



**Universidad
Zaragoza**

**Trabajo Fin de Máster En Profesorado
de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas
y Deportivas**

Especialidad de Orientación Educativa

**INFLUENCIA DOCENTE EN EL PROCESO
MOTIVACIONAL DE LOS ALUMNOS**

TEACHING INFLUENCE IN THE MOTIVATIONAL PROCESS OF STUDENTS

Autor/es

MARÍA NÚÑEZ VILLACAMPA

NIE 682244

Director

ABEL MERINO OROZCO

Facultad de Educación

Curso 2017/2018

ÍNDICE

Resumen.....	
Palabras clave.....	
Abstract.....	
Keywords.....	
Introducción.....	1
Justificación.....	2
Objetivos.....	3
PARTE I.....	4
Marco teórico.....	4
1. Conceptualización de la motivación escolar.....	4
Rasgo y estado motivacional.....	5
Relación entre motivación y emoción.....	5
1.1 Bases históricas sobre la motivación: Principales teorías sobre la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	7
1.2 Enfoques motivacionales.....	11
1.2.1 Motivación biológica.....	11
1.2.2. Motivación sociocognitiva.....	12
2. Importancia de los estilos de enseñanza y las metodologías adoptadas por los docentes para la promoción de la motivación y autorregulación del aprendizaje.....	15
2.1 Estilos de enseñanza.....	15
2.2 Estilo atribucional docente.....	18
2.3 Metodologías potenciadoras de la motivación.....	19
PARTE II:.....	23
1. Contextualización y delimitación del caso.....	23
2. Objeto del estudio.....	24
3. Método.....	25

3.1 Principios metodológicos	25
3.2 Procedimiento de análisis de datos cualitativos	26
3.3 Instrumentos utilizados en el trabajo de campo	29
3.4. Desarrollo del trabajo de campo	29
4. Temporalización.....	31
5. Desarrollo de la propuesta.....	32
6. Resultados	32
Relaciones categoriales	40
7. Conclusiones	42
7.1 Conclusión sobre los objetivos	42
7.2 Discusión emergente	42
7.3 Limitaciones, potencialidades y prospectiva.....	45
8. Utilidad de la indagación: Propuesta formativa	47
Temporalización.....	48
Contenidos	48
1. Estructura	49
Objetivos	49
Pautas.....	49
2. Docentes	50
Objetivos	50
Pautas.....	50
Evaluación.....	51
9. Anexos	52
10. Bibliografía	53

Resumen

La cuestión de estudio que se presenta en este trabajo es la motivación desde el punto de vista docente. Se quiere conocer cuál es la percepción de los profesionales de la educación respecto a este tema tan importante para su desarrollo profesional y el de sus alumnos.

Para ello, partimos del análisis del concepto, su evolución histórica y los distintos enfoques que puede adoptar este término; así como del importante papel que tienen los docentes respecto al mismo, haciendo especial hincapié en los estilos de enseñanza, las atribuciones y las metodologías relacionadas con la potencialización de la misma. El objetivo es poner de relieve la importancia que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y, por lo tanto, la necesidad de ser formados, apoyados y ayudados en esta tarea. Y, por consiguiente, esto se refleje de manera positiva en el desarrollo de su labor.

Una vez abordado el tema de manera teórica, se presenta una investigación cualitativa basada en el estudio de casos a cuatro tutores del centro donde he realizado el Prácticum de este Máster. A través de la observación externa y la entrevista semiestructurada, se recoge información acerca de los núcleos de interés escogidos.

Con los resultados escogidos, se plantean una serie de propuestas formativas interesantes para futuros planes formativos al equipo de docentes.

Palabras clave

Motivación, docencia, metodologías innovadoras, atribución docente y estrategias motivacionales.

Abstract

The main area of study presented in this project, is the motivation from the teachers' point of view. The main aim is to know the perception that professionals in this area have, for their professional development, and for their students.

Due to that, we start with analyzing the concept, its historical evolution, the different points of view that this concept might take, the important role that teachers have, and looking into the different types of teaching. The objective is to remark the importance that teachers have in the learning process of their students, due to that, the necessity of being formed, held and helped in this remarkable task. All this is reflected in the development of their work with a positive outcome.

First presented the theoretical part of this project, followed by an investigation based on the study of four teachers from the school where I have done the Practicum of this Master. Thanks to the external observation and the information collected from the interview, I got the information needed from the aspects I wanted to know.

With the final results, a few interesting proposals for future plans for the teachers team, have been presented.

Keywords

Motivation, teaching, innovative methodologies, teacher attribution and motivational strategies.

Introducción

En este trabajo lo que se pretende es abordar el tema de la motivación desde un punto de vista académico, haciendo especial alusión a la relevancia de los docentes en este proceso tan importante para los alumnos.

Es por ello que comenzamos con la presentación del tema que nos ocupa, la motivación, haciendo un recorrido histórico del término y reflejando los distintos enfoques desde los que se puede comprender el mismo.

Una vez analizado esto, continuamos con los estilos de enseñanza y las metodologías adoptadas por los docentes para la promoción de la motivación y autorregulación del aprendizaje.

Habiendo plasmado el marco teórico, pasamos a mostrar la investigación cualitativa realizada sobre este tema en el centro educativo donde se ha desarrollado la misma. En concreto con cuatro participantes, todos ellos tutores del centro. Optamos por la observación participante y las entrevistas semiestructuradas como método principal de recogida de información.

El fin último de este trabajo radica en la realización de una investigación situada por lo que, una vez obtenidos los resultados y extraídas unas serie de conclusiones reflexivas, se ha hecho una restitución al campo a través de la devolución de unas pautas contextualizadas para un futuro plan de formación docente en el centro educativo donde se ha desarrollado la investigación.

Estas pautas son lanzadas a los docentes pero también a la estructura del centro; es decir, al equipo directivo, porque se concluye la necesidad de que éste sea consciente y asuma el liderazgo transformacional que le debería caracterizar y, por lo tanto, contribuya a un buen clima laboral, donde todos los profesionales se sientan parte del centro escolar, conozcan cuales son los objetivos que se persiguen y sean apoyados de manera individual y grupal.

Justificación

Como orientadores educativos tenemos un papel de mediación fundamental entre los agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. Este tema llama especialmente mi atención porque observo que, en algunos casos, no se lleva a cabo de una manera del todo completa posiblemente por la gran cantidad de trabajo que tiene el departamento de orientación en un centro educativo.

Siempre he tenido un gran interés hacia el tema que aquí presento, a veces desde la posición de alumna y otras desde la de profesional, porque creo que es fundamental tener en cuenta este aspecto que tantos otros elementos abarca para realizar de una manera integral nuestra labor.

A pesar de la relevancia del asunto, siempre que hablamos de motivación se enfoca a los alumnos y se hace alusión a los docentes para reflejar su importancia en este proceso; sin embargo, relativamente pocos estudios centran su atención en la estructura escolar como promotora de una buena formación y desarrollo profesional entre sus docentes de manera que estos desarrollen una serie de habilidades y estrategias que faciliten su labor docente. Lógicamente aunque lo centremos en la influencia docente, no se quiere obviar el papel activo que tiene el alumno en el desarrollo de la misma.

Por todo ello, este tema debe ser trabajado desde toda la comunidad escolar puesto que todos necesitamos tener un equilibrio interno entre el ámbito cognitivo y el afectivo-motivacional para conseguir tener una percepción subjetiva positiva del día a día y nos sintamos realizados, lo que, por supuesto, repercutirá en los modos de actuar posteriores con nuestros alumnos.

Objetivos

1. Académicos

Profundizar sobre la base teórica que engloba al término “motivación”, así como sus implicaciones educativas.

Centrándolo en los procesos motivacionales de los educandos, de manera que se conozca y refleje la influencia de los docentes en la motivación estudiantil; analizando los distintos factores que influyen en la motivación y reflejando así el estado actual de la cuestión, aportando datos de interés para un posible diseño de un programa motivacional.

2. De indagación empírica

2.1 Comprender la perspectiva de los profesionales de la educación en la promoción de prácticas motivadoras para la construcción de proyectos académico-profesionales.

Esta comprensión será acerca de la motivación escolar en cuanto a las creencias, expectativas, atribuciones, valores y metas, como principales núcleos de interés; teniendo en cuenta la interrelación existente entre éstos.

2.2 Indagar en sus prácticas diarias y ver cuáles son sus coyunturas personales y profesionales.

De manera que conozcamos cuales son las razones por las que un docente actúa como lo hace y que elementos suponen un aliciente o una barrera para ser profesionales motivados y, por consiguiente, aplicar técnicas motivacionales.

2.3 Reflexionar de manera crítica y constructiva sobre las prácticas docentes en educación relacionadas con la motivación estudiantil además de presentar algunas propuestas formativas a modo de restitución.

PARTE I

Marco teórico

1. Conceptualización de la motivación escolar

La motivación se refiere a un proceso dinámico interno, causante de la conducta que puede ser orientada de muchas maneras en función de las metas personales (Birch, Atkinson y Bongort, 1974). También es definida como un proceso psicológico dinámico e interno que responde al deseo de cubrir una necesidad, por lo que tiene función estimulante al dar respuesta a la misma (Sanz, Menendez, Rivero, Conde, 2017).

Para Locke y Latham (2004), este concepto se refiere a factores internos que impulsan la acción y a los externos que actúan como incentivos. Por lo tanto, el único análisis que se puede hacer de la motivación es a través de la observación de las conductas que derivan de ella - recibe el nombre de estudio de la conducta motivada, (Palmero, 2005) - puesto que en sí misma es un proceso interno que no puede entenderse sin tener en cuenta su interacción con factores externos. Además, está orientada al logro de metas o reforzadores, muy influyentes en la motivación puesto que la consecución de objetivos aumenta la probabilidad de logro.

Como podemos observar, existen muchas definiciones de este término pero la de Toro Álvarez resulta la más funcional de todas al expresar que " la motivación es un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida a un objetivo". (Gonzalez., 1997, p.20).

Relacionado con lo anterior, es muy importante hablar de la variabilidad conductual cuando mencionamos la causa de la conducta (la motivación), puesto que podemos observar reacciones o actuaciones distintas hacia una misma tarea o las mismas conductas en tareas diferentes. Beck (2000) resalta que se debe hablar así del hedonismo psicológico como premisa motivacional básica en la conducta humana, lo que refleja una tendencia a aproximarse a lo que produce consecuencias gratificantes y evitar las desagradables.

Además, los aspectos de la acción que pueden reflejar o no motivación son los siguientes:

- La dirección, que está relacionada con la elección y hace referencia al tipo de motivación porque permite establecer a donde dirigimos la acción.

- La intensidad, relacionada con el esfuerzo puesto que un alto nivel de ésta refleja la fortaleza de la motivación. Es el índice que, según Palmero (1997), más se tiene en cuenta a la hora de valorar la presencia de motivación.
- La activación, entendida en términos de persistencia porque se concreta en el mantenimiento de la conducta independientemente del nivel de recompensa (Aguado, 2005).

De estas tres características que acabamos de explicar en términos generales, las que son comunes entre la mayoría de los teóricos son la activación y la dirección:

- La activación no siempre tiene que ser abierta y manifiesta. Desde un punto de vista conductual, está muy relacionada con la persistencia como propiedad importante de activación en la motivación así como con la intensidad puesto que su nivel de aparición correlaciona con el nivel de motivación de la misma (Palmero, 1997).
- La dirección para Beck (2000) es el factor más relevante. Considera que la activación es variable en función de la actividad y los objetivos personales.

Rasgo y estado motivacional

A la hora de conceptualizar el término de motivación, es relevante conocer sus manifestaciones; por ello, Dreikurs (2000) propone la distinción entre rasgo y estado motivacional: nos referimos a un estado motivacional, cuando la motivación es descrita como un proceso dinámico momentáneo enfatizando las diferencias en la acción, pero cuando nos referimos a una predisposición hacia las tendencias de acción, estamos hablando de rasgo motivacional y resaltamos las diferencias inter individuales (Palmero, 1997). Ambos son elementos que se deben tener en cuenta a la hora de tratar a un alumno, puesto que el estado motivacional se activa o no en función de las necesidades de la persona, por lo que es una disposición para la acción también (Ferguson, 2000; Aguado, 2005).

Relación entre motivación y emoción

Como proceso con función activadora de la conducta, no se puede hablar de motivación sin mencionar a la emoción por la estrecha relación existente entre ambas. Aguado (2005) menciona que son aspectos complementarios de un mismo fenómeno ya que, al igual que las emociones tienen un gran componente motivacional, los estados de motivación se experimentan a menudo como estados emocionales. Por lo tanto, son

estados internos que funcionan como reforzadores de la conducta, siendo la motivación el aspecto direccional de esta misma y la emoción, la reacción afectiva cambiante que va surgiendo durante la progresión de la conducta hacia la meta.

De esta manera, podemos afirmar que la motivación, como impulsadora de conducta, incide en los cambios escolares y de la vida en general, porque como recogen los autores García y Doménech (1997), el aprendizaje es un proceso cognitivo y motivacional al mismo tiempo. Por ello, si queremos lograr una mejora en el rendimiento académico debemos tener en cuenta ambos aspectos puesto que para aprender es imprescindible tener capacidades (poder hacerlo), conocimientos, estrategias y destrezas (componentes cognitivos), pero además de esto se tiene que querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Nuñez y Gonzalez-Pumariiega, 1996; Gonzalez, 2013).

Estos mismos autores reflejan que los especialistas más destacados en este tema como por ejemplo Paris Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990) opinan que, para tener buenos resultados académicos, los alumnos necesitan tener voluntad y habilidad; de ahí la necesidad de integrar la emoción y la motivación (En G. Cabanach et al.,1994).

