

Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes

ADRIANA BONO
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

1. Introducción

Cuando se pretende trabajar sobre los climas más propicios para aprender en el aula se generan al menos dos sensaciones. La primera, al enfrentarse a la profusa investigación y producción sobre el tema, la percepción de lo inalcanzable; y la segunda, al observar la necesidad e interés vigente sobre los problemas, la fascinación de lo inagotable. Entre uno y otro, los docentes nos movemos para llevar adelante las clases y sus consecuentes procesos. Felizmente, como siempre, ha primado en nosotros lo segundo, presentamos en este escrito el marco conceptual que brindó el soporte para realizar una investigación empírica acerca del desempeño motivacional de los profesores en el aula y su relación con el interés por aprender de los estudiantes (Bono, 2004).

El propósito de esta comunicación es el de brindar orientaciones que, desde la literatura mas reciente (McLean, 2004; Huertas, 2005; Alonso Tapia, et.al. 1999), permitan a los docentes de diferentes niveles educativos, generar pautas de actuación en el aula que promuevan climas cálidos de trabajo, fomentando así mayor motivación por aprender en sus alumnos (Hidi, 2006).

La pregunta inicial, y quizás la más abarcativa, que ha animado nuestros estudios teóricos y empíricos en los últimos años, ha sido: ¿Como afecta el desempeño de los profesores en el aula, a la motivación que tienen los estudiantes, en particular al interés para aprender?

En esta pregunta subyacen al menos dos supuestos. Uno es que lo que hacen los profesores en el aula incide sobre la motivación para aprender de los estudiantes; y el otro es que la motivación de los alumnos, en alguna medida, puede ser afectada y por lo tanto sufrir variaciones (Pintrich, 2006; Rodrigo, 1997; Shommer, 1990). Así, nos abocamos a estudiar si la motivación de los alumnos en contextos de aprendizaje es tan resistente a los cambio o si es susceptible de ser moldeada en función de dichos contextos, específicamente por el accionar de sus profesores. Esto nos permitió profundizar en el conocimiento no solo de la motivación de los alumnos, estudiados en sus contextos naturales, sino también en la incidencia que tienen sobre ellos, las características de los desempeños de sus profesores como uno de los elementos centrales del trabajo en el aula.

Inicialmente presentaremos los fundamentos y postulados conceptuales que orientan nuestros estudios con los profesores, pasando luego a explicitar detalladamente las pautas de actuación docente que hemos definido como centrales para ser consideradas por los profesores que entienden que la motivación de sus alumnos es inherente a sus prácticas cotidianas.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 54/2 – 10/11/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



2. Sobre la motivación y el accionar de los profesores motivantes

La investigación en psicología educacional ha ido mostrando que la motivación para aprender, entendida como la energía que moviliza nuestras acciones, es dinámica y que varía según los contextos de aprendizaje en que los sujetos se encuentren, resaltando así el valor cultural y contextual de los procesos de aprendizaje cuya construcción sucede en escenarios específicos.

Más recientemente las investigaciones del campo educativo, reconociendo la necesidad de trabajar el aprendizaje desde el enfoque de la cognición situada, los modelos socioculturales, y la interrelación de los factores cognitivos y afectivos involucrados en éste han dado lugar al estudio contextual de la motivación en los escenarios donde ella se desarrolla (Pintrich, et.al. 2006).

Trabajar sobre estos tópicos se torna relevante en la medida en que se comparta el supuesto de que las acciones de las personas se conforman por una parte, a partir de las creencias, los conocimientos y los valores que resultan de la elaboración cognitiva de nuestras experiencias; y por otra parte también se constituyen en el marco de un momento y una historia social particular, de la que cada uno se hace portador y partícipe. Estos elementos condicionan nuestro accionar y nos permiten existir integrados en la cultura en la que vivimos (Bruner, 1997).

En este sentido, atendiendo a las orientaciones actuales y futuras en la investigación sobre la motivación para aprender y la influencia que los profesores ejercen sobre ésta, se puede señalar que el estudio de la motivación se sigue considerando como un recurso importante para favorecer o restringir el proceso de aprendizaje (Pintrich, 2006). Además, diferentes factores contextuales de la clase pueden facilitar o limitar el desarrollo de la motivación y la cognición. Pintrich y Schunk (2006), consideran como una relevante agenda de investigación a futuro aquella que examine realmente las relaciones empíricas entre la motivación, el contexto de la clase y el aprendizaje.

