad o responsabilidad en clase.

El docente, en este caso, es el responsable de la organización y estructuración de la enseñanza, por lo que con su actuación instruccional determinará el que los estudiantes elijan un tipo de metas u otras.

Alonso (1991) también ofrece una clasificación sobre las metas principales que motivan a los estudiantes en su actividad escolar:

Figura IV. Metas de la actividad escolar (Alonso, 1991)

| <i>Tabla 1</i> Metas de la actividad escolar | |
|--|--|
| <i>Metas relacionadas con la tarea</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la propia competencia <i>(Motivación de competencia)</i> • Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea <i>(motivación intrínseca)</i> • Actuar con autonomía y no obligado <i>(motivación de control)</i> |
| <i>Metas relacionadas con la autovaloración (con el «yo»)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar el orgullo y satisfacción que sigue al éxito <i>(motivación de logro)</i> • Evitar la experiencia de «vergüenza» o «humillación» que acompaña al fracaso <i>(miedo al fracaso)</i> |
| <i>Metas relacionadas con la valoración social</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo • Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo |
| <i>Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas • Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas |

C) *Influencia de las variables contextuales en las emociones de los estudiantes.*

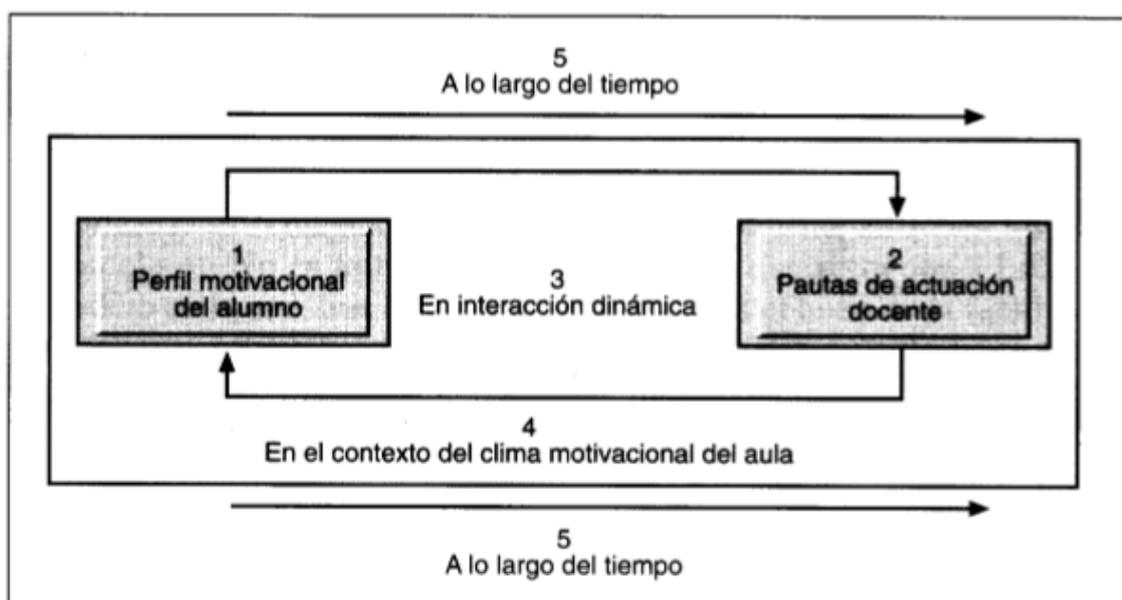
Anteriormente, cuando hablábamos de las variables personales que motivan al alumnado, hemos hablado de la importancia que tiene la afectividad, es decir, los sentimientos que despierten en ellos la realización de diferentes tareas.

El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea no viene determinado únicamente por las características de la propia tarea ni el contenido de la misma, sino que tiene una gran importancia la estrategia metodológica diseñada por el docente. Es decir, el hecho de que el docente atribuya significado a las tareas que encomienda y los alumnos sean conscientes de dicha utilidad va hacer que se despierte su interés y motivación por ella.

Desde la concepción constructivista del aprendizaje se asume que el aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el alumno disfruta realizando la tarea, porque entiende lo que se le enseña y le encuentra sentido. De esta manera, cuando el alumno disfruta realizando una tarea se genera una motivación intrínseca de la que surgen emociones positivas.

Además, como hemos mencionado anteriormente, el profesor tiene que ser capaz de utilizar un liderazgo afectivo, ser resolutor de conflictos, tener una comunicación asertiva, que no hiera los sentimientos de sus alumnos, tener una buena comunicación no verbal...etc. y, de esta manera, crear un clima agradable en aula, crear un clima motivacional.

Figura V. Coordenadas que condicionan el cambio motivacional. (Tapia, 1998).



4.2.2. ¿Cómo motivar a los alumnos?

A pesar de no ser el objetivo de este trabajo una intervención para la motivación de los alumnos, dada la importancia tan grande del papel del profesor en dicha motivación, se expondrán a continuación algunas breves instrucciones o consejos sobre cómo los profesores pueden colaborar en la motivación de sus alumnos.