En esta misma línea, Pekrun (1992) defendió la influencia de las emociones en la motivación de una manera muy clara y representativa, por lo que paso a resumirla por la gran influencia que ha tenido en educación:

El autoconcepto es el resultado de la valoración propia junto con las valoraciones externas que se reciben. De esta valoración que generamos, se crean las expectativas (positivas o negativas en función de la conclusión general a la que hayamos llegado) que, lógicamente, van a repercutir en la motivación y, por lo tanto, en el rendimiento (Bandura, 1977).

Ese autoconcepto generado, da lugar a la autoestima que, a su vez, influirá en el locus de control; lo ideal es que sea interno y controlable.

Bandura (1986), defendía que es más importante que los alumnos sepan utilizar su capacidad intelectual que la propia capacidad que poseen en sí; es decir, se debe transmitir emociones positivas de manera que la confianza que tengan en su capacidad sea alta, así aceptarán retos y se esforzarán en lograr objetivos. De lo contrario, se reflejará notablemente si estos alumnos persiguen metas intrínsecas o extrínsecas y, en consecuencia, la motivación será distinta.

Como vemos, todas estas variables personales están muy influenciadas por las variables contextuales; de ahí la necesidad de formación en el desarrollo de la inteligencia emocional y estrategias cognitivas porque ambas dos son las que potencian una correcta motivación y, por lo tanto, un buen aprendizaje y rendimiento escolar (Pekrun, 1992).


Dada la interrelación entre el ámbito cognitivo, el afectivo- motivacional, el contexto de aprendizaje del alumno y sus variables personales, es muy importante que en el ámbito escolar se tengan en cuenta las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el alumnado (Gonzalez, 2013).

De esta manera se puede concluir que la motivación es un impulso necesario, pero no suficiente, que acompaña a toda acción humana. Por ello, son imprescindibles las intervenciones docentes que incrementen en el alumnado actitudes positivas hacia el aprendizaje (Castellano, 2012).

1.1 Bases históricas sobre la motivación: Principales teorías sobre la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación se presentan algunas teorías históricas que intentan explicar qué es la motivación, desde distintos puntos de vista en función del momento histórico en el que se encontraban, pero todas ellas contribuyendo a la comprensión de este asunto tan relevante en la conducta y, en concreto, en el aprendizaje-rendimiento.

Tabla 1. Síntesis de las principales tendencias sobre el estudio de la motivación. Basado en Gonzalez, (1999).

<p style="text-align: center;">Teorías no cognitivas (Años 20 a 60)</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Teorías de naturaleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instintiva • Hedonista • Homeostática 	<p>Psicoanálisis (Europa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representante: Freud • Consideraciones: La acción es impulsada por dos instintos: el sexo y la agresión.
	<p>Conductismo clásico (EEUU)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representantes: Paulov, Skinner, Thorndike y Watson • Consideraciones: La motivación es el resultado de fuerzas biológicas y refuerzos.

Teorías cognitivas

(Años 50)



Influencia de la psicología humanista y cognitiva:

- Satisfacción de necesidades psicológicas de orden superior.
- El SSHH como procesador activo de la información.

Teoría de la motivación

- Representante Maslow, 1943
- Consideraciones:

Conforme satisfacemos las necesidades básicas, vamos conformando necesidades más elevadas.

Hay dos tipos de necesidades:

- Las necesidades básicas o de déficit: si no las satisfacemos implican un desgaste para la persona.

- Las necesidades de autorrealización o necesidades del ser: aportan una ganancia a la persona.

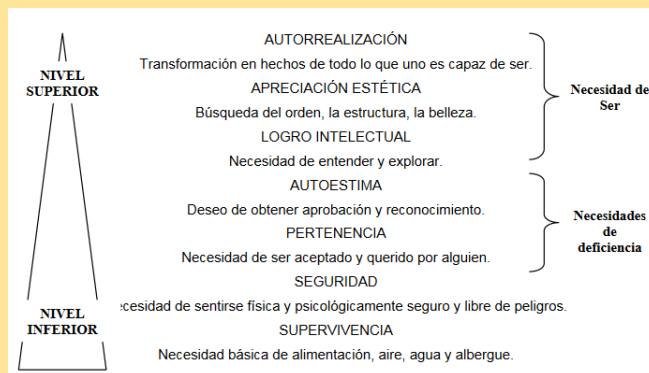


Figura 1: Extraído de

“<http://www.ctascon.com/Las%20teorias%20humanistas.pdf>”

Teoría de la motivación de logro

- Representantes: Atkinson (1964) y Mc Clelland (1965).
- Consideraciones:

- El rendimiento es el resultado del conflicto entre el miedo al fracaso y la esperanza de éxito.

- El esfuerzo y la implicación dependen de factores no cognitivos como la necesidad de rendimiento, y los factores cognitivos como el valor dado a la tarea y las expectativas.

Teoría atribucional de la motivación

- Representante: Weiner, 1985
- Consideraciones:

Añade a la anterior que la necesidad de rendimiento está influenciada por las atribuciones personales, que a su vez influyen en:

- Las expectativas
- El control y la competencia
- Las reacciones afectivas
- La conducta motivacional

	<p>Teoría de Dweck (1986) y Nicholls (1984)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideraciones: <p>- Importancia de las metas</p> <p>- La motivación puede ser adaptativa o desadaptativa en función de las orientaciones de las metas que uno se establece.</p>
	<p>Teoría de autoeficacia percibida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representante: Bandura, 1977 • Consideraciones: <p>- Las percepciones de autoeficacia son claves en la motivación, en concreto, en el esfuerzo y la persistencia.</p>
	<p>Motivación de dominio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representante: Harter, 1981 • Consideraciones: <p>- Para él, lo verdaderamente importante son las percepciones de competencia y de control de manera que se favorezca la motivación intrínseca.</p>
	<p>Teoría de autovalía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representante: Covington, 1984 • Consideraciones: <p>- Una baja percepción de competencia lleva a la persona a la “defensa del yo” a través de mecanismos que cubran ese sentimiento de incompetentes que puedan tener.</p>

Como se puede observar en la tabla y, como propone la autora Gonzalez (1999), para explicar las teorías históricas más influyentes en la concepción de la motivación, hemos hecho la distinción entre las teorías no cognitivistas o conductistas, cuyo auge podríamos situarlo entre los años 20 y 60, de corte mucho más cuantitativo y centradas en la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano; éstas, crean el impulso de actuar reduciendo así estas necesidades y siguiendo el principio de homeostasis. Por lo tanto, lo que se defiende es que para cambiar la conducta del sujeto se deben cambiar las condiciones de reforzamiento en el ambiente; es decir, esta perspectiva señala que las recompensas externas y los castigos son centrales en la determinación de la motivación de las personas (Santrock, 2002) y, por ello, se pueden aplicar diferentes métodos, entre estos el reforzamiento, la extinción y el castigo.

Estas teorías no han resultado influyentes a posteriori puesto que, como defiende Weiner (1990), la conducta humana debe ser explicada haciendo referencia al sujeto consciente, lo que implica referirse a la inteligencia, voluntad y autocontrol.

Por otro lado, encontramos las teorías cognitivistas, cuyo esplendor llega en los años 50 con la psicología humanista y la cognitiva. Esta primera, defiende la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir su destino. Como teoría más famosa dentro de la psicología humanista destacamos la teoría de las necesidades de Maslow (García, 2008). Respecto a la cognitiva, Ajello (2003) sintetiza que se concreta en que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede.

De esta manera, en las teorías cognitivas, se tiene en cuenta a la persona como procesador activo tanto de la información como de la motivación y se reconoce la importancia de los procesos internos que influyen en la conducta. Por lo tanto, en esta última, se hace referencia a metas, creencias, atribuciones y expectativas contribuyendo así al establecimiento de relaciones entre pensamiento, afecto, motivación y conducta (Weiner, 1990).

Con todo ello, Pintrich (1990) concluyó que las principales teorías de la motivación se articulan en torno a tres componentes:

1. De valor: relacionado con las metas y las creencias de la persona.
2. De expectativa: hace referencia a las percepciones de control y de competencia junto con las expectativas que se tienen.
3. Afectivas: influidas por las dos anteriores e incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico (Naranjo, 2009).

Cerezo y Casanova (2004), en relación a esto mencionan que las investigaciones reflejan que la persona se motiva más en el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades y posee altas expectativas de auto-eficacia, además de valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje.

Así, podemos concluir que cada uno de estos enfoques con sus respectivas teorías, se complementan entre sí y aportan una gran visión sobre cómo funciona e influye la motivación en la persona y, concretamente, en el aprendizaje.

1.2 Enfoques motivacionales

Los enfoques o modelos motivacionales constituyen el paradigma para el contexto educacional.

Los componentes motivacionales son tres y, en torno a ellos, se desarrolla la motivación y los distintos enfoques motivacionales, estos son: biológicos, contextuales y cognitivos (Franken, 2002).

En concreto, son dos los enfoques que más relevancia tienen en la concepción de la motivación. Cada uno de ellos aborda enfoques teóricos y fenómenos bastante distintos entre sí, teniendo como diferencia más significativa la clase de necesidades y reforzadores que persiguen; aunque, al mismo tiempo y, como reflejó Munro, desde cualquiera de estas perspectivas se ha asumido que la orientación más científica es aquella que se fundamenta en parámetros biológicos: desde la perspectiva de las necesidades que el organismo requiere satisfacer para sobrevivir. Aunque se debe reconocer la dificultad de prescindir de los aspectos biológicos y culturales que la motivación posee al mismo tiempo (Palmero, 1997).

1.2.1 Motivación biológica

Este enfoque se centra en dos aspectos: el primero de ellos, en las propiedades de la conducta motivada y factores que la controlan. Éste ha sido usado en las teorías clásicas del aprendizaje y la motivación; en concreto, la desarrolló Hull en su teoría de la reducción del impulso. Hoy en día su utilidad radica en el estudio de la interacción entre aprendizaje y motivación, dando lugar al modelo motivacional clásico que es el resultado de la relación entre: el impulso, el incentivo y la homeostasis.

- La teoría del impulso (Hull). Muy influyente a lo largo de la historia en el estudio de la motivación aunque en la actualidad tiene únicamente una valoración histórica ya que se encontraron en ella algunas ideas mejorables.

Lo que esta teoría defiende es que “el impulso (por ejemplo, tener hambre), conlleva alteraciones fisiológicas, junto a un estado general de activación y estímulos internos específicos (por ejemplo, rugido de estómago), por lo que establece las disposiciones específicas para la acción” (Aguado, 2005, pp. 298).

- Motivación del incentivo: está basada en la idea de aprendizaje de incentivo, que es la asociación entre las propiedades sensoriales de los estímulos y sus consecuencias.

Actualmente, este concepto ocupa un puesto central en las teorías modernas de la motivación.

- La homeostasis, se refiere “al mantenimiento del equilibrio interno mediante actividades que regulan los parámetros fisiológicos o conductuales” (Aguado, 2005, pp. 302).

En concreto, “los teóricos de la motivación cognitiva consideran y así lo defienden, que el mantenimiento del autoconcepto tiene un fuerte poder motivacional porque el desarrollo del mismo implica una coherencia personal interna, lo que produce equilibrio interno” (Aguado, 2005, pp. 304-305). Pero Palmero (2005), resalta que la motivación supera este concepto puesto que las peculiaridades sociales y culturales tienen una fuerte influencia.

Por otra parte, el segundo enfoque, se concreta en las bases cerebrales de la motivación y el refuerzo. En él, el logro de metas recibe el nombre de ‘metas y motivos primarios’, innatos y biogénéticos (Palmero, 2005).

Respecto a estas dos líneas de investigación que acabamos de explicar, Aguado (2005) considera que los conocimientos más avanzados sobre los procesos motivacionales se derivan de ambas dos.

1.2.2. Motivación sociocognitiva

Este enfoque evolucionó a partir de las teorías conductistas pero poco a poco fue adoptando un carácter más cognitivo por lo que dentro del mismo encontramos disciplinas como la psicología social, la cognitiva o la de la personalidad.

En este caso, las metas están definidas a nivel particular por la experiencia individual a través del aprendizaje social. Reciben el nombre de metas y motivos secundarios, adquiridos y psicogénéticos que actúan como reforzadores internos, provocando reacciones emocionales o afectivas (Aguado, 2005; Palmero, 2005).

Dentro de este enfoque también encontramos la clasificación de motivación intrínseca y la extrínseca. Ambas, son situacionales puesto que se refieren a los motivos que guían la conducta en el momento en la que se está llevando a cabo:

Por un lado, la motivación intrínseca – procede de la persona, la controla y es capaz de autorregularla- puede ser positiva, negativa o de evitación: es positiva cuando la persona disfruta con la tarea, es negativa cuando la persona siente aburrimiento y es de evitación cuando la tarea genera ansiedad o enfado.

Al mismo tiempo o en el sentido opuesto, encontramos la motivación extrínseca – externa a la persona y conduce a la realización de una tarea-, se puede dar por separado o al mismo tiempo que la intrínseca, de manera positiva, cuando lleva a una motivación total por la tarea o, de manera negativa, cuando se da como forma de evitar el fracaso que se ha experimentado en anteriores ocasiones puesto que las emociones vividas funcionan como evaluativas y conducen la conducta (García y Domenech, 1997).

A estos dos tipos de motivación, Marina (2011) añade un tercero llamado: la motivación internalizada. Hace referencia a aquello que hacemos por influencia de los agentes socializantes que dirigen nuestra conducta. Sería la influencia que hace el docente sobre los alumnos a través del ánimo y la aprobación para que el alumno sea capaz de dirigir su conducta.

Las teorías más relevantes de este enfoque desde sus inicios hasta la actualidad son:

1. Teoría de aprendizaje social de Bandura (1977)

Este autor es el principal precursor de este enfoque y supuso un salto de la concepción conductista a la cognitivista. Defendió que, tanto los factores personales, como los cognitivos (expectativas de éxito o fracaso, por ejemplo) y los sociales o ambientales (por ejemplo, observación de su propio entorno para aprender) tienen una gran influencia en el aprendizaje.