Así, a pesar de los numerosos estudios desarrollados en torno a los docentes y a la motivación por aprender, aun continúa vigente el problema de cómo estimular y sostener los aprendizajes de los alumnos en clase, de manera que este conocimiento permita mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Postulados conceptuales básicos como punto de partida

Presentamos a continuación una serie de enunciados conceptuales que brindan el soporte donde anclan los patrones de actuación docente específicamente motivantes para los alumnos, en situaciones de clase.

* El modelo teórico sociocultural permite postular el origen social de los procesos motivacionales propiamente humanos, brindando una visión integrada de las motivaciones tanto primarias como sociales. Es la cultura la que permite el desarrollo de las mismas, desde un punto de vista histórico-social (Huertas, 1997). Los modelos sociocultural y constructivista permiten describir la influencia de la motivación en el aprendizaje y el modo en que esta influencia se modifica por factores situacionales.

* El contexto educativo es un escenario procedente para mostrar la utilidad de una aproximación teórica motivacional en la que se enfatizan de forma fundamental los procesos de interacción entre el desarrollo social y cultural y la construcción del sujeto humano. El aula es un espacio de transacciones y de cambios permanentes donde pueden verse la dinámica de los motivos, el cambio de escenarios, las relaciones entre profesores y alumnos, las expectativas y atribuciones de los alumnos en términos de desempeño, la valoración del tipo de tareas, las valoraciones personales, etc. (Huertas, et. al. 2001).

* El desempeño del profesor es un elemento del contexto de la clase. Así, el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes está relacionado con el impacto motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan. En consecuencia, se puede considerar que el desarrollo y la activación de la motivación se sitúan en el contexto de la clase y están influenciados por las características del contexto (Paris y Turner, 1994).

* Como los estudiantes pueden ser motivados en diferentes direcciones a partir de la influencia del desempeño docente, es de relativa importancia estudiar este aspecto. Particularmente, la relación entre alumnos y profesores puede ser el aspecto más relevante a tener en cuenta para conocer la motivación. El manejo del *feedback* es posiblemente la guía más importante para conocer la influencia motivacional que los profesores producen en los estudiantes (McLean, 2003).

* El escenario sociocultural está constituido por un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas, que realizan tareas y actividades significativas para la cultura. En estos escenarios, a partir de la presencia de determinados formatos interactivos y de diferentes tipos de discursos, es donde se posibilita una negociación para llegar a una representación compartida de las cosas (Rogoff, 1993).

4. Caracterizando el desempeño motivacional de los profesores en el aula

Pocos investigadores discutirían hoy la importancia que parece tener la influencia del desempeño de los profesores sobre la motivación para aprender de sus estudiantes. De igual manera, parece tener consenso la necesidad de estudiar a la motivación en los contextos naturales en los que se desarrolla, como el aula.

Cuando comenzamos a investigar el desempeño de los profesores en sus contextos naturales de clase, nos alentaba la esperanza de encontrar algunas de las respuestas que todavía continúan vigentes sobre qué es aquello que hacen los profesores que a la vez que producen ambientes motivantes de clases, producen efectos de aprendizaje estables y duraderos en sus alumnos. Asumimos que el desempeño de los profesores en el aula ayuda a activar y sostener la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, a brindar mejores posibilidades para la adquisición de saberes disciplinares.

Algunos de los investigadores que se han dedicado a estudiar el trabajo de los profesores han insistido en considerar que para desentrañar lo que ocurre en las dinámicas de funcionamiento de los docentes en contextos de clase, hay que cultivar la capacidad de capturar "el destello interior" (Atkinson y Claxton, 2002), o aquello que hacen los profesores que se han convertido en "entrañables para nuestras

vidas" (Jackson, 1999), o bien conocer qué es lo que hacen los "mejores" profesores (Bain, 2006). Estos tipos de estudios parecen insistir en que hay que desarrollar un modelo más satisfactorio y global de desempeño docente que, equilibradamente, brinde información relevante al incorporar todos los factores involucrados en ese momento tan particular e irrepetible de enseñanza-aprendizaje como es el desarrollo de una clase, de manera que nos permita conocer más acabadamente su naturaleza contextual.