Valenzuela (2010) ofrece algunas sugerencias para motivar a los alumnos antes, durante y después de las actividades o tareas:

A) Manejo de la motivación “antes”:

- Mantener una actitud positiva. En este caso el lenguaje no verbal y paraverbal del docente es muy importante.
- Generar un ambiente agradable de trabajo, un buen clima en el aula.
- Detectar el conocimiento previo de los alumnos. No comenzar por un nivel demasiado alto para ellos que les pueda desmotivar por su dificultad por ejemplo.
- Dedicar un breve tiempo al inicio de cada tema para plantear preguntas y situaciones que activen la curiosidad.
- Preparar los contenidos y las actividades de cada sesión. Si los alumnos captan la improvisación pueden percibirlo como falta de interés del profesor y desmotivarse.
- Mantener una mente abierta y flexible ante los conocimientos y cambios.
- Generar conflictos cognitivos dentro del aula: plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno, que activen su curiosidad e interés.
- Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno para que éste sienta la necesidad de investigar y reacomodar sus esquemas mentales.
- Cuidar los mensajes que se dan, ser asertivo.

B) Manejo de la motivación “durante”:

- Utilizar ejemplos y un lenguaje familiar al alumno.
- Variar los elementos de la tarea para mantener la atención.
- Organizar actividades en grupos cooperativos.
- Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

- Permitir que el alumno intervenga, preguntando o pidiendo ayuda si lo considera necesario.
- Escuchar de modo activo, mirando al alumno y mostrándole que tratamos de entenderle, asentir con la cabeza mientras nos habla... (buen uso de la comunicación no verbal).
- Ampliar sus respuestas, si nos parecen incompletas, pero tratando de no perder lo positivo que haya dicho.
- Mostrar las aplicaciones que pueden tener los conocimientos.
- Orientarles para la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades.
- Facilitar la experiencia de progreso en sus aprendizajes, de manera que comprueben su evolución, y les anime a seguir por ese camino.

C) Manejo de la motivación “después”:

- Diseñar las evaluaciones de forma tal que no sólo proporcionen información del nivel de conocimientos, sino que también permitan conocer las razones del fracaso, en caso de existir.
- Evitar en lo posible dar sólo calificaciones. Se debe proporcionar a los alumnos información acerca de las fallas, acerca de lo que necesita corregir y aprender.
- Tratar de incrementar su confianza. Emitir mensajes positivos para que los alumnos se sigan esforzando, en la medida de sus posibilidades.
- Dar la evaluación personal en forma confidencial. No decir las calificaciones delante de todos

5. Método

5.1. Objetivos

El objetivo fundamental de este estudio exploratorio es estudiar la variable comunicativo-relacional como variable moduladora de la eficacia docente y examinar qué relación tiene ésta con la motivación del alumnado.

La hipótesis con las que partió este trabajo es la siguiente:

- La motivación del alumnado será mayor en aquellas asignaturas en las que el profesor tiene un mayor nivel de autoeficacia en el factor comunicativo-relacional y viceversa.

5.2. Muestra

La muestra seleccionada para esta pequeña investigación fue tomada de un Instituto de Educación Secundaria situado en el barrio vallisoletano de La Rondilla. Los participantes fueron 8 profesores, que impartían las materias obligatorias de 2º de la ESO (Lengua, Matemáticas, Inglés, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Física, Música y Educación para la Ciudadanía) y los alumnos de cuatro cursos de 2º de la ESO, del mismo instituto, con un total de 81 alumnos.

Medias respecto a la edad y experiencia docente de los profesores

Estadísticos descriptivos

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|------------------------|---|--------|--------|-------|------------|
| Edad | 8 | 27 | 53 | 43,50 | 9,813 |
| Años doc. | 8 | 1 | 31 | 18,75 | 10,714 |
| N válido (según lista) | 8 | | | | |

Frecuencias. Frecuencias en función del género de los profesores

Estadísticos

Sexo

| | | |
|---|----------|---|
| N | Válidos | 8 |
| | Perdidos | 0 |

Sexo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Masculino | 6 | 75,0 | 75,0 | 75,0 |
| Válidos Femenino | 2 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| Total | 8 | 100,0 | 100,0 | |

Frecuencias. Tablas de frecuencia en función del género del alumnado y curso

Estadísticos

| | | |
|---|----------|-------|
| | Sexo | Curso |
| N | Válidos | 81 |
| | Perdidos | 0 |

Sexo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Masculino | 36 | 44,4 | 44,4 | 44,4 |
| Válidos Femenino | 45 | 55,6 | 55,6 | 100,0 |
| Total | 81 | 100,0 | 100,0 | |

Curso

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos 2 | 81 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

5.3. Variables

- Autoeficacia percibida en la comunicación relacional del docente entendida como habilidad que recoge los siguientes factores:
 - Comunicación no verbal
 - Asertividad
 - Liderazgo ejecutivo
 - Resolución de conflictos
 - Comunicación paraverbal
 - Liderazgo afectivo.
- Motivación del alumnado por cada asignatura.

5.4. Instrumentos

Para la evaluación de los profesores se utilizó la escala ECAD reducida (Escala reducida de la Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente) (ANEXO I). La escala original creada por Valdivieso, Carbonero y Martín Antón (2012) contiene un total de 58 ítems. La escala reducida empleada mide la autoeficacia docente únicamente en el factor comunicativo-relacional, es decir, 15 ítems que evalúan la autoeficacia percibida del docente en las siguientes variables: Comunicación no verbal, Asertividad, Liderazgo ejecutivo, Resolución de conflictos, Comunicación paraverbal y Liderazgo afectivo.