Para el aprendizaje por observación o aprendizaje vicario que hemos resaltado como uno de los factores claves para que se dé el aprendizaje, se requieren cuatro condiciones: atención, la retención, la producción y la motivación.

Para concluir este apartado y antes de abordar la perspectiva del docente y las metodologías, es importante hacer una síntesis centrada en el marco educativo.

En educación se adopta un enfoque sociocognitivo puesto que desde él se considera que las experiencias sociales o escolares influyen en los procesos cognitivos y afectivos implicados en la motivación; por lo que, más que referirnos a la motivación como rasgo de la personalidad (tal y como postulaban las explicaciones tradicionales), se hablaría de la motivación como resultado de las interpretaciones cognitivas construidas en contextos concretos (Gonzalez, 1997; Vergara, 2015). El énfasis de este enfoque está en la autoinstrucción y la autorregulación del propio aprendizaje, lo que lleva a asumir que el proceso de enseñanza- aprendizaje requiere de la involucración activa del alumnado.

Es decir, se sigue precisando- a pesar de las innovaciones metodológicas- que la comunidad educativa promueva la motivación académica porque conforme se avanzan cursos académicos, las enseñanzas están centradas en las habilidades y la comparación social junto con un control directo por parte del docente sin dejar espacio a la autonomía del estudiante (Eccles et al., 1993).

A modo de aclaración es oportuno indicar que, aunque las referencias bibliográficas referidas al enfoque educativo actual sean antiguas, ni los teóricos estudiosos de estos modelos ni los propios modelos en sí, pasan de moda puesto que siempre se tienen como referencia dada la relevancia de los datos que aportan a la investigación sobre el tema que nos ocupa.

2. Importancia de los estilos de enseñanza y las metodologías adoptadas por los docentes para la promoción de la motivación y autorregulación del aprendizaje.

Este apartado es muy relevante porque, como hemos ido comentando a lo largo del trabajo, la motivación es una construcción que se hace a partir del contexto en el que se desarrolla la persona; por eso, un tanto por ciento de la misma depende del docente contribuyendo al desarrollo del autoconcepto, la atribución causal, las metas de aprendizaje, etc. y, al mismo tiempo, le beneficia como profesional puesto que a más motivación, mayor será el rendimiento académico de sus alumnos y esto se podría decir que es la prueba más observable de que, como profesional, se está haciendo un buen trabajo.

La relevancia del mismo viene dada porque muchas veces los alumnos pierden la curiosidad y el interés como consecuencia de las respuestas de los educadores que, en ocasiones, juzgan de una manera negativa las intervenciones de estos (Castellano, 2012). Junto a esto, añadimos la frustración propia y la crisis de identidad que algunos docentes tienen por la rapidez de los avances sociales y las reformas educativas tan seguidas que se viven en nuestro país, lo que lleva a una burocratización de la enseñanza donde cumplir con los estándares de la evaluación es, en muchos casos, prioritario (Gonzalez, 2003).

En este contexto, Pozo y Monereo (2001), señalan que en la escuela se enseñan contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI. Bajo estos planteamientos, estamos ante un primer problema motivacional vinculado a los contenidos y a su enseñanza aunque nosotros nos centraremos en los que atañen directamente al docente.

2.1 Estilos de enseñanza

Gonzalez (2013, pp.73) cita textualmente “el estilo de enseñanza alude a la tendencia docente de adoptar un determinado modo de interactuar con el alumno en función de las demandas específicas de la tarea, de percibir las necesidades, intereses, capacidades del alumno y de pensar acerca de su praxis educativa”. Esta misma autora resalta que para que la práctica docente sea motivadora es necesario modificar las concepciones que fundamentan la misma.

Por ello, es necesaria la toma de conciencia del estilo docente, las creencias motivacionales y las metodologías que éste emplea para facilitar el aprendizaje de sus alumnos porque su influencia es total en la creación de un ambiente motivador y la promoción de la motivación académica. Esta concienciación permitirá desarrollar estrategias acordes a las necesidades de sus alumnos pero, para ello, debe conocerlos y analizarlos, tomando conciencia de sus posibilidades y de sus limitaciones, descubriendo las diferencias individuales de cada uno de ellos y ajustando la enseñanza a cada circunstancia (Martínez, 2007).

Para esto, el docente debe adquirir una serie de competencias que le permitan un desarrollo correcto de su labor. Obviamente, ésta no se reduce a aplicar una serie de estrategias motivadoras sino que se trata de un trabajo interno donde se logre esa motivación intrínseca; porque para transmitir pasión y entusiasmo por enseñar, primero lo debe sentir la persona misma (Castellano, 2012).

Así, lo que se debe promover es un encuentro entre los estilos de enseñanza y los de aprendizaje (Gonzalez, 2013), puesto que en los estilos de aprendizaje influyen aspectos cognitivos, afectivos, metacognitivos y ambientales que nos indican como se aproxima y adapta la persona al aprendizaje (Martinez, 2007). Para que se de este encuentro y el docente pueda ofrecer una enseñanza individualizada, es preciso que él mismo conozca sus potencialidades y las adapte a sus alumnos.

Otro elemento importante que influye en el estilo de enseñanza que un docente aborda es la relación interpersonal que se traduce en creer y reconocer el valor del otro (Gonzalez, 2013).

De esta manera, las creencias, las expectativas y la actitud del docente influyen en el autoconcepto, la autoevaluación del alumno y, por lo tanto, en la motivación (Arriaga y Madariaga, 2004). Lo que conduce a que el alumno se adapta a esas expectativas que se han creado sobre él, esto se conoce como el efecto Pigmalión. Aquí se vuelve a reflejar la importancia de creer y confiar en el alumno.

Castela (2008), clasifica los diferentes estilos docentes influyentes en la motivación:

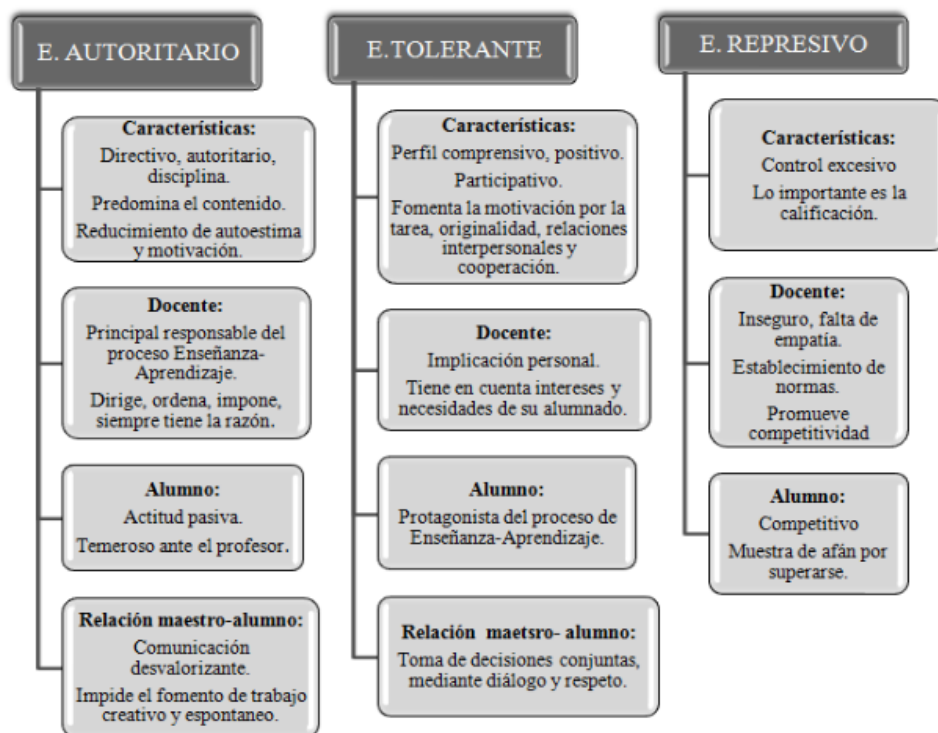


Figura 2. Estilos de enseñanza. Tomado de Castela, (2008).

Por todo ello, se puede sintetizar que un estilo de enseñanza motivador es el que promueve un buen clima de aula donde predomina la comunicación, la interacción con y del alumnado, permitiendo que éstos tengan iniciativa y formen parte activa de su proceso de aprendizaje (López, 2009).

Una vez explicado que es el estilo de enseñanza y cómo influye en el aprendizaje del alumnado, cabe mencionar cual es el perfil de docente motivador:

Peiteado lo sintetiza muy bien en su artículo “los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente” (2013), donde habla de un docente comprometido con la investigación porque esto refleja su curiosidad por aprender, reflexionar, innovar y autoevaluarse; una persona que sepa ir a la par de la sociedad cambiante en la que vivimos, aceptando y respetando la diversidad de los alumnos a través de la guía y mediación en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Igualmente, resalta que asumir desde la educación la importancia de los estilos de enseñanza permite llegar a más diversos grupos de estudiantes y aumenta la garantía de los sistemas de enseñanza, promoviendo un aprendizaje significativo.

2.2 Estilo atribucional docente

Heider, autor de la Teoría de la atribución (citado por Bisquerra, 2000), defendió que las atribuciones de causalidad tienen efectos sobre las emociones, el pensamiento, la motivación, el comportamiento y la autoestima. En esta concepción teórica, las emociones son el resultado de atribuciones causales que influyen en las expectativas de éxito y en la motivación que activa el comportamiento.

Siguiendo con la explicación de esta teoría, encontramos cuatro tipos de atribuciones causales:

- Externalista: los éxitos y fracasos provienen de causas externas.
- Internalista: ambos, provienen de causas internas a la persona (la capacidad, por ejemplo).
- Egoísta: los éxitos están asociados a causas internas y los fracasos a causas externas.
- Depresivo: es el polo opuesto al tipo egoísta; los éxitos son externos y los fracasos internos.

En esta teoría se continúa haciendo otra categorización en cuanto a las dimensiones de esta atribución (Íbidem):

1. Situación: Puede ser global (se considera que es un hecho fijo) o específica (asociado a un hecho puntual).
2. Tiempo: se subdivide en estable (responsabilizar a un hecho que se considera fijo) o inestable (causado por un hecho puntual).
3. Control: puede ser controlable (causas internas como por ejemplo la concentración) o incontrolable (falta de capacidad).

La autora Naranjo (2009), especifica que las atribuciones inapropiadas y/o negativas son las globales, estables o incontrolables y pueden darse por separado o en combinación y, puesto que dan lugar a un fracaso en la motivación, lo ideal es que sean específicas, inestables y controlables.

2.3 Metodologías potenciadoras de la motivación

Como hemos ido mencionando a lo largo de todo el trabajo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen varios agentes: el profesor, el alumno y el contexto donde se desarrolla la acción, por lo que la relación que se establezca influirá en la estrategia adoptada (Zubiría, 2006).

Las metodologías son, en último término, la representación de los modos de pensar de los docentes así que el uso que éstos hagan de ellas, nos dará mucha información sobre cuál es su concepción sobre la educación y la influencia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los planteamientos didácticos actuales, se les da mucha importancia a las condiciones ambientales en la que se desarrolla la interacción didáctica.

A continuación se presentan algunas de las estrategias metodológicas que más promueven la motivación hoy en día:

Tabla 2. Síntesis de las principales estrategias metodológicas actuales.

1. Talleres
<p>En los talleres predomina el trabajo colectivo y la actividad física y mental del alumnado. Se realizan en grupos pequeños, generalmente rotativos (Carrascosa, 2009).</p> <p>Existen dos formas de programar por talleres:</p> <p>a. Talleres integrales: Las aulas y otros espacios del centro se especializan (taller de matemáticas, de literatura, de teatro, de plástica, de cocina...).</p> <p>Los alumnos en grupo, van rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar según un horario establecido.</p> <p>Los profesores pueden especializarse en un taller y son los niños los que rotan o bien grupo y profesor rotan por los talleres.</p> <p>b. Talleres parciales: Se realizan talleres periódicamente con la ayuda de la comunidad educativa.</p> <p>Estos talleres pueden ser: nivelares (alumnado de la misma edad) o inter-nivelares (mezclando diferentes edades en cada grupo) y fijos o rotativos en el tiempo.</p>

2. Aprendizaje por tareas/ proyectos

Consiste en un conjunto de actividades, organizadas, secuenciadas y que requieren la aplicación de conocimientos interdisciplinarios, de tal forma que al final se obtenga un resultado determinado.

Lo más característico de esta metodología es que el alumno aprende haciendo y adquiere una metodología adecuada para afrontar los problemas que se le presentarán en su futura práctica profesional.

Los tipos de proyectos son:

- **Constructivos:** Consiste en la realización de algo concreto. (Campaña de recogida de juguetes).
- **Estéticos:** Proponen el goce estético. (Proyecto sobre Picasso).
- **Problemáticos:** Proponen la resolución de un problema desde lo intelectual. (Resolución pacífica de conflictos).
- **De aprendizaje:** Proponen la adquisición de habilidades o conocimientos. (Trabajos de campo).

Esta metodología incluye varios métodos al mismo tiempo, como son:

- **Aprendizaje Cooperativo** (Pujolás, 2008): esta forma de trabajo es la más adecuada para atender a la diversidad y favorecer la inclusión puesto que supone la creación de unos grupos de base heterogénea y la distribución de tareas combinando tareas individuales y grupales. Éste tiene varias características principales como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción promotora entre iguales, las habilidades sociales, comunicativas y emocionales, y el procesamiento y evaluación grupales (Johnson y Johnson, 1994).

- **Rincones:** pueden ser durante un periodo de tiempo variable: cada día o casi toda la jornada. Además, los alumnos trabajan por grupos en zonas temáticas en la que todos pasan por todos los rincones, lo que permite unas actividades más libres y dirigidas.