Asumiendo el enfoque contextualista, hay que considerar también que los profesores no influyen directamente sobre la motivación de los alumnos, sino que es la cultura escolar, concretada en cada profesor, la que genera, origina, y ayuda a construir un tipo de motivación (Huertas, 1997). Parecería necesario entonces, desentrañar algunos de los aspectos sutiles y complejos que hacen al abordaje del conocimiento que está en la base del accionar docente en clases.

Particularmente, la relación entre alumnos y profesores puede ser el aspecto más relevante a tener en cuenta para conocer la motivación. El manejo del *feedback* es, posiblemente, la guía más importante para conocer el impacto motivacional que los profesores producen en los estudiantes (McLean, 2003). Como señaló Gilbert (2005), una de las cosas que aprendió en sus años de formación como profesor es que la enseñanza tiene que ver con las relaciones.

En el mismo sentido, considerar la investigación del desempeño de los profesores desde el punto de vista de la motivación nos ubica tanto en la dimensión contextual como individual. Si el sentido del conocimiento está en su uso, en la manera en que aplicamos las acciones que realizamos, entonces se torna procedente estudiar la acción de los profesores en sus contextos naturales de desempeño, sesgando la mirada hacia la activación motivacional.

Pensamos entonces que indagar las características que presentan los profesores en su desempeño profesional en contextos naturales de trabajo áulico, desde el punto de vista motivacional, sería un buen norte en esta búsqueda. Sobre todo como una manera más de ir superando el excesivo énfasis puesto en los aspectos exclusivamente cognitivos, cuando lo que se indaga tiene que ver con aspectos como los relacionados con las tareas que se realizan en las clases, las orientaciones y propósitos que brindan los profesores, la manera de evaluar o el tipo de relación educativo-afectiva que, transversalmente, podemos encontrar en el desarrollo de las clases como los tópicos más reconocidos para investigar los procesos motivacionales (Pintrich y Schunk, 2006; Alonso Tapia, 2005; Huertas, 1997, 2005; Ames, 1992). Nuestra tarea se centró, entonces, en indagar específicamente los patrones prototípicos de actuación del desempeño de los profesores que mejor promueven la motivación en contextos naturales de clases.

5. Pautas específicas de actuación docente en el aula

Como es conocido, la investigación sobre el desempeño de los profesores en clases, ha pasado a través del tiempo por ser descripta y comprendida de diferentes maneras a partir de distintos modelos que intentaron dar cuenta de cómo los docentes planifican sus actividades, toman decisiones y desarrollan sus tareas en las aulas donde trabajan. Desde los modelos prescriptivos, como los estudios centrados en la personalidad y la conducta o de proceso-producto, hasta los contextuales que están centrados en investigar el pensamiento de los profesores, se ha considerado que lo que los profesores hacen tiene una influencia de relativa importancia en el aprendizaje de sus alumnos (Porlán, 1993).

Todos los esfuerzos puestos en desentrañar la actuación docente parecen haber tenido como preocupación primaria, detectar qué es lo que hacen los buenos profesores y cómo lo hacen. La investigación ha mostrado que, por un lado los distintos enfoques abordados han dado diferentes respuestas, y por otro que a pesar de toda la información disponible la necesidad de seguir indagando lo que hacen los buenos profesores continúa vigente. Hasta ahora parecería no haber respuestas únicas, en todo caso respuestas diversas según sea el paradigma que oriente los estudios (Bain, 2006; Porlan, 1993; Huertas, 1997; Pintrich y Schunk, 1996; Jackson, 1999; Alonso Tapia, 2005). Habrá que discutir si es posible la complementariedad de los resultados obtenidos cuando el punto de partida son paradigmas diferentes.

Los profesores planifican según el contexto y el contenido que se va a enseñar, los que se irán modificando en función de los intereses motivacionales. Así, como señalan Pintrich y Schunk (2006), los profesores influyen en la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes a través de su planificación e instrucción, y, a su vez, la manera en que los estudiantes reaccionan provoca en los profesores modificaciones que, ellos entienden, afectarán de mejor manera la motivación y el aprendizaje. De igual manera, la forma en que los profesores desarrollan la instrucción y controlan la ejecución de los estudiantes