Para la evaluación de la Motivación de los alumnos por cada una de las asignaturas mencionadas se utilizó el Test Cuestionario de Motivación de Jorge Díaz Dumont (2013) (ANEXO II). Esta escala tampoco fue utilizada en su versión original. En este

caso, el Test Cuestionario de Motivación está realizado para evaluar la motivación de una única asignatura mediante 20 ítems. Debido a que en este estudio se quería evaluar la motivación en todas las asignaturas cursadas obligatoriamente en 2º de la ESO se seleccionaron 10 ítems, mediante una evaluación interjueces, para que los alumnos contestaran de cada una de las asignaturas.

5.5. Procedimiento

La muestra fue recogida en un Instituto de Educación Secundaria de Valladolid, situado en el barrio de la Rondilla, con un nivel socio cultural medio-bajo.

Para la obtención de los datos de la escala ECAD reducida para profesores, se utilizaron las reuniones de tutores con el orientador del centro, en dichas reuniones se recogieron cuatro de los ochos cuestionarios. El resto de los docentes que impartían clase en 2º de la ESO fueron seleccionados individualmente y se les solicitó la realización de dicho cuestionario.

Con los alumnos, el Test Cuestionario de Motivación fue aplicado en colectivo. La aplicación fue realizada durante las clases de Educación para la Ciudadanía. La duración aproximada de la aplicación de la prueba fue de 20 minutos.

Para esta aplicación colectiva, se entregó un cuestionario a cada uno de los alumnos y se le explicaron las siguientes instrucciones:

“Este cuestionario que os acabo de entregar evalúa la motivación que tenéis por cada una de las asignaturas que dais en clase. Para ello, tenéis que poner una X en la casilla con la que os sentáis más identificados. Esta evaluación es para mí, porque estoy haciendo un trabajo en la universidad sobre la motivación y me interesan mucho vuestras opiniones. Vuestras respuestas no cuentan para la nota de las asignaturas ni ningún profe lo va a leer, además es anónimo así que os pido que contestéis con la máxima sinceridad posible. ¿Tenéis alguna duda?”

6. Resultados

Descriptivos. Medias en los ítems, dimensiones y factor general comunicativo relacional

Estadísticos descriptivos

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|--------------------------------|---|--------|--------|---------|------------|
| ComNV I1 | 8 | 3 | 5 | 4,00 | ,926 |
| ComNV I2 | 8 | 2 | 5 | 3,88 | 1,126 |
| ComNVI3 | 8 | 3 | 5 | 4,38 | ,744 |
| Asert.I1 | 8 | 3 | 5 | 4,00 | ,756 |
| Asert.I2 | 8 | 3 | 5 | 4,00 | ,756 |
| Lzg.Ejc.I1 | 8 | 3 | 5 | 4,25 | ,707 |
| Lzg.ejEjc.I2 | 8 | 1 | 5 | 3,75 | 1,389 |
| Resl.C.I 1 | 8 | 3 | 5 | 4,00 | ,756 |
| Resl.C.I 2 | 8 | 1 | 5 | 3,63 | 1,302 |
| Resl.C.I 3 | 8 | 3 | 5 | 4,00 | ,535 |
| Resl.C.I 4 | 8 | 3 | 5 | 4,38 | ,744 |
| Com.Pv.1 | 8 | 4 | 5 | 4,38 | ,518 |
| Com.Pv.2 | 8 | 4 | 5 | 4,75 | ,463 |
| Lzg.Afec.1 | 8 | 2 | 5 | 3,75 | ,886 |
| Lzg.Afec.2 | 8 | 3 | 5 | 4,00 | ,756 |
| Comunicación no verbal | 8 | 8,00 | 15,00 | 12,2500 | 2,37547 |
| Asertividad | 8 | 6,00 | 10,00 | 8,0000 | 1,41421 |
| Liderazgo ejecutivo | 8 | 5,00 | 9,00 | 8,0000 | 1,60357 |
| Resolución de conflictos | 8 | 12,00 | 19,00 | 16,0000 | 2,26779 |
| Comunicación paraverbal | 8 | 8,00 | 10,00 | 9,1250 | ,83452 |
| Liderazgo afectivo | 8 | 6,00 | 10,00 | 7,7500 | 1,38873 |
| Factor comunicativo relacional | 8 | 48,00 | 70,00 | 61,1250 | 7,37636 |
| N válido (según lista) | 8 | | | | |

Descriptivos en motivación en cada una de las asignaturas

Estadísticos descriptivos

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|--|----|--------|--------|---------|------------|
| Motivación en Lengua | 81 | 21,00 | 49,00 | 35,8395 | 6,84006 |
| Motivación en Matemáticas | 81 | 12,00 | 50,00 | 36,8642 | 8,45245 |
| Motivación en Inglés | 81 | 15,00 | 49,00 | 33,9012 | 7,93033 |
| Motivación en Ciencias de la Naturaleza | 80 | 17,00 | 50,00 | 33,3500 | 7,65573 |
| Motivación en Ciencias Sociales | 80 | 25,00 | 50,00 | 41,1625 | 6,45813 |
| Motivación en Educación Física | 81 | 21,00 | 50,00 | 41,5309 | 7,02155 |
| Motivación en Música | 80 | 24,00 | 50,00 | 39,7000 | 6,62064 |
| Motivación en Educación para la Ciudadanía | 81 | 25,00 | 50,00 | 42,0617 | 5,81022 |
| N válido (según lista) | 78 | | | | |

Descriptivos. Una vez diferenciado aquellos profesores con menor y mayor nivel en el factor comunicativo relacional, se ha calculado la motivación que tienen los alumnos en ese grupo de materias

Estadísticos descriptivos

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|--|----|--------|--------|---------|------------|
| Motivación del alumnado en asignaturas con profesores con menor autoeficacia comunicativo relacional | 79 | 24,80 | 49,40 | 37,6304 | 5,50236 |
| Motivación del alumnado en asignaturas con profesores mayor autoeficacia comunicativo relacional | 80 | 24,00 | 49,67 | 39,0000 | 5,28113 |
| N válido (según lista) | 78 | | | | |

La diferenciación de profesores con menor y mayor nivel en el factor comunicativo relacional se ha realizado utilizando la mediana.