- **Tareas competenciales:** Consiste en actividades encadenadas y complejas que suponen la aplicación de elementos de las competencias básicas en contextos variados y cercanos a la vida real. Estas tareas pueden ser individuales o grupales y puede incluir una forma de trabajo cooperativo, ABP (aprendizaje basado en problemas) y estudios de casos.

- **Estudio de casos:** Este método de aprendizaje está basado en el enfoque constructivista y, por lo tanto, promueve la autonomía de los alumnos y su actividad. Consiste en el análisis de una situación, real o ficticia, aplicando conocimientos nuevos o que ya se tienen

para abordar el caso desde diferentes perspectivas, de manera que se busquen soluciones conjuntas.

- **ABP (aprendizaje basado en problemas):** para resolver el problema se necesita aprender y aplicar conocimientos y contenidos nuevos. En este caso también se trabaja por grupos buscando solución al problema planteado. La solución al problema supone el desarrollo de competencias básicas.

- **Tópicos o núcleos generadores:** Consiste en organizar el aprendizaje en torno a preguntas esenciales de manera que el alumno busque la respuesta reflexionando, teniendo en cuenta por parte del docente despertar el interés del alumnado .

3. Método del Caso

Los alumnos aprenden sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real construyendo su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno. Es un enlace entre la teoría y la práctica donde el docente debe tener en cuenta que su alumno debe tener una buena base teórica.

4. Aprendizaje basado en problemas

Enfoque educativo orientado a que los alumnos aborden problemas reales en grupos pequeños y bajo la supervisión de un tutor.

Las fases que incluye son (Exley y Dennick, 2007):

- Aclarar términos y conceptos
- Definir los problemas
- Sintetizar y presentar nueva información
- Analizar los problemas: preguntar, explicar, formular hipótesis, etc.
- Hacer una lista sistemática del análisis
- Formular los resultados del aprendizaje esperado
- Aprendizaje independiente centrado en resultados
- Sintetizar y presentar la nueva información

5. Aprendizaje-servicio

Esta propuesta resulta muy interesante porque combina el aprendizaje con la realización de servicios a la comunidad donde se desarrolla el mismo, lo que implica que los alumnos aprenden mientras trabajan en necesidades reales del entorno. Esta forma de trabajo requiere un alto nivel de compromiso tanto a nivel de formación como social por ambas partes.

6. Flipped- Classroom

Es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual. El espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia.

7. Las TIC (Tourón, Santiago y Díez, 2014)

Las nuevas tecnologías han irrumpido con gran fuerza en el seno de nuestra sociedad, introduciéndose en todos los ámbitos de trabajo. Esta metodología facilita la comunicación y la búsqueda de materiales. Ofrece una amplia gama de opciones como: encuestas, pruebas como Jclíc, la opción de compartir archivos a través de Google Drive e incluso trabajar mediante robótica.

PARTE II:

1. Contextualización y delimitación del caso

Nos encontramos en el colegio concertado de Zaragoza: es un barrio rural que ha cambiado su aspecto en los últimos años debido a la masiva construcción de viviendas. El tipo de viviendas que predominan son unifamiliares con pequeña zona ajardinada. Esto conlleva un incremento en la población y un cambio en el tipo de familias que vienen a vivir al barrio y, por lo tanto, en los alumnos que asisten al centro.

Centramos el caso en los cuatro tutores de la ESO, por la influencia que tienen en el desarrollo motivacional de los alumnos al tener mayor responsabilidad en ella por la función que ocupan muy relacionada con la función pedagógica, puesto que ponen en marcha acciones relacionadas con la función orientadora: orientación académica y profesional, acción tutorial y acompañamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Teóricamente, desarrollar esta función demanda un buen conocimiento de los alumnos además de la puesta en marcha de técnicas motivacionales relacionadas con la cooperación, la negociación, etc. De manera que se mejore la calidad educativa.

En concreto, nuestros participantes son los únicos cuatro tutores que hay en secundaria y todos ellos lo son por ciclos, lo que implica que conocen muy bien a sus alumnos porque, al hecho de que el colegio es muy pequeño, se suma que son tutores de los mismos alumnos durante dos cursos académicos.

A continuación paso a describir uno a uno a los tutores con el fin de contextualizar más el caso:

Tutor 1º ESO: este tutor lleva en el centro 5 años y es profesor de todas las asignaturas relacionadas con las ciencias: tecnología, matemáticas, ciencias, etc. Narra que al ser tutor de un curso tan próximo a Primaria, está muy involucrado con el aspecto motivacional de sus alumnos que otros docentes de secundaria y bachiller.

Tutora 2º ESO: En este caso, esta profesora está en el centro desde hace 7 años. Además, pertenece a la CCP (comisión de coordinación pedagógica), lo que conlleva un alto grado de implicación con la puesta en práctica de distintas acciones que responden a las necesidades que presenta el centro a distintos niveles. Al igual que en el caso del tutor de 1º, esta tutora está bastante concienciada con la importancia de la atención a la parte

emocional y motivacional de sus alumnos, y así lo trasmite. Es profesora de lengua y literatura, y francés.

Tutora 3º ESO: Al igual que en el anterior caso, esta docente lleva 7 años en el centro y es profesora de Historia y Latín. Esta profesora se define como muy exigente a nivel académico con sus alumnos pero mantiene una muy buena relación con ellos, lo que conlleva un punto positivo en la atención integral del alumnado puesto que mantiene ese equilibrio tan difícil de conseguir, bajo mi punto de vista, entre el respeto y la confianza.

Tutora 4º ESO: Esta profesora es la que más años lleva en el centro educativo, es profesora de Inglés y la podríamos describir como la más exigente de todos tanto a nivel académico como actitudinal. Como se refleja en las entrevistas, es la que menos relevancia le da a la motivación y a la influencia del docente en la misma, lo que se refleja claramente en el desarrollo de su labor.

Aldape (2008), explica la discrepancia existente entre los docentes que opinan que la responsabilidad es del alumno y los que piensan que el docente influye y promueve la motivación. El primer pensamiento hace que la motivación no se entienda como un recurso de ayuda.

2. Objeto del estudio

En esta indagación cualitativa desarrollada mediante entrevistas pretendemos profundizar, como objetivo general, sobre cuáles son las creencias, atribuciones y expectativas así como los valores y las metas de los docentes respecto a sus alumnos.

De esta manera, los objetivos específicos de la misma son:

1. Conocer cuál es la concepción de los docentes respecto a la motivación y sus prácticas respectivas a ese pensamiento de manera que indaguemos sobre la congruencia o no entre ambos y así reflexionemos sobre cuál es el grado de influencia que creen los docentes que tienen en la promoción de la motivación.
2. Analizar las atribuciones que consideran los docentes causantes del fracaso escolar o el bajo rendimiento de los alumnos y del éxito escolar.
3. Comprender los propósitos o metas docentes respecto al proceso de aprendizaje.
4. Visualizar los obstáculos que el profesor tiene en su tarea diaria.

3. Método

3.1 Principios metodológicos

Utilizaremos un diseño de investigación cualitativa que profundiza sobre la perspectiva de cuatro tutores de este colegio mediante entrevistas semiestructuradas y la observación participante que queda recogida a través de un diario de campo. Se escogen estos profesionales de la educación por la función pedagógica que tienen en la misma y, por lo tanto, por la gran influencia que tienen en el desarrollo de esta facultad.

Se seleccionan las técnicas de recogida de datos comentadas porque es necesario el uso de múltiples técnicas de recogida de datos para reforzar las conclusiones (Flick, 2006).

Utilizamos la observación participante porque en el momento de la investigación me encuentro en el Prácticum II y III, por lo tanto soy parte del contexto que se observa, modificándolo y siendo influida por él (Sabirón, 2006). Podríamos definir la observación participante como “un proceso de aprendizaje mediante la exposición a las actividades del día a día de los participantes en el entorno de investigación” (Schensul y cols. 1999, pp. 91). Resulta relevante aclarar que ésta no es una técnica de recogida de datos como tal sino un rol que adopta el investigador para facilitar esta tarea (Angrosino, 2012, pp. 58), ya que es el diario de campo el instrumento de recogida de datos. Aun así, esta estrategia metodológica es muy relevante ya que nos permite percibir las interrelaciones de las personas en el entorno donde se desarrolla la investigación, dentro del cual el investigador forma parte. Esto es muy significativo para el tema que nos ocupa porque uno de los puntos clave para crear un entorno motivador es la interacción entre las partes.

Esta observación la recogeremos en un diario de campo para que la información recogida sea lo más rigurosa posible (anexo 2); aunque hay que tener en cuenta que, al ser observadora participante externa- permanezco un tiempo determinado y parcial en el centro mientras desarrollo mis prácticas y este trabajo, para concluir con la redacción de lo obtenido- las observaciones son reconstrucciones de lo observado.

A modo de conclusión, cabe destacar la dificultad principal que Sabirón (2006) menciona como la principal de este método y es la inseguridad de la emergencia del proceso.

Junto a la observación, escogemos la entrevista semi-estructurada como estrategia metodológica complementaria a la explicada anteriormente y, por lo tanto, como consecución lógica de la misma (Angrosino, 2012) con preguntas relacionadas con los centros de interés escogidos porque en ella las personas expresan sus puntos de vista al encontrarse en una situación relativamente abierta y contrasta con los datos emergentes de la observación participante (Flick, 2006).

Por todo ello, podemos concretar que optamos por la investigación cualitativa como elemento clave en nuestro trabajo, con los correspondientes métodos de recogida de datos escogidos y explicados, porque es la que más se adecua a la consecución de los objetivos establecidos, donde pretendemos comprender una realidad educativa situada, marcada por la interacción entre sus partes. Es decir, tal y como relata Sabirón (2006, pp.365), “es la opción más adecuada para la construcción social de un conocimiento entre investigador e investigado como fuente principal de información a fin de reconstruir una propuesta formativa de utilidad”.

Hacemos especial hincapié en esto porque se quiere transmitir que el fin que se persigue con ello no es un estudio con representatividad estadística sino de utilidad concreta para este trabajo, que establezca los puntos clave para una posterior propuesta, teniendo en cuenta los elementos clave aquí presentados.

3.2 Procedimiento de análisis de datos cualitativos

Para hacer referencia a este apartado, se toma como referencia el Método Comparativo Constante o “*Grounded Theory*” (Glaser y Strauss, 1967). Éste ha tenido una gran repercusión en el tratamiento cualitativo de la información.

En él, se centra el interés tanto en la acción como en el proceso, lo que permite analizar los cambios que han ido surgiendo para concluir con una codificación axial, que son las relaciones establecidas entre las categorías (Sabirón, 2006). Algo a lo que aludiremos en el posterior apartado “relaciones categoriales”.

Se tiene como referencia esta teoría porque con ella “se tiene la capacidad de dar sentido a los datos, mantener un dialogo constante con las notas de campo, recoger datos suficiente, establecer comparaciones, darle cuerpo a la argumentación, etc.” (Ingersoll, 2001, pp.381).

Por lo tanto, en nuestro trabajo, se ha seguido un proceso de categorización de los diferentes centros de interés con el fin de contrastar la información inicial con la obtenida a lo largo de la investigación, extraer una serie de resultados y, posteriormente, mostrar las conclusiones.

En concreto, se han seguido las fases propuestas por Taylor y Bogdan (1992) que se podrían concretar en la identificación de temas a estudiar para su posterior desarrollo categórico y tratamiento de los mismos, es decir, en la interpretación de los datos en el contexto en el que han sido recogidos.

El elemento más utilizado para el análisis de datos cualitativos ha sido el procesador de textos Microsoft Word 2010. En él se han desarrollado una serie de tablas para categorizar los núcleos de interés que aquí nos ocupan y poder desglosar cada una de las entrevistas realizadas a los tutores en función de la categoría a la que hiciera referencia, para su posterior reflexión. Es una herramienta muy útil porque, tal y como cita Sabirón (2006, pp.373), “la explicación, para ser comprensiva en ciencias sociales, ha de ser narrativa puesto que si se intenta trabajar de una manera más esquemática y/o cuantitativa, la información cualitativa que poseemos se estaría reduciendo a datos”.

Respecto a la consideración de los criterios de científicidad en este trabajo (Íbidem), hay que hablar de los criterios que guían nuestra propuesta. A continuación se presenta un gráfico con cada uno de los criterios y la opción escogida para desarrollar este trabajo:

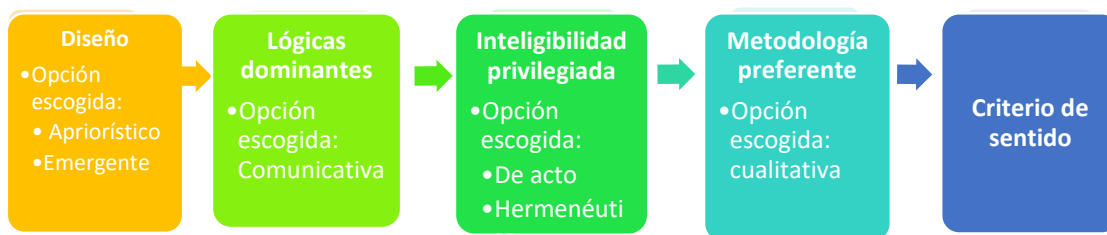


Figura 3: Criterios de científicidad utilizados en nuestro trabajo

En primer lugar, el diseño permite garantizar la científicidad del estudio. Dentro de esta fase, se pueden dar dos tipos de diseño: el apriorístico y los emergentes. El primero de ellos, es el que se da previamente al inicio de la investigación, mientras que el emergente hace referencia a las planificaciones sucesivas que determina la investigación en sí. En función de cual sea el predominante, se establece un tipo de diseño u otro. En

nuestro caso, el diseño ha sido apriorístico, aunque es cierto que han ido surgiendo elementos emergentes que han modificado las posteriores actuaciones (aunque no el diseño).

El segundo criterio de clasificación son las lógicas dominantes, donde existen tres tipos: la instrumental, la comunicativa (que es en la que se sitúa este trabajo) y la crítica.

El tercer criterio al que hace referencia Sabirón (2006), es la inteligibilidad privilegiada que, en nuestro caso, sería la de acto y la hermenéutica.

El cuarto criterio, se centra en la metodología preferente que puede ser cualitativa o cuantitativa. En esta investigación hemos optado por la cualitativa por la naturaleza educativa de la misma.

Por último, el quinto criterio o el de sentido, explica la finalidad de cada uno de los diseños adoptados.

Junto a estos cinco criterios habría que hablar de la validez que es la que permite añadir significado científico a los resultados.

En este trabajo, nos situamos en el modelo de estudio de casos con un tipo de diseño observacional y discursivo, donde existe una finalidad hacia la comprensividad y el alcance de significados. Además, la información se recibe mediante el acto comunicativo a través de diferentes métodos de recogida de información como ya se ha comentado, las entrevistas semi-estructuradas y la observación participante.

Cabe añadir que cada tipo de diseño y modelo, está asociado a un esquema de inteligibilidad dominante, en nuestra investigación sería la hermenéutica que podríamos definirla como la interpretación o entendimiento a partir del diálogo, teniendo en cuenta las circunstancias concretas de cada contexto. Esto último ha sido muy considerado en esta investigación que está marcada por lo expuesto en este apartado.

Al responder este trabajo a los criterios de científicidad aquí expuestos, se puede decir que aporta resultados científicos al existir coherencia interna y validez. Se ha tomado como elemento clave del desarrollo de la investigación la realidad situada, mientras se seleccionaban instrumentos adecuados para el alcance de conclusiones que incitaran a la reflexión del estado de la cuestión.

3.3 Instrumentos utilizados en el trabajo de campo

Durante el trabajo de campo se optaron por dos instrumentos clave para la recogida de información.

Como ya hemos explicado en apartados anteriores, uno de los métodos principales para la recogida de información ha sido la observación participante, la cual resulta muy útil porque permite centrar la investigación, eliminando aquellos factores superfluos para la misma. Las conclusiones o aspectos relevantes extraídos de ella, han sido recogidos en un documento Word con los diálogos literales que se consideraron relevantes para la investigación. Por ello, la perspectiva del mismo es principalmente fenomenológica ya que se hace referencia a situaciones y citas textuales.

En esta misma línea, las entrevistas semiestructuradas, ha sido otra de la elección complementaria a la anterior para la recogida de información. Para estas, se contaba con un guion preestablecido de preguntas tipo que orientaban las entrevistas realizadas a los cuatro tutores de este centro. Estas entrevistas fueron transcritas literalmente a un documento Word y, posteriormente, categorizadas.

Todo lo explicado aquí, está recogido en el apartado “anexos”.

3.4. Desarrollo del trabajo de campo

Una vez aclarado el método, nos centraremos en la explicación de nuestros centros de interés:

Alonso (1991) en su artículo “¿qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto” hace una referencia muy representativa sobre cuáles son los elementos que influyen en que un docente sea fuente de motivación. Son 3:

1º Conocimientos

2º Creencias, atribuciones y expectativas

3º Valores y metas

Al igual que en la investigación que realizó este autor, estos tres aspectos dan para una larga investigación pero en este caso concreto indagaremos sobre estos tres aspectos

de una manera simultánea por la interrelación existente entre ellos, centrándonos más en los dos últimos por el contexto escolar donde se ha situado esta indagación cualitativa.

En primer lugar, es muy relevante comprender que para motivar es necesario estarlo y, del mismo modo, el esfuerzo que se pone en motivar depende del sentido de eficacia personal que el docente posea (Ashton, 1985).

El sentimiento de ineficacia frena la búsqueda de nuevas estrategias y/o metodologías que mejoren el aprendizaje de nuestros alumnos y muchas veces es debido a la falta de conocimiento sobre las variables que influyen en la motivación (Alonso, 1991).

Además, existen otras razones que afectan a la no promoción de la motivación estudiantil y es la relación profesor-alumno; que muchas veces está marcada por el desafío, las creencias erróneas o desfasadas como, por ejemplo, la creencia de que el conocimiento se debe recibir en lugar de pensar que es una construcción bidireccional. Por lo tanto, en sentido opuesto, Ames (1983) defendió que un factor influyente para que un profesor crea en la motivación y así lo trasmita, es que tenga una creencia firme en el valor de la enseñanza.

En esta misma línea, muchos teóricos de la motivación, coinciden en que hay varias casuísticas comunes entre los docentes que no motivan:

Encontramos docentes que tienen una actitud defensiva ante su labor para preservar su autoestima y por eso atribuyen los fracasos escolares a causas ajenas a ellos, por ejemplo. Esto deriva en la falta de empeño para interesar al alumno por el aprendizaje y en atender únicamente a los que mejores resultados académicos sacan. Por esto es importante conocer cuáles son las metas que persiguen los docentes que siguen esta línea en su actuación.

Para hablar de las fases de un trabajo de campo tenemos que tener en cuenta que, en este caso, somos observadores participantes, por lo cual optamos, en un primer momento, por las tres fases propuestas por Taylor y Bogdan (1992) y concluiremos con la V fase propuesta por Sabirón (2006). La primera es la de acceso al campo facilitado por los porteros, en la cual el investigador se introduce en la organización. Esta no tiene mucha dificultad puesto que la mayoría de organizaciones son muy accesibles. En el caso concreto de esta investigación fue al Colegio concertado descrito al inicio.

La segunda fase, la de permanencia, hace referencia al periodo en el cual el investigador está en un campo de observación. Lo ideal es que esta permanencia no sea muy prolongada puesto que podemos tener exceso de información y, por lo tanto, no registrarla correctamente.

En este momento es importante conseguir un *rapport* que vendría a ser establecer un clima de confianza entre el investigador y el investigado, lo cual nos permitirá obtener más información si las personas se manifiestan abiertamente. Para que éste se establezca, el observador debe seguir una serie de pautas como, por ejemplo, ser humilde, acomodarse a los modos de hacer de los informantes o ayudarles.

Por último, encontramos la fase de retirada o salida. Este momento se da cuando empiezan a existir resultados decrecientes o repetitivos, o lo que Glaser y Strauss (1967) definen como *saturación teórica*. Estos mismos autores resaltan como técnicas positivas para abandonar el campo ir comunicando a los interesados que la investigación está llegando a su fin mientras el investigador se va apartando poco a poco.

Por último, alcanzamos la fase crítica de la investigación etnográfica (Sabirón, 2006). Partiendo de las cinco fases progresivas que se deberían considerar en la investigación etnográfica en el ámbito científico-social (fase descriptiva, interpretativa, evaluativa, crítica y generativa), nos centraremos en la fase crítica puesto que es la que asegura la veracidad de la información producida en la investigación e invita al análisis crítico teórico-práctico, al generar una nueva teoría emergente de la realidad contribuyendo a la creación de un nuevo nivel de realidad y, por lo tanto, a la mejora de la práctica docente, tal y como se describe en Sabirón (2006).

Con todo esto llegamos a la triangulación que es “la combinación en un estudio único de distintos métodos” (Taylor y Bogdan, 1992, pp.92) y “permite una mayor precisión en la comunicación como instrumento de obtención de información” (Sabirón, 2006, pp. 263).

4. Temporalización

Las entrevistas las realizaremos de manera individual en el transcurso de 10-15 minutos con cada uno de los tutores. Además, dedicaremos el tiempo del Prácticum II y III para realizar observación participante tanto a los docentes como a los alumnos.

5. Desarrollo de la propuesta

Para el desarrollo de esta propuesta partimos de la siguiente pregunta inicial: ¿qué es realmente o cuál es la función de un docente en la promoción de la motivación y el compromiso con y para el aprendizaje?

A esta pregunta se va a intentar responder con este trabajo en base a lo estudiado previamente.

Con todo ello, planteamos las preguntas recogidas en el apartado “ anexos” a los tutores del centro donde nos encontramos con el fin de conocer cuáles son los valores, las metas y las expectativas de los docentes puesto que son estas las que influyen en posteriores actuaciones con sus alumnos. Estas preguntas las platearemos a cada uno de los cuatro tutores de manera individual a través del tipo de entrevista que ya hemos comentado para conocer de una manera más cercana cuáles son sus pensamientos.

Cabe explicar que las preguntas que aquí se lanzan son una semiestructuración que vertebra la entrevista en cuanto a nuestros núcleos de interés pero esto no implica que se siga el guion literalmente (anexo 1).

6. Resultados

Tras la investigación cualitativa realizada (anexos 2 y 3), en la que se partía de cinco categorías (creencias y valores, atribuciones, expectativas, metas y estrategias), han emergido dos más a raíz de las entrevistas con los profesores, que son: esfuerzos e ilusiones. Se han partido de cinco categorías en un inicio por la complejidad de la conducta humana, en la que no se puede hacer referencia a un único elemento sino que todos están interrelacionados entre sí.

Además, como podremos ver a lo largo de este apartado todos ellos están relacionados con la motivación, lo que nos lleva a la reflexión de que se debe transmitir y desarrollar una correcta inteligencia emocional en nuestros docentes puesto que ésta es una habilidad y puede ser aprendida. Algo que, sin duda, mejorará su práctica profesional.

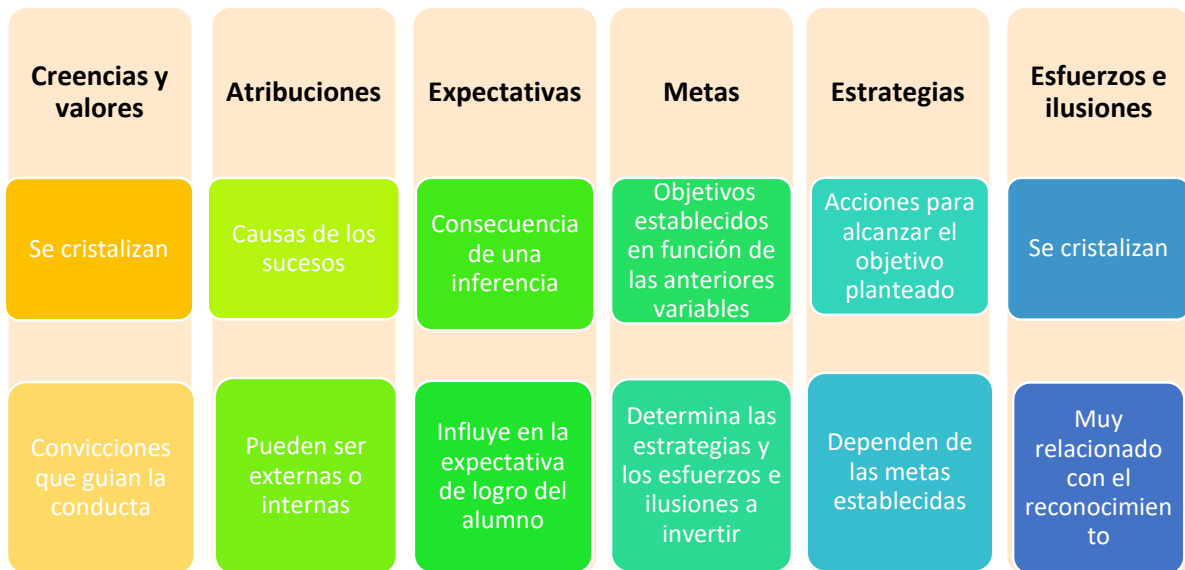


Figura 4: Síntesis de las categorías analizadas

A continuación se pasa a detallar cada una de las categorías:

1. Creencias y valores.

Se aúnan ambas categorías porque las creencias constituyen los valores que, posteriormente, influirán en nuestras actuaciones; es decir, ambas se cristalizan.

De esta manera podemos definir las creencias como las convicciones u opiniones que guían nuestras conductas porque las consideramos verdaderas (lo sean o no) y, los valores, aquellas ideas que consideramos importantes y que, por lo tanto, también guían nuestra manera de actuar.

“Para un buen funcionamiento escolar es muy importante que los alumnos estén motivados pero no solo necesitamos motivación sino también responsabilidad. Esto no es solo importante para ellos sino también para nosotros que preparamos las clases teniendo en cuenta ese factor porque somos conscientes de la importancia que tenemos en el fomento de la misma pero hoy en día es muy complicado “engancharlos” porque los alumnos están sobreestimulados, es muy difícil que algo les llame la atención y muestran una actitud de “pasotismo absoluto”. Aunque es cierto que cuando consigues “engancharlos”, se implican muchísimo”.

(Respuesta a la pregunta ¿Crees qué es importante una motivación de base para conseguir un aprendizaje significativo o son cosas independientes? Anexo 3).

En la cita literal que se acaba de reflejar se puede observar como las creencias y, por consiguiente, los valores, son un poco pesimistas o más negativos, lo que hace que su predisposición a la labor sea menos esperanzadora respecto a la motivación de sus

alumnos. Además se puede observar un locus de control externo e incontrolable al mencionar que “es muy complicado *engancharlos* porque están sobreestimulados, lo que les lleva a tener una actitud de pasotismo absoluto”.

(Respuesta a la pregunta “¿Cuáles crees que son las causas principales de la desmotivación o falta de predisposición en los alumnos?”. Anexo 3).

Me parece muy relevante esta categoría por la susceptibilidad de cambio que ambas tienen; es decir, son elementos que se pueden educar a través de un proceso de formación y reflexión donde los docentes tomen conciencia de esas creencias propias que tienen y asuman su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Simplemente nuestra actitud ya predispone como va a ir esa clase: si entras con *cara de Sota y a saco* a por tus alumnos, no van a responderte igual porque lógicamente los vas a perder. Lo que hay que buscar es el equilibrio adecuado para poder dar la clase”.

(Respuesta a la pregunta “¿Qué papel crees que tienes en la motivación? ¿Cualquier docente sabe motivar por el hecho de serlo o que hay que saber hacerlo?”. Anexo 3).