Prueba T. Los alumnos presentan mayor motivación en aquellas materias cuyos profesores tienen mayor nivel comunicativo relacional, y viceversa

Estadísticos de muestras relacionadas

| | Media | N | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|---|---------|----|-----------------|------------------------|
| Par 1 Motivación del alumnado en asignaturas con profesores con menor autoeficacia comunicativo relacional | 37,7385 | 78 | 5,45292 | ,61742 |
| Motivación del alumnado en asignaturas con profesores mayor autoeficacia comunicativo relacional | 39,1282 | 78 | 5,22488 | ,59160 |

Correlaciones de muestras relacionadas

| | N | Correlación | Sig. |
|--|----|-------------|------|
| Par 1 Motivación del alumnado en asignaturas con profesores con menor autoeficacia comunicativo relacional y Motivación del alumnado en asignaturas con profesores mayor autoeficacia comunicativo relacional | 78 | ,785 | ,000 |

Se aprecia una correlación positiva (0.785) y significativa (Sig. 0,00) entre la motivación del alumnado en asignaturas con profesores con menor autoeficacia comunicativo relacional y la motivación del alumnado en asignaturas con profesores con mayor autoeficacia comunicativo relacional. Es decir, encontramos una alta relación entre ambas variables.

Prueba de muestras relacionadas

| | Diferencias relacionadas | | | |
|---|--------------------------|-----------------|------------------------|---|
| | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |
| | | | | Inferior |
| Par 1 Motivación del alumnado en asignaturas con profesores con menor autoeficacia comunicativo relacional - Motivación del alumnado en asignaturas con profesores mayor autoeficacia comunicativo relacional | -1,38974 | 3,50602 | ,39698 | -2,18023 |

Prueba de muestras relacionadas

| | Diferencias relacionadas | T | GI | Sig. (bilateral) |
|---|---|--------|----|------------------|
| | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | | | |
| | Superior | | | |
| Par 1 Motivación del alumnado en asignaturas con profesores con menor autoeficacia comunicativo relacional - Motivación del alumnado en asignaturas con profesores mayor autoeficacia comunicativo relacional | -,59926 | -3,501 | 77 | ,001 |

Se encuentran diferencias significativas (Sig. 0.001) en la motivación de los alumnos con profesores con menor autoeficacia y la motivación de los alumnos con mayor autoeficacia. Es decir, los alumnos presentan mayor motivación en aquellas materias cuyos profesores tienen mayor nivel comunicativo relacional, y viceversa.

Diferencias en motivación en función del género en los alumnos.

Estadísticos de grupo

| | Sexo | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|--|-----------|----|---------|-----------------|------------------------|
| Motivación en Lengua | Masculino | 36 | 35,3056 | 7,13470 | 1,18912 |
| | Femenino | 45 | 36,2667 | 6,64489 | ,99056 |
| Motivación en Matemáticas | Masculino | 36 | 35,8333 | 9,04118 | 1,50686 |
| | Femenino | 45 | 37,6889 | 7,95676 | 1,18612 |
| Motivación en Inglés | Masculino | 36 | 32,1389 | 6,85004 | 1,14167 |
| | Femenino | 45 | 35,3111 | 8,51155 | 1,26883 |
| Motivación en Ciencias de la Naturaleza | Masculino | 35 | 33,4000 | 8,07028 | 1,36413 |
| | Femenino | 45 | 33,3111 | 7,40952 | 1,10455 |
| Motivación en Ciencias Sociales | Masculino | 35 | 41,2286 | 6,86888 | 1,16105 |
| | Femenino | 45 | 41,1111 | 6,19832 | ,92399 |
| Motivación en Educación Física | Masculino | 36 | 44,1389 | 5,56085 | ,92681 |
| | Femenino | 45 | 39,4444 | 7,41790 | 1,10580 |
| Motivación en Música | Masculino | 35 | 41,2857 | 5,43178 | ,91814 |
| | Femenino | 45 | 38,4667 | 7,23502 | 1,07853 |
| Motivación en Educación para la Ciudadanía | Masculino | 36 | 41,2778 | 6,01717 | 1,00286 |
| | Femenino | 45 | 42,6889 | 5,62794 | ,83896 |

| | t | Sig. (bilateral) |
|--|--------|------------------|
| Motivación en Lengua | -,626 | ,533 |
| Motivación en Matemáticas | -,982 | ,329 |
| Motivación en Inglés | -1,814 | ,073 |
| Motivación en Ciencias de la Naturaleza | ,051 | ,959 |
| Motivación en Ciencias Sociales | ,080 | ,936 |
| Motivación en Educación Física | 3,153 | ,002 |
| Motivación en Música | 1,921 | ,058 |
| Motivación en Educación para la Ciudadanía | -1,087 | ,280 |

Las diferencias significativas en motivación según el género de los alumnos sólo se aprecian en Educación Física, siendo superior en los varones (Sig. 0.002).