Del mismo modo, siguiendo con la relevancia de ambas categorías, las dos guían las actuaciones del profesor. Por lo tanto, una innovación educativa motivadora será exitosa en la medida en que el docente la domine, la perciba, se sienta con su aplicación y la aplique.

A continuación, se reflejan dos extractos referidos a este tema para que se vea la diferencia de actuación:

En el primero de ellos, es una profesora muy academicista, defiende únicamente el valor de la responsabilidad personal frente a los estudios. Ella considera que la innovación es interesante a nivel teórico pero que a nivel práctico “*es otra cosa*”, tal y como comenta ella misma:

“En mi caso, la metodología innovadora que apliqué (trabajo por proyectos) no funcionó porque no logré los objetivos que quería. En el caso del aprendizaje cooperativo, dentro del grupo hay gente que trabaja y gente que no. Si no se ha trabajado con estas metodologías desde los inicios de la escolarización, no tiene sentido trabajarla en la secundaria porque no saben trabajar y están acostumbrados a trabajar solos”.

(Respuesta a la pregunta “¿qué opinas de las nuevas metodologías que están más en auge actualmente?”. Anexo 3).

Por otro lado, voy a presentar el caso de otra tutora que sí que aplica metodologías diferentes porque tutoriza a un curso académico un tanto conflictivo y considera que es la única manera de conseguir captar su atención:

“Con este curso en concreto (2º eso), he utilizado todas las metodologías posibles: sorprendiéndoles, intento que las actividades no sean monótonas, también que tengan experiencias de la vida real asociadas al aprendizaje que vamos a tener, etc. me parece que es una muy buena estrategia acercarlos lo más posible a la realidad pero tengo que reconocer que no siempre me funciona. Me ha funcionado en temas muy concretos”.

(Respuesta a la pregunta “¿Qué estrategias utilizas para motivar a tus alumnos?”. Anexo 3).

He intentado reflejar la diferencia de actitud frente al mismo asunto porque me parece que sintetiza muy bien la influencia de las creencias en las posteriores actuaciones. Del mismo modo, me parece relevante destacar que la primera tutora, por lo general, tiene alumnos académicamente buenos, mientras que la otra tiene a unos no tan interesados por aprender. Esto llama mi atención porque me hace reflexionar sobre la siguiente cuestión: en el caso de la tutora de 4º de la ESO, el no haberse tenido que implicar en exceso en el desarrollo escolar de sus alumnos, probablemente le ha llevado a una actitud más negativa (considera que no hay que esforzarse en motivar a los alumnos porque a ellos les da lo mismo, todos los recreos tiene castigados a varios alumnos porque se han reído, han bebido agua en clase, etc.); sin embargo, la otra tutora, al trabajar con objetivos semanales, está en constante renovación y actualización para intentar mantener el control de la clase aunque a veces no le dé resultados. Es decir, el hecho de esforzarte diariamente hace que los pequeños logros supongan un aliciente para continuar con tu labor.

“Intento aplicar técnicas variadas constantemente porque me parece que así están más atentos. Pero tengo que reconocer que el hecho de que tengan motivación interna, es algo que depende de ellos o por lo menos, eso es lo que me ha demostrado mi experiencia”.

(Respuesta a la pregunta “¿Qué función crees que tienes como tutor?”. Anexo 3).

Concluyo con un extracto de una de las tutoras, donde se entrevistó una creencia muy arraigada basada en su experiencia. Lo que nos permite volver a reflejar la gran influencia de este centro de interés en el día a día. Bajo mi punto de vista, esta es una de las causas principales de la necesidad de formación en los docentes: necesitamos cambiar este tipo de creencias a través de una formación teórico-práctica de manera que comprendan que,

efectivamente la motivación interna depende de la persona en cuestión, pero que está muy influenciada por el contexto y el *feedback* que se recibe.

2. Atribuciones

Podríamos definir las atribuciones como la explicación que se da sobre algún hecho concreto. En nuestra investigación, serían las causas que achacan los docentes sobre los distintos sucesos que ocurren en su aula o con sus alumnos. Éstas pueden ser internas o externas.

“Las principales causas de la desmotivación escolar son: en primer lugar que el ambiente escolar no es acorde a la realidad social de nuestros alumnos, lo que dificulta muchísimo que se adapten a lo que aquí se les pide. En segundo lugar, la apatía y la falta de hábito que tienen porque en sus casas se les da todo hecho. Se podría decir que las familias son una causa muy importante en que el alumno no rinda correctamente en el aula. Pero tenemos que reconocer que existe una carencia de formación por nuestra parte muy grande, la poca que se nos da es mayoritariamente teórica, algo que no está adaptado a nuestras necesidades porque te dicen que es lo ideal pero no como alcanzarlo, necesitamos aprender estrategias”.

(Respuesta a la pregunta” ¿Qué barreras te encuentras que dificulten la puesta en marcha de estrategias o metodologías motivadoras?”. Anexo 3).

Al hilo de lo que hemos comentado en la anterior categoría, las atribuciones que el docente haga, también influirán en su modo de impartir clase y de tratar a sus alumnos.

Como vemos en la cita literal, el cuerpo de docentes no solo responsabiliza a los alumnos de la desmotivación sino que reconoce que al equipo de docentes le falta formación para adecuarse a la realidad educativa actual. Aunque en este sentido he de añadir que muchos no se dan por vencidos y se apoyan mucho en otros colegas de profesión para innovar:

“Intento consultar a otros docentes para ver si tienen alguna estrategia que no se me ha ocurrido a mí y que les funciona. Ahora mismo en internet hay muchísimas personas súper innovadores y me ayudan un montón”.

(Respuesta a la pregunta “¿Qué ocurre cuando ves que las estrategias que aplicas no funcionan? ¿Qué haces?”. Anexo 3).

Esto me sorprendió gratamente porque refleja la gran vocación que hay detrás de nuestra profesión. El que de verdad cree en lo que hace, no se da por vencido e investiga para dar un giro a la situación que no le convence.

3. Expectativas

Esta categoría la definiremos como las conclusiones o inferencias que extraemos a partir de una información que recibimos.

Al igual que las anteriores, ésta cobra especial relevancia en el posterior comportamiento del docente y, al mismo tiempo, en la expectativa de logro del alumno que las podríamos definir como las metas a las que el alumno puede llegar en función de las expectativas generadas sobre él.

Por ello, una expectativa es positiva o negativa en función de las expectativas generadas. En un aula son positivas y negativas al mismo tiempo, dependiendo del alumno y la opinión que el docente tenga generada de él.

“Respecto a las expectativas: yo intento tenerlas muy altas, los inicios de evaluación no hago más que repetirles: “venga, que somos un equipo, lo vamos a conseguir, etc.” pero conforme pasa el tiempo, me desgasto porque veo que no mejoran (académicamente). Así que respecto a las expectativas me hubiera gustado cumplir las que me marque a principio de curso que se las trasmití a ellos “somos un equipo y llegamos todos con la ayuda de los demás y pasamos todos a la final”. Pero ahora mismo sé que no lo vamos a conseguir”.

(Respuesta a la pregunta “Respecto al curso del que eres tutor, ¿cuáles son tus expectativas con ellos? ¿Crees que hacen todo lo que pueden?”. Anexo 3).

En esta cita podemos observar como esas expectativas, están muy influenciadas por las creencias de la tutora pero también por los resultados que ha habido a lo largo del curso. Aunque este trabajo está enfocado a la influencia de los docentes, no se quiere obviar la responsabilidad de los alumnos en este proceso. Nosotros como profesionales tenemos la obligación moral de hacer todo lo que podamos pero tenemos que contar con la libertad de cada persona para decidir cómo van a actuar. En el caso de esta tutora, los alumnos le piden que “deje de involucrarse tanto porque se le va la vida y no merece la pena”. (Respuesta de un alumno de 2º de la ESO a su tutora. Anexo 2)

Otro ejemplo que refleja las barreras que se encuentran los docentes en la generación de sus expectativas sería la siguiente:

“Las expectativas son altas con todos los alumnos excepto con los que más dificultades tienen que llega un momento que no sabes que más hacer con ellos”.

Este tutor en concreto se queja de que puede sacar a los alumnos con adaptaciones muy pocas horas a la semana, lo cual le frustra bastante porque tiene comprobado que

fuera del grupo-clase avanzan muchísimo más (al igual que los alumnos más desmotivados académicamente).

4. Metas

Las metas son los objetivos que una persona se plantea teniendo en cuenta todas las anteriores variables comentadas. También podríamos formularlo como la consecución positiva de todas las acciones que realizamos en nuestra práctica profesional, si nos referimos al tema que nos ocupa.

“Intento conseguir captarlos a través de la introducción del tema acercándolos a su realidad más próxima, lo cual a veces es súper complicado. Y cuando en clase surgen preguntas ajenas al tema que se está tratando, nunca las corto porque ayuda para mantenerlos enganchados, atentos y respondes a sus inquietudes que es súper positivo que las tengan porque eso te indica que no hay apatía”.

(Respuesta a la pregunta “¿Qué metas te planteas como tutor y docente dentro de la influencia que tienes en la motivación?”. Anexo 3).

Me parece muy importante que, como docentes, tengamos metas que alcanzar porque eso nos hará establecer prioridades, estrategias, cambiar a positivo nuestro sistema de creencias y valores, etc.

5. Estrategias

Las estrategias son los medios o acciones que se adoptan para alcanzar un objetivo planteado.

Las estrategias pueden ser muy variadas en función de cual sea la meta de aprendizaje que se quiere alcanzar.

En este punto me parece importante tener en cuenta, no solo las metas que nos planteamos como docentes, sino también desarrollar y/o potenciar las de nuestros alumnos para alcanzar un aprendizaje significativo.

“Una de las estrategias que he empleado ha sido poner los suspensos en una plantilla en la parte interior de la puerta de clase y me ha servido para que tengan presente ese “fracaso” porque si no suspenden, están cuatro días preocupados pero se les olvida y a otra cosa. Tenerlos de forma visual les recuerda todos los días que tienen unos objetivos sin superar y que lo deben de conseguir. Por supuesto, yo todos los días les recuerdo que somos un equipo y que pueden”. (Respuesta a la pregunta “Con las estrategias que has utilizado, ¿has notado progresos desde el inicio de curso al momento actual?”. Anexo 3).

Otros docentes, utilizan la estrategia de acercarlos a la realidad o realizar actividades cortas y breves. La tutora de 3º de la ESO me comenta que ella no usa estrategias como tal porque le sirve mucho su forma de ser. Otra estrategia que utiliza la tutora de 2º de la ESO es la de consultar vía internet a otros docentes que utilicen prácticas que le sirvan en su día a día.

6. Esfuerzos e ilusiones

Aunamos ambas categorías emergentes porque al igual que en el primer caso, creencias y atribuciones, estas también se cristalizan. Ponemos esfuerzo en aquello que nos ilusiona y estamos ilusionados con aquello que nos supone cierto esfuerzo.

En el caso de nuestro centro, vemos como los profesores sienten que invierten muchos esfuerzos que no se ve recompensado y, al mismo tiempo, se les ve ilusionados con sus alumnos.

“Cada vez se nos pide y exige más y no se valora lo que hacemos. Pero además no se nos exige a nivel curricular, de memorización lo cual me parece un error garrafal porque los alumnos hoy en día no saben de nada”.

“Se nos exige más y me parece estupendo porque los docentes tenemos que estar en constante actualización al formar parte de la sociedad y educar al futuro de la misma; pero una cosa es que tengamos que hacerlo y esté dentro de nuestro trabajo, y otra es la falta de valoración que hay hacia nuestra profesión. Es una profesión que quema mucho y hacia la que tienes que tener mucha vocación”.

(Respuestas a la pregunta “¿sientes que cada vez se pide más a los docentes? Y en la misma línea, ¿piensas que se reconoce el esfuerzo que se hace intentando motivar a los alumnos?”. Anexo 3).

En esta misma línea, en cuanto al reconocimiento de la labor docente, la tutora de 3º me comenta “Sí que siento que los padres me reconozcan mi trabajo. Sé que en mi curso están contentos y me escriben correos dándome las gracias, tienen detalles conmigo en fechas importantes para mí. Así que con eso, siento que se ve reconocido mi trabajo”. Esto último lo comento porque me parece importante resaltar la figura de las familias en positivo también.

Relaciones categoriales

Como hemos podido comprobar a lo largo de todo el trabajo, las categorías escogidas para el análisis de esta cuestión han sido claves y están presentes en todo el desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, en la práctica diaria, y así nos lo reflejan los participantes, son elementos que se tienen poco en cuenta y sobre los que no se centra la atención del equipo directivo/ departamento de orientación.

A continuación, reflejaré visualmente la interconexión existente entre los centros de interés escogidos y los emergentes puesto que cada uno de ellos influye en los demás.

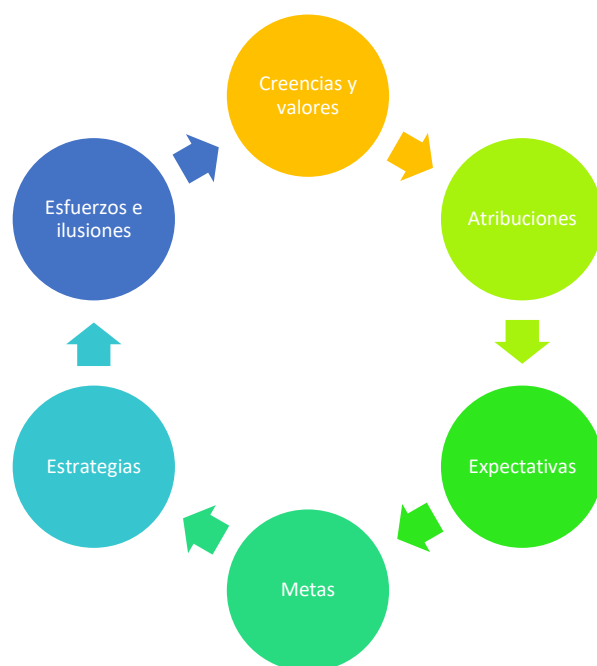


Figura 4: Relaciones categoriales

Las creencias y valores que tengamos respecto a la educación y al proceso de enseñanza-aprendizaje, influirán en las atribuciones posteriores que hagamos porque, como seres humanos, necesitamos saber cuáles son las causas del éxito o fracaso que vivimos. Éstas están muy relacionadas con el sentimiento de autoeficacia que percibamos de nosotros mismos: el nivel de confianza que tenemos en nosotros y en nuestras posibilidades. Elemento muy relacionado también con las expectativas: para tenerlas necesitamos creer en lo que hacemos y confiar en cómo lo hacemos.

Por otro lado, el planteamiento de metas que tengamos promueve el desarrollo de estrategias eficaces para lograrlas y permiten una mayor implicación en la tarea.

Todo esto influirá en los esfuerzos e ilusiones que pongamos en el desarrollo de una tarea, porque es lo que nos lleva a actuar. Por eso es tan importante que exista una comunidad escolar fuerte donde se les de formación, estrategias y *feedback* sobre sus actuaciones a los docentes; de manera que hagan autoevaluación sobre sus actuaciones y establezcan los cambios pertinentes, si son necesarios.

Me parece fundamental transmitir la idea de que para que un docente sepa transmitir motivación a sus alumnos de una manera constante, el mismo debe estarlo y para lograr esto, se le debe formar e incitar a la formación, realizar *feedback* sobre su trabajo y fomentar las comunidades de aprendizaje entre los docentes, algo que no está muy extendido actualmente.

7. Conclusiones

7.1 Conclusión sobre los objetivos

En el presente trabajo, nos plateábamos conocer cuáles eran las creencias, atribuciones y expectativas así como los valores y las metas de los docentes respecto a sus alumnos, con el fin de conocer la concepción de los docentes respecto a la motivación y las prácticas relacionadas con ella. De este modo, profundizaríamos en el análisis de las atribuciones docentes sobre el fracaso escolar o bajo rendimiento académico y comprenderíamos cuales son realmente los propósitos de los docentes en el proceso de aprendizaje. Todo esto sin obviar los obstáculos que se encuentran los docentes en su tarea diaria.

Con todo esto creo que se puede concluir que todos ellos han sido conseguidos y así reflejados a lo largo de este trabajo gracias a los distintos métodos de recogida de información y a la involucración de los participantes en el mismo.

A lo largo del documento se ha intentado reflejar cual era la perspectiva de los docentes respecto a la motivación y a los centros de interés escogidos pero me parece que es muy importante tener en cuenta que no se puede hablar de temas tan amplios, sin tener en cuenta las dificultades diarias que se encuentra un profesional para desarrollar su labor, puesto que a la hora de desarrollar una propuesta formativa o unas líneas de actuación, es lo primero a lo que se debe atender si queremos que la persona se muestre receptiva a nuestra propuesta.

7.2 Discusión emergente

Haciendo referencia a la comparativa entre los resultados obtenidos de la investigación y lo referenciado en el marco teórico, se puede mencionar lo siguiente:

Hay una coincidencia unánime en la estrecha relación, reconocida por los docentes, entre emoción y motivación. Así lo refleja Aguado (2005), mencionando que son aspectos complementarios de un mismo fenómeno que funcionan como reforzadores de la conducta, siendo la motivación el aspecto direccional de esta misma y la emoción, la reacción afectiva cambiante que va surgiendo durante la progresión de la conducta hacia la meta.

En la línea de lo anterior, los tutores consideran clave para el progreso académico de sus alumnos tener en cuenta el proceso motivacional de los mismos, algo a lo que también le dan mucha relevancia García y Doménech (1997); comentan que el aprendizaje es un proceso cognitivo y motivacional al mismo tiempo. Por ello, si queremos lograr una mejora del rendimiento académico debemos tener en cuenta ambos aspectos porque para aprender es imprescindible tener capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas, pero además de esto se tiene que querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes.

A pesar de todo esto, todos los docentes y así lo recogen también los mayores especialistas en el asunto (de Paris Lipson y Wixson, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990), coinciden en que el proceso motivacional precisa de un alto nivel de voluntad y habilidad por parte de los alumnos. Los participantes de esta investigación no obvian su responsabilidad en este proceso pero inciden significativamente en este aspecto.

A continuación se refleja una idea de Pozo y Monereo (2001) ya que puede suponer la síntesis de lo reflejado en el trabajo de campo. Estos autores señalan que en la escuela se enseñan contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI. Bajo estos planteamientos, estamos ante un primer problema motivacional vinculado a los contenidos y a su enseñanza. Los participantes de la investigación constantemente hacían alusión a “su época” como estudiantes, a cuando comenzaron en la profesión y a los pocos contenidos teóricos que saben los alumnos actualmente respecto a los anteriores porque cada vez se les exige menos y tienen menos interés por aprender.

Es algo curioso teniendo en cuenta que la escuela es un espacio social que avanza, o así debería hacerlo, al mismo ritmo que su entorno. De hecho, todos ellos defendían un modo de enseñanza motivacional donde se conectara al alumno con experiencias reales o se primara la experimentación propia del alumno, pero, al mismo tiempo, reconocían que cuando las cosas no salían como ellos deseaban (a nivel conductual, de consecución de objetivos o de control sobre la actividad y/o los alumnos) era lo primero que suprimían, adoptando un tipo de clase magistral. Algo que acababa traducéndose en algunos tutores en castigos, comentarios negativos hacia los alumnos o enfados del docente consigo mismo.

Como recoge Gonzalez (2013), existe una interrelación clara entre el ámbito cognitivo, el afectivo- motivacional, el contexto de aprendizaje del alumno y sus variables personales.

Las creencias, las expectativas y la actitud del docente influyen en el autoconcepto, la autoevaluación del alumno y, por lo tanto, en la motivación (Arriaga, 2004). Lo que conduce a que el alumno se adapta a esas expectativas que se han creado sobre él, esto se conoce como “el efecto Pigmalión”.

En concreto, nos centramos en las expectativas por ser la manifestación más directa de las creencias y valores, y las atribuciones. Todos los docentes defendían tener puestas en sus alumnos unas altas expectativas, algunos reconocían que éstas eran más sólidas a principio de cada trimestre y se desvanecían conforme avanzaba el mismo, pero, sin embargo, a través de la observación participante pude ver que muy pocos la relacionaban con el autoconcepto y el autoestima de los alumnos y, consecuentemente, el locus de control que les generaba en los alumnos (Bandura, 1977). Lo que se traducía en su práctica diaria en acciones y actitudes negativas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Castellano (2012) habla de la importancia de las intervenciones del docente para incrementar una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del alumno. Lo que pude ver es que la mayoría de los docentes estaban muy involucrados en el desarrollo de metodologías alternativas e innovadoras donde primase el alumno como protagonista de su propio aprendizaje; sin embargo, todos ellos reconocían las grandes barreras que se encontraban para obtener los resultados deseados.

Es decir, partiendo de la base de que la aplicación de estrategias es la manifestación última de un fenómeno interno por parte del docente donde tiene que existir un alto grado de motivación interna y de entusiasmo por su profesión, lo que lleva al desarrollo de competencias y, por lo tanto, a la aplicación de diferentes estrategias en función de las necesidades de su grupo-clase.

A modo de conclusión, resulta relevante destacar la idea defendida por Cerezo y Casanova (2004), donde reflejan que las investigaciones demuestran como las personas se motivan más en el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades y posee altas expectativas de auto-eficacia, además de valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje.

Destaco esta idea porque la línea que se sigue en la propuesta formativa va muy enfocada a esto. Se necesita, y así lo reconocen los propios docentes también, más sentimiento de equipo dentro de los centros educativos donde se les haga partícipes de la dirección a seguir y donde se fomente una formación teórico-práctica continua para

conseguir que los profesionales confíen en sus capacidades y en sus posibilidades de acción, lo que se traducirá a una mayor y más profunda motivación reflejada en la práctica diaria con sus alumnos en la que se tenga en cuenta todo lo comentado anteriormente.

7.3 Limitaciones, potencialidades y prospectiva.

A partir de mi estancia en el centro educativo y el desarrollo de este trabajo, puedo decir que el mayor potencial que le encuentro a nuestra profesión orientadora, es la función de prevención y ayuda que tenemos porque eso nos obliga a estar en constante formación y actualización, algo que me parece importantísimo para realizar bien cualquier trabajo pero especialmente esta que tan delicada tarea realiza, puesto que las decisiones que tomemos o las actuaciones que realicemos, repercutirán en el desarrollo y el futuro de nuestros alumnos.

Por otro lado, en ocasiones, por la falta de recursos que tiene el departamento de orientación no llega a cubrir todas las funciones que debería realizar, lo cual es una pena porque esto impide desarrollar todo el potencial que tiene un orientador. Este es un tema que me inquieta especialmente porque, es un hecho palpable que hay escasez de personal y, en concreto, que los orientadores necesitan, en algunos casos, más apoyo en su tarea ya sea mediante otro profesional de su misma procedencia, un PT, un trabajador social, etc.; sin embargo, seguimos viendo situaciones en la que los orientadores literalmente "hacen lo que pueden" porque aunque pidan, no se les da ayuda.

Considero fundamental que cualquier innovación del tipo que sea que se quiera extender o cualquier cambio educacional que se quiera implantar, debe contar en primer lugar con la comunidad educativa puesto que son los que, posteriormente, aplicarán esos cambios y la manera en la que lo hagan, influirá en el éxito o fracaso de ese mismo. Es decir, creo que es fundamental que el orientador se crea su función de mediación en la formación y capacitación de los docentes. Con una formación teórico-práctica adecuada a las necesidades propias del centro donde nos encontremos, conseguiremos que los docentes vayan a una, se apoyen unos a otros y estén en constante experimentación de lo aprendido en las sesiones de formación. Esto de la experimentación me parece importantísimo porque te permite analizar tus prácticas, reflexionar sobre ellas y cambiar aquello que no se adecue a la nueva perspectiva.

No puedo obviar la importancia de la existencia de un sentimiento de equipo en los centros educativos. Creo que sí, desde los equipos directivos, se tuviera cierto sentido de pertenencia, se cuidaría más al profesorado, sobre todo a nivel motivacional. Dentro de este centro educativo, he visto muchas carencias a este sentido que creo que son la primera barrera o limitación de cara a proponer actuaciones que favorezcan el desarrollo profesional óptimo de los docentes y, por consiguiente, de los alumnos.

Junto a la limitación que acabo de mencionar, tal vez destacaría la del sentimiento de exceso de información. A pesar de ser pocas entrevistas y de duración determinada, al finalizarlas todas ellas, es necesaria una planificación rigurosa para evitar pérdidas de información valiosa para la investigación.

Consultando una bibliografía en concreto (Sabirón, 2006), se mencionaba que otra de las limitaciones es la del proceso dialógico como terapia en la que la persona entrevistada habla autocomplaciente consigo misma y lo cierto es que esta situación la viví con uno de los tutores a los que entrevisté. Tengo que reconocer que me costó reconducir la situación para obtener información un poco más valiosa.

Por último, respecto a las futuras líneas de investigación respecto al trabajado realizado, considero que el reto principal está en revalorizar la función docente al mismo tiempo que se incide en la importancia de la formación continua y permanente, de manera que se les de pautas y estrategias de actuación muy concretas pero útiles en su día a día respecto a diferentes temas, todos ellos influyentes en su desarrollo laboral. En esta línea me parece imprescindible la existencia de comunidades de profesionales donde todos ellos se apoyen unos a otros y se consolide la formación que han recibido de manera que se enriquezca la misma.

Como lo interesante de este trabajo radica en la utilidad futura que pueda tener el mismo, a partir de los resultados obtenidos haremos una restitución al campo a través de unas propuestas de cara al diseño de intervenciones futuras. Dado el carácter situado que tiene nuestra investigación, las propuestas son lanzadas teniendo en cuenta el contexto donde se desarrolló la misma.

8. Utilidad de la indagación: Propuesta formativa

A modo de restitución a quienes han participado en esta investigación cualitativa, se devuelven estas propuestas generales al departamento de orientación del centro donde ha acontecido la misma como invitación al diseño de un plan de formación docente posterior. Esto mismo, se ha hecho llegar a la orientadora del centro a través de un email.

Para la elaboración de cualquier propuesta hay que partir de las necesidades. En este caso, voy a partir de las extraídas a partir de la información obtenida de los cuatro tutores del centro. Estos docentes muestran sentimientos de baja realización personal porque sienten que su rendimiento es insatisfactorio, algunos tienen agotamiento emocional por la sobrecarga que tienen de trabajo. A todo esto le tenemos que añadir el deterioro existente entre algunos compañeros de trabajo, lo que repercute claramente en el día a día e influye en un nivel de autoestima bajo, fruto de la dificultad que encuentran para desarrollar correctamente su función; además de la sensación de falta de formación de cara a las prácticas motivacionales con sus alumnos, lo que se convierte en una sensación de inseguridad que, en algunos casos, les lleva a optar por las técnicas de enseñanza más comunes; concretamente, ellos mismos ven la necesidad de una formación teórico- práctica adaptada a las necesidades reales que tienen.

Aunque este planteamiento está enfocado a los docentes y a su capacidad de actuación proactiva para cambiar las situaciones más desfavorables, no se quiere obviar los factores de desmotivación más incontrolables, como pueden ser: las reformas educativas, el tipo de alumnado o la cultura escolar del centro. Por eso, la idea que aquí lanzamos va dirigida tanto a los docentes como a la estructura escolar y, más concretamente, al equipo directivo ya que son estos los encargados de asumir un liderazgo transformacional donde se promueva el compromiso de la comunidad educativa, la motivación de los docentes y el interés por la comunidad escolar, al mismo tiempo que se procura reducir o solucionar las adversidades en la medida de lo posible.