7. Discusión y conclusiones

Interpretación de resultados

Según los resultados expuestos en el apartado anterior se puede afirmar que:

-Se han encontrado diferencias significativas entre las medias de la motivación del alumnado en asignaturas con profesores con mayor autoeficacia comunicativo relacional y la motivación del alumnado en asignaturas con profesores con menor autoeficacia comunicativo relacional.

En la prueba T de Student se ha obtenido una significación de 0.01, es decir, hay diferencias significativas entre las medias obtenidas en dichas variables. Con estos resultados se confirma la hipótesis inicial del trabajo, es decir, la motivación del alumnado será mayor en aquellas asignaturas en las que el profesor tiene un mayor nivel de autoeficacia en el factor comunicativo-relacional y viceversa.

-Existe una correlación positiva (0.785) y significativa (Sig. 0,00) entre la motivación del alumnado en asignaturas con profesores con mayor autoeficacia comunicativo relacional y la motivación del alumnado en asignaturas con profesores con menor autoeficacia comunicativo relacional. Es decir, encontramos una alta relación entre ambas variables citadas anteriormente. Con estos datos podemos deducir que no sólo influye la autoeficacia del docente en la motivación del alumnado, sino otros muchos factores. De esta manera, confirmamos las teorías revisadas sobre la motivación, en las que se afirma que son muchas las fuentes de motivación que tiene el alumnado.

-Existen diferencias en cuanto al género de los alumnos en la motivación por la asignatura de Educación Física. Se ha obtenido que hay una diferencia significativa entre el sexo masculino y femenino, siendo mayor la motivación por dicha materia en el sexo masculino (Sig. 0,002).

De esta manera, se puede concluir que:

- Existe una relación significativa entre la autoeficacia del docente en el factor comunicativo-relacional con la motivación del alumnado. Es decir, la

motivación del alumno será mayor en las asignaturas impartidas por profesores con un mayor nivel de autoeficacia.

- La motivación no se ve únicamente afectada por la autoeficacia del docente; existen otras múltiples fuentes de motivación.

Finalmente, es importante destacar que en este estudio exploratorio hablamos de relación, con datos de correlación y significación, es decir, en ningún momento con estos datos podemos hablar de causalidad sólo de relación entre dichas variables.

Limitaciones

En este estudio han aparecido una serie de limitaciones que han hecho que esta investigación será meramente exploratoria.

En un primer lugar, el hecho de que la muestra de profesores fuera de tan sólo ocho componentes hizo que la variabilidad del estudio fuese muy pequeña. De esta manera, no se pueden extraer conclusiones más específicas sobre otras variables que se podrían haber incluido en el estudio como la edad de los docentes, los años de experiencia, sexo, etc.

En segundo lugar, sólo se ha utilizado una prueba para medir tanto la autoeficacia del docente en el factor comunicativo relacional como para medir la motivación del alumno. De esta manera, no se han obtenido datos para poder contrastar y con ello aumentar la validez de los resultados.

En tercer y último lugar, en cuanto a limitaciones obtenidas durante el procedimiento de dicho estudio, encontramos que había algún ítem en la escala de motivación que no se comprendía con totalidad por parte del alumnado.

Por estos motivos es muy importante resaltar que se trata de un estudio exploratorio, que, en su caso, puede ser tomado como punto de partida para investigaciones más exhaustivas.

Futuras investigaciones

Tras las limitaciones expuestas en el apartado anterior, una posible línea de investigación sería tomar como punto de partida este estudio exploratorio para realizar un estudio más significativo, con mayor validez y rigor científico.

Para este nuevo estudio se debería tomar una muestra mucho mayor, tanto de docentes como de alumnos e incluir más escalas para medir la motivación del alumnado y autoeficacia docente. Además, se podrían incluir variables nuevas para profundizar sobre la relación entre autoeficacia docente y motivación del alumnado, variables como edad, sexo, años de experiencia...etc. de los docentes y comprobar si hay diferencias significativas en la motivación del alumnado teniendo en cuenta dichas variables.

Otra posible línea de investigación podría consistir en tener en cuenta el rendimiento académico de los alumnos, es decir, ver qué relación hay entre la motivación por una asignatura y el resultado académico en ésta.

Por último, también sería interesante investigar si un docente que en una escala de autoeficacia se considera eficaz realmente lo es. Para ello podría utilizarse una escala de autoeficacia como la utilizada en este estudio, pero en su versión original, es decir la escala ECAD-EP y otro cuestionario que midiera la eficacia percibida del alumnado por dicho docente.

Aplicaciones prácticas

Este estudio puede servir para advertir sobre la importancia que tiene la comunicación relacional del docente en la motivación del alumno.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo son muchos los factores que influyen en la motivación del alumnado, pero el docente tiene un papel fundamental y, el buen desempeño de su práctica docente, puede hacer que se aumente el nivel de motivación de su alumnado.

De esta manera, es importante que en los colegios e institutos se ofrezca información y formación sobre este tema al profesorado.

Una forma de concienciar a los docentes del papel tan importante que tienen en la motivación del alumnado sería una exposición abreviada de este trabajo, es decir, ofrecer una fundamentación teórica sobre dicha importancia.

Una vez que los docentes sean conscientes del cambio que pueden originar con su buena práctica educativa en la motivación del alumnado por su asignatura se pasaría al segundo paso: formación sobre cómo motivar a los alumnos.

En esta formación sería útil dar a los docentes algunas instrucciones sobre cómo mejorar la motivación de sus alumnos, tales como:

- Generar un ambiente positivo en el aula, la ausencia de conflictos hará que el alumno centre su atención en el desarrollo de la asignatura.
- Conocer los conocimientos previos del alumnado, de esta manera no se iniciará la asignatura en un nivel mucho mayor o menor que el que poseen los alumnos.
- Realizar preguntas al comienzo de las clases, crear conflictos cognitivos.
- Transmitir la utilidad que tienen los conocimientos aprendidos.
- Escuchar de forma activa, utilizar la mirada y otras formas de lenguaje no verbal para mostrar atención a los alumnos.
- Utilizar una comunicación asertiva.
- Reforzar positivamente las respuestas correctas de los alumnos y ampliar aquellas que les parezcan incompletas sin dejar de valorar la aportación del alumno.
- Permitir que intervengan los alumnos en clase.
- Hacer, en la medida de lo posible, alguna actividad práctica o excursión.

Se podrían enumerar muchos más consejos o instrucciones, como las que se han visto anteriormente en la revisión teórica. Lo importante es llevarlo a cabo, mediante charlas o algún tipo de taller formativo para el profesorado.

8. Referencias bibliográficas

Acevedo, F.B. (2006). *La violencia en el ámbito escolar*. Fundación pedagógica Nuestramérica. Costa Rica.

Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.

Álvarez Castillo, J.L. (1992). *Eficacia docente y efectos de las expectativas: Revisión e Integración*. Dialnet. Universidad de Valladolid.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Bacete, F. J. G., y Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Reme*, 1, 3.

Bacete, F. J. G., y Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 55-65.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.

Benito, A. E. (1996). El profesor del futuro: Entre la tradición y los nuevos escenarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº29.

Brief, A. P. y Weiss, H. M. (2002). Organizational behaviour: Affect in the workplace. *Annual Review Psychology*, 53, 279-307.

Caballo, V. E. (1989) *Teoría, Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Valencia: Promolibro.

Carbonero Martín, M.A.; Ortiz Campo, E.; Martín-Antón, L.J.; Valdivieso Burón J.A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en secundaria. *Aula Abierta* 38, 1, 15-24 ISSN: 0210-2773

Castanyer, O. (1996) *Asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao:DDB.

Coronel, M. del V.; Curotto, M. M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (2), 463-479.

- De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Editorial: Paidós.
- Díaz, J. (2013) *Instrumentos de Gestión Pública*. Professional On Line. Lima. Perú.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. y Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Enríquez Vereau, J. (1998). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú
- Fernández, R. L. (1999). *La violencia en los colegios*. Centro de investigación para la paz, Madrid. Ed.Universitaria.
- Fiske, S. T. (2004). *Social Beings: A core motives approach to social psychology*. New York: Wiley.
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Grinberg, J. (1999). *Desafíos y Posibilidades para el Futuro de la Educación: El Papel del Docente Líder*. Eduforum.
- Guerrero Armas, A. (2009). El docente: características, funciones y eficacia. *Innovación y Experiencias Educativas*. ISSN 1988-6047. Granada.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. *Siete principios para el liderazgo en centros educativos*.
- Hernández Castilla, R.; Martínez Garrido, C.A. y Murillo Torrecilla, F.J. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. Vol.9, nº 1. ISSN: 1696-4713.

Hersey P. y Blanchard K. (1972). *Liderazgo situacional*. Englewood Cliff: Prentice Hall

Kohn, M. (1977). *Social competence, symptoms and underachievement in childhood. A longitudinal perspective*. Nueva York: Holt, Rinchart and Winston.

Lewis, K. M. (2000). When leaders display emotion: How followers respond to negative emotional expression of male and female of leaders. *Journal of Organizational Behavoir*, 21, 221-234.

Liñán Blanco, L. (2009). La motivación en el aula. *Revista digital transversalidad educativa*, 76.

Lucía Martínez, B., Arranz Monje, V & Aguado García, D (2003). *Habilidades de comunicación. Programa de entrenamiento*. Madrid: Ediciones: Universidad Autónoma de Madrid.

Martín Sánchez. M. A (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (1), 17-30.

Mateo, M. (2001) La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Proyecto Social: *Revista de Relaciones Laborales*. Nº 9, p. 163-184.

Monjas, M.I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Monjas, M.I y González, B (Dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Morales, J. (1997). *Variables comunicacionales y el rendimiento académico de estudiantes de sociología*. Trabajo Especial de Grado No Publicado, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Citado por Juan Andrés Rincón Quintero, J.A. en *Comunicación Interpersonal en Docentes y Estudiantes Universitarios de la Facultad de Ingeniería*, Universidad del Zulia

Newcombe, M. J. y Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study. *The Leadership Quarterly*; 13, 601-614.

Pastor Ramos, G. (2008) *Conducta interpersonal: Psicología Social*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Pease, A (2006) *Comunicación no verbal, el lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Ed.

Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. AMES y M. L. MAHER (eds.): *Advances in motivation and achievement* (vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P.R. y de Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Prieto Bascón, M.A. (2011) Empatía, asertividad y comunicación. *Innovación y experiencias educativas, n°41*. Córdoba.

Pulido Muñoz, I (2009) Habilidades Sociales del docente. *Innovación y experiencias educativas, n°25*. Córdoba.

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: MC Graw Hill. 2-235.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zeland: Ministry of Education.

Rubio Ortega, A.M. (2009) Actividad práctica para fomentar el comportamiento asertivo en el aula. *Innovación y experiencias educativas, n°16*. Córdoba.

Smith, M.J. (1988) *Sí, puedo decir No. Enseñe a sus hijos a ser asertivos*. Barcelona: Grijalbo.

Stigler, J. W., & Stevenson, H. W. (1991). How Asian teachers polish each lesson to perfection. *American Educator*, 15(1), 12-20.

Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé.

Vaello Orts, J. (2003): *Resolución de conflictos en el aula*. Santillana.

Valdivieso, J.A.; Carbonero, M.A. y Martín, L.J. (2013). The Instructional Autoperceived Competence: a New Teaching Evaluation Scale for its Measure in Elementary School // La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista Psicodidáctica*. 18, 1, 47-78 ISSN: 1136-1034

Vaello Orts, J. (2005): *Habilidades sociales en el aula*. Santillana.

Villanueva Sierra, J.J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.

V.V. A.A (2012). *Manual Psicología Básica*. Cede. Madrid.

Watzlawick, P. (2014). *No es posible no comunicar*. Ed. Herder.

Wlodkowski, R.J. y Jaynes, J.H. (1990): *Eager to learn*. San Francisco, CA, Jossey Bass Publishers.

9. Anexos

ANEXO I. ECAD Reducida

Escala Reducida de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente (E.C.A.D)

Algunos datos de interés sobre Ud.:

a) Fecha de cumplimentación de esta Escala: _____

b) Experiencia Docente en general: _____ años.

c) Sexo: Hombre Mujer

d) Edad: _____

e) Docencia en: 1º E.S.O. 2º E.S.O. 3º E.S.O. 4º E.S.O

f) Asignatura en la que imparte docencia: _____

Por favor, valore cada cuestión según su importancia (1 es lo mínimo y 5 lo máximo): Entendiéndose que el 1 significa el mínimo grado de acuerdo con el enunciado y, por el contrario, el 5 significa el máximo grado de acuerdo con el enunciado.

| | | Grado de Acuerdo | | | | |
|----------|---|-------------------------|----------|----------|----------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado. | | | | | |
| 2 | Diseño actividades que despiertan interés en el alumnado | | | | | |
| 3 | Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula. | | | | | |
| 4 | Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido. | | | | | |
| 5 | Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado. | | | | | |
| 6 | Ante un problema analizo las deficiencias y las oportunidades. | | | | | |
| 7 | En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador. | | | | | |
| 8 | Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz. | | | | | |
| 9 | Según sea el contenido de mi explicación hago señales de | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|
| | asentimiento o de negación con la cabeza. | | | | | |
| 10 | Soy directo en mis expresiones con el alumnado. | | | | | |
| 11 | El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo. | | | | | |
| 12 | Controlo la clase a través de la mirada. | | | | | |
| 13 | Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas. | | | | | |
| 14 | Despierto entusiasmo a mi grupo de alumnos/as. | | | | | |
| 15 | Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema. | | | | | |

ANEXO II. Test cuestionario de motivación

TEST CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN (SECUNDARIA)

Edad: _____ Sexo: _____ Curso: _____

INSTRUCCIONES: Estimado alumno, el presente cuestionario tiene el propósito de recopilar información sobre el interés que tienes por las diferentes asignaturas que cursas. Le agradecería leer atentamente y marcar con una (X) la opción correspondiente a la información solicitada, Es totalmente anónimo y su procesamiento es reservado, estos datos servirán para conocer cuál es tu situación de tu motivación hacia el curso y mejorar, si es necesario, aquellos aspectos que lo requieran. Si no has comprendido algo puedes preguntarlo ahora. Te pedimos SINCERIDAD EN TU RESPUESTA, En beneficio de la calidad en la educación.

NO COMIENCES A CONTESTAR HASTA QUE TE LO INDIQUEN

ASIGNATURA: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA

| MOTIVACIÓN | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | MUY POCAS VECES | NUNCA |
|---|---------|--------------|---------------|-----------------|-------|
| 1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase. | | | | | |
| 2. Durante las clases, deseo con frecuencia que no termine. | | | | | |
| 3. Pongo gran atención a lo que dice el profesor. | | | | | |
| 4. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase, pues siento el deseo de hacerlo. | | | | | |
| 5. Estoy satisfecho con mi aprendizaje | | | | | |
| 6. No me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándome notas. | | | | | |
| 7. En clase, no suelo aburrirme o quedarme dormido. | | | | | |
| 8. En clase me siento a gusto y bien. | | | | | |
| 9. Estoy satisfecho con el logro de mis metas académicas en esta materia. | | | | | |
| 10. Considero que la motivación por los estudios es resultado de interactuar con el profesor usando diversos medios. | | | | | |

ASIGNATURA: CIENCIAS MATEMÁTICAS

| MOTIVACIÓN | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | MUY POCAS VECES | NUNCA |
|---|----------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| 1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase. | | | | | |
| 2. Durante las clases, deseo con frecuencia que no termine. | | | | | |
| 3. Pongo gran atención a lo que dice el profesor. | | | | | |
| 4. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase, pues siento el deseo de hacerlo. | | | | | |
| 5. Estoy satisfecho con mi aprendizaje | | | | | |
| 6. No me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándome notas. | | | | | |
| 7. En clase, no suelo aburrirme o quedarme dormido. | | | | | |
| 8. En clase me siento a gusto y bien. | | | | | |
| 9. Estoy satisfecho con el logro de mis metas académicas en esta materia. | | | | | |
| 10. Considero que la motivación por los estudios es resultado de interactuar con el profesor usando diversos medios. | | | | | |

ASIGNATURA: INGLÉS

| MOTIVACIÓN | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | MUY POCAS VECES | NUNCA |
|---|----------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| 1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase. | | | | | |
| 2. Durante las clases, deseo con frecuencia que no termine. | | | | | |
| 3. Pongo gran atención a lo que dice el profesor. | | | | | |
| 4. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase, pues siento el deseo de hacerlo. | | | | | |
| 5. Estoy satisfecho con mi aprendizaje | | | | | |
| 6. No me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándome notas. | | | | | |
| 7. En clase, no suelo aburrirme o quedarme dormido. | | | | | |
| 8. En clase me siento a gusto y bien. | | | | | |
| 9. Estoy satisfecho con el logro de mis metas académicas en esta materia. | | | | | |
| 10. Considero que la motivación por los estudios es resultado de interactuar con el profesor usando diversos medios. | | | | | |

ASIGNATURA: CIENCIAS DE LA NATURALEZA

| MOTIVACIÓN | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | MUY POCAS VECES | NUNCA |
|---|----------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| 1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase. | | | | | |
| 2. Durante las clases, deseo con frecuencia que no termine. | | | | | |
| 3. Pongo gran atención a lo que dice el profesor. | | | | | |
| 4. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase, pues siento el deseo de hacerlo. | | | | | |
| 5. Estoy satisfecho con mi aprendizaje | | | | | |
| 6. No me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándome notas. | | | | | |
| 7. En clase, no suelo aburrirme o quedarme dormido. | | | | | |
| 8. En clase me siento a gusto y bien. | | | | | |
| 9. Estoy satisfecho con el logro de mis metas académicas en esta materia. | | | | | |
| 10. Considero que la motivación por los estudios es resultado de interactuar con el profesor usando diversos medios. | | | | | |

ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA E HISTORIA

| MOTIVACIÓN | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | MUY POCAS VECES | NUNCA |
|---|----------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| 1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase. | | | | | |
| 2. Durante las clases, deseo con frecuencia que no termine. | | | | | |
| 3. Pongo gran atención a lo que dice el profesor. | | | | | |
| 4. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase, pues siento el deseo de hacerlo. | | | | | |
| 5. Estoy satisfecho con mi aprendizaje | | | | | |
| 6. No me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándome notas. | | | | | |
| 7. En clase, no suelo aburrirme o quedarme dormido. | | | | | |
| 8. En clase me siento a gusto y bien. | | | | | |
| 9. Estoy satisfecho con el logro de mis metas académicas en esta materia. | | | | | |
| 10. Considero que la motivación por los estudios es resultado de interactuar con el profesor usando diversos medios. | | | | | |

ASIGNATURA: EDUCACIÓN FÍSICA

| MOTIVACIÓN | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | MUY POCAS VECES | NUNCA |
|---|----------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| 1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase. | | | | | |
| 2. Durante las clases, deseo con frecuencia que no termine. | | | | | |
| 3. Pongo gran atención a lo que dice el profesor. | | | | | |
| 4. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase, pues siento el deseo de hacerlo. | | | | | |
| 5. Estoy satisfecho con mi aprendizaje | | | | | |
| 6. No me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándome notas. | | | | | |
| 7. En clase, no suelo aburrirme o quedarme dormido. | | | | | |
| 8. En clase me siento a gusto y bien. | | | | | |
| 9. Estoy satisfecho con el logro de mis metas académicas en esta materia. | | | | | |
| 10. Considero que la motivación por los estudios es resultado de interactuar con el profesor usando diversos medios. | | | | | |

ASIGNATURA: MÚSICA

| MOTIVACIÓN | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | MUY POCAS VECES | NUNCA |
|---|----------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| 1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase. | | | | | |
| 2. Durante las clases, deseo con frecuencia que no termine. | | | | | |
| 3. Pongo gran atención a lo que dice el profesor. | | | | | |
| 4. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase, pues siento el deseo de hacerlo. | | | | | |
| 5. Estoy satisfecho con mi aprendizaje | | | | | |
| 6. No me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándome notas. | | | | | |
| 7. En clase, no suelo aburrirme o quedarme dormido. | | | | | |
| 8. En clase me siento a gusto y bien. | | | | | |
| 9. Estoy satisfecho con el logro de mis metas académicas en esta materia. | | | | | |
| 10. Considero que la motivación por los estudios es resultado de interactuar con el profesor usando diversos medios. | | | | | |

ASIGNATURA: EDUCACIÓN PARA LA CUIDADANÍA

| MOTIVACIÓN | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | MUY POCAS VECES | NUNCA |
|---|----------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| 1. Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase. | | | | | |
| 2. Durante las clases, deseo con frecuencia que no termine. | | | | | |
| 3. Pongo gran atención a lo que dice el profesor. | | | | | |
| 4. Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase, pues siento el deseo de hacerlo. | | | | | |
| 5. Estoy satisfecho con mi aprendizaje | | | | | |
| 6. No me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros o pasándome notas. | | | | | |
| 7. En clase, no suelo aburrirme o quedarme dormido. | | | | | |
| 8. En clase me siento a gusto y bien. | | | | | |
| 9. Estoy satisfecho con el logro de mis metas académicas en esta materia. | | | | | |
| 10. Considero que la motivación por los estudios es resultado de interactuar con el profesor usando diversos medios. | | | | | |