Me parece fundamental tener en cuenta esto que se acaba de reflejar, porque hoy en día la escuela es una parte sustancial de la sociedad que avanza al mismo tiempo que lo hace el entorno por lo que, si la sociedad cambia, los centros escolares también deben hacerlo al mismo ritmo.

Lieberman y Miller (1999), identificaron los cambios que los docentes debían asumir para adaptarse a la realidad del entorno:

1. Se debe pasar del individualismo a la comunidad profesional.
2. El protagonismo ya no pertenece a la enseñanza sino al aprendizaje.
3. Del trabajo técnico al trabajo más intelectual de investigación y reflexión.
4. El docente ya no es un mero conductor de la clase sino que es un líder y, por lo tanto, debe guiar, ayudar, acompañar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Comprensión de la escuela en su totalidad, donde el docente se sienta parte de una comunidad profesional

Temporalización

Teniendo en cuenta que esta propuesta parte de una investigación situada, se propone que la temporalización de las sesiones se debata entre el claustro de profesores de manera que suponga el mínimo obstáculo posible.

Durante el periodo en el que estuve en el centro, en las reuniones existían quejas de que las sesiones de formación existentes que proponía la FEC (Fundación Educación Católica a la que pertenece el centro), eran muy breves (1,30- 2 horas) y en la parte práctica de la mismas no les daba tiempo a recibir un *feedback* completo o unas pautas concretas de actuación.

Por eso, me parece interesante que las sesiones sean de tres horas (1,5h- descanso- 1,5h). De manera que se intercalen las sesiones teóricas y prácticas.

Contenidos

Los contenidos que se planteen deberán ir dirigidos a la estructura escolar y a los docentes atendiendo a su parte afectivo-emocional. Se plantea así porque para que la puesta en marcha de un programa funcione, debe ir dirigida a la comunidad educativa en su conjunto trasmitiéndoles la importancia del mismo, los objetivos que se persiguen y la relevancia de su papel para lograr el objetivo último.

Por eso, para el desarrollo de los contenidos se tendrá en cuenta la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2002) en la que defienden que una alta implicación en el trabajo está relacionada con la satisfacción de tres necesidades humanas que debe

cubrir la estructura y son: necesidad de competencia, de autonomía y el la satisfacción afectiva. Esto lleva al desarrollo por parte del equipo de trabajo de una conducta autodeterminada y, por lo tanto, al desarrollo de la motivación intrínseca. Este desarrollo conlleva una alta autorregulación, mayor creatividad y una mayor flexibilidad por parte de los docentes en este caso (Gonzalez, 2003).

Como orientadores y precursores del programa debemos transmitir nuestra disponibilidad total a todos los docentes que lo necesiten, de manera que nos sirva para profundizar en las necesidades que tengan y podamos darle solución.

Además, en todas las sesiones se trabajará de una manera conjunta las emociones y la motivación como aspectos claves para conseguir un trabajo completo.

De esta manera se pasa a comentar los contenidos dirigidos a cada uno de los interesados. No debemos olvidar que los docentes que forman parte de la estructura también tienen función docente como tal, por lo que sería interesante que ellos recibiesen las dos formaciones:

1. Estructura

En primer lugar, debe existir una adecuada estructura donde se apoye al equipo de docentes, permitiéndoles su desarrollo, apoyando su autonomía y afectivamente.

Objetivos

- Aprender a transmitir una clara visión de las metas que tiene el centro educativo.
- Estimular la colaboración, la reflexión y la formación entre los docentes.
- Apoyar individualmente a cada docente y ofrecer *feedback* tanto individuales como colectivos sobre lo que ocurre en la escuela.

Pautas

Por eso, al equipo directivo se le debe transmitir la importancia de comunicar de una manera asertiva, de manera que hagan *feedback* a sus docentes correctos y estos puedan valorar su desarrollo profesional.

Del mismo modo, debe comunicar a los docentes lo que se espera de ellos desde el centro educativo para que estos se sientan parte del equipo. Las metas que se les planteen deberán ser factibles teniendo en cuenta la carga de trabajo que ya tienen.

Además, me parece muy importante trabajar con ello la función de mediación que tienen para que exista un ambiente armonioso entre los docentes.

Para trabajar todo esto, además de la parte teórica, optaría por la técnica de role playing porque como vemos, el planteamiento hacia ellos está muy enfocado al desarrollo de una buena comunicación y para valorar este aspecto es muy positivo ponerlo en práctica y que sean los propios compañeros los que, de una manera horizontal, evalúen junto a la autoevaluación propia que se haga.

2. Docentes

Objetivos

1. Transmitir la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Desarrollar estrategias motivacionales propias de manera que la percepción subjetiva hacia el trabajo cambie positivamente.

3. Formar a nivel teórico-práctico sobre distintos aspectos relacionados con la puesta en marcha de estrategias metodológicas innovadoras.

4. Desarrollo de habilidades emocionales relacionadas con el buen desarrollo profesional docente como el autoconcepto, autodeterminación, la autoestima, etc.

Pautas

Todas las sesiones comenzarán con una parte teórica no muy extensa en la que se transmitan conceptos clave a tratar ese día para después realizar una aplicación práctica de los mismos. Se dispone así porque se parte de la premisa de que los docentes tienen un gran acceso a contenidos teóricos, lo que necesitan es “aprender a hacer”.

En este caso, considero importante comenzar a trabajar la parte emocional porque constituye los cimientos de todo el trabajo posterior.

Para el trabajo de la parte emocional, tomaría de referencia el libro de PECEMO, Programa educativo de crecimiento emocional y moral, lo considero un instrumento muy útil porque trabaja desde la relación entre acción, pensamiento y acción. De él extraería las actividades referentes al autoconocimiento, la autoestima y la autodeterminación.

También aprovecharía las potencialidades del role-playing, de manera que sirva para que los propios docentes hagan un *feedback* sobre los elementos positivos y negativos de su actuación y sean ellos mismos los que reflexionen.

Respecto al cumplimiento del objetivo sobre las metodologías innovadoras, la mejor opción es que ellos mismos las apliquen con las estrategias teóricas que se les dé.

Mi experiencia me ha demostrado la positividad de crear una plataforma donde se compartan artículos de interés, se creen debates a través de un foro, etc. Sin duda, me parece una muy buena opción para el tiempo que transcurre de una sesión a otra. En el correcto funcionamiento de la misma se observará si realmente les está resultado útil lo trabajado o debemos cambiar el rumbo de algunos aspectos.

El fin último que se debe perseguir con el programa es que, de una manera progresiva, los docentes vayan desarrollando una serie de habilidades emocionales y motivacionales que les permitan tener una serie de estrategias para sentirse bien en su día a día, desarrollando una mayor tolerancia a la frustración y, en último término, tener ganas de aplicar de una manera eficaz, en último término, unas metodologías innovadoras y potenciadoras de la motivación con sus alumnos. Por supuesto, toda propuesta de programa deberá tener continuidad para que, en las sesiones los docentes compartan las cuestiones que les han surgido o las dificultades que se han encontrado en la puesta en práctica de lo trabajado en la sesión.

Evaluación

Antes de dar inicio a las sesiones teórico- prácticas, me parece muy relevante pasar una hoja de evaluación a cada participante donde se le pregunten aspectos como: ¿qué esperas de esta sesión?, ¿qué sabes acerca del tema a tratar?, etc. Esta misma evaluación se les deberá pasar al finalizar la sesión para valorar en qué grado se han cumplido sus expectativas, que sugerencias tienen para las siguientes sesiones, que temas relacionado con lo tratado les gustaría trabajar, etc.

Considero las evaluaciones iniciales y finales fundamentales para dar una respuesta adecuada a lo que precisan nuestros docentes.

9. Anexos

Este apartado está desarrollado en el PDF adjunto. En él se encuentran los siguientes documentos:

Anexo 1. Batería de preguntas de las entrevistas semiestructuradas: Esta batería está compuesta por 19 preguntas que constituían una guía para las posteriores entrevistas individuales realizadas a los cuatro tutores participantes. Con ellas se pretende abordar los temas de los que nos interesa recoger información; en concreto, los centros de intereses recogidos a lo largo de este trabajo.

Anexo 2. Diario de campo: En este anexo quedan recogidas aquellas informaciones referentes a la observación participante. En el que se fueron haciendo reconstrucciones de lo visto o vivido que se consideró relevante para este trabajo.

Anexo 3. Categorización de los centros de interés: En esta tabla quedan recogidas tanto los aspectos más significativos de las entrevistas realizadas, referentes a nuestros centros de interés (creencias y valores, expectativas, metas, estrategias, esfuerzos e ilusiones). La estructura que se ha seguido ha sido organizar las tablas por centros de interés y dentro de éstos, por preguntas con el fin de tener la información lo más organizada posible.

10. Bibliografía

- Aguado Aguilar, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza Editorial. Madrid.
- Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender*. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación (pp. 251-271). España: Popular.
- Aldape, T. (2008). *Desarrollo de Las Competencias del Docente. Demanda de La Aldea Global Siglo XXI*. Libros en red.
- Alonso Tapia (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2004). *Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música*. Revista de Psicodidáctica, 17, 65-73.
- Ashton, P. (1985). *Motivation and the teacher's sense of efficacy*. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu. San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). *Self- Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beck, R.C. (2000). *Motivation: Theories and Principles. Fourth Edition*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Birch, D. Atkinson, J.W y Bongort, K. (1974). *Cognitive control of action*. En B. Weiner (ed.), Cognitive Views of Human Motivation. New York: Academic Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). *Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2(1), 97-112. Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España. Consultado el 24 de enero de 2008, de: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf
- Carrascosa, S. (2009). Los talleres en el aula de Educación Infantil. Innovación y experiencias educativas, 14.

Castela, A. (2008). *Influencias de los estilos docentes sobre la motivación y el rendimiento académico en la práctica educativa*. Innovación y experiencias educativas, 13,1-8. Recuperado de:

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANGELA_CASTELA_1.pdf

Castellano, A. (2012). *El profesor, principal agente de la motivación* (Trabajo fin de máster). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/575/Castellano%20Almudena.pdf?sequence=1>

CYRS, E. T. (1995). *Essential skills for college teaching: Creating a motivational environment*. Educational Development Associates.

Dreikurs, E. (2000). *Motivation. A Biosocial and Cognitive Integration of Motivation and Emotion*. Nueva York: Oxford University Press.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

Eccles y cols (1993). *Negative Effects of traditional Middle Schools on Students Motivation*. The elementary School Journal, 93, 5, 553-573.

Exley,K.y Dennis,R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior*. Madrid:Narcea.

García, A. E. (2008). *Motivación individual*. Consultado de: <http://grupos.emagister.com/documento/administracionmotivacionyorganizacion/1048-38669>

García Bacete, F.J. y Doménech Betoret, F. 1997. *Motivación, aprendizaje rendimiento escolar*. REME, vol. 1, n. 0. ISSN 1138-493X.

Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Gonzalez Peiteado, M. (2013). *Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente*. En Revista estilos de aprendizaje nº11, Vol. 11, Abril de 2013. Universidad de Vigo. Pontevedra.

González Cabanach, R., Núñez, J.C. y García- Fuentes, C.D. (1994). La motivación y las emociones del alumno. En R. González Cabanach: Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.

Gonzalez Torres, M.C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.

Gonzalez Torres, M.C. (2003). *Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales*. Estudios sobre Educación, 5, 61–83.

Ferguson, E.D. (2000). *Motivation, a Biological and Cognitive Integration of Motivation and Emotion*. New York: Oxford University Press.

Flick, U. (2006). *An introduction to Qualitative research* (3ª Ed.). Londres: Sage. (Trad. Cast.: Introducción a la investigación Cualitativa. Madrid. Morata, 2007, 2ª Ed.).

Franken, R.E. (2002). *Human Motivation*. Belmont (CA): Wadsworth y Thomson Learning.

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover, teacher shortages and the organization of schools. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Johnson, D. W. y R Johnson (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. 5ªed. Needham Heights. Massachusetts. Allyn & Bacon.

Lieberman, A. y Miller, L (1999). *Teachers transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.

López Reyes, F. (2009). *La motivación en nuestras aulas*. Innovación y experiencias educativas, 14,1-9.

Locke, E.A. y Latham, G.P. (2004). *What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century*. Academy of Management Review, 29 (3), 388-403.

Marina, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.

Martínez Geijo, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica en el aula*. Bilbao: Mensajero.

Naranjo Pereira (2009). *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito*. Revista Educación 33(2), 153-170,

Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). *Procesos motivacionales y aprendizaje*. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González y A. Barca (Eds.), *Psicología de la instrucción*. Vol.2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar. Barcelona:

EUB.

Palmero, F. (1997). *Motivación: conducta y proceso*. R.E.M.E

Palmero, F. (2005). *Motivación: Conducta y proceso*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VIII (20-21), 1-29.

Pekrun, R. (1992). *The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators*. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, p.359-376.

Pintrich, P.R (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1) ,22-40.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (2001). *El uso estratégico del conocimiento*, en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coords.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Pujolás, P (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó, Barcelona.

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación y Diagnostico en Educación*. Mira Editores.

Sanz Aparicio, M., Menendez Balaña, F., Rivero Expósito, M., Conde Pastor, M., (2017). *Psicología de la motivación, teoría y prácticas experimentales*. Uned.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill

Schensul, J.J (1999) “*Building community research partnerships in the struggle against AIDS*”, *Health Education and Behaviour*, 26.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Océano.

Vergara Ríos, G. *Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo*. *Universidad de Zulia. Opción*, Año 31, No. Especial 6 (2015): 914 – 934. ISSN 1012-1587

Weiner, B. (1990). *History of Motivational Research in education*. Journal of Educational Psychology, 82 (4), 616-622.

Zubiría, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos, Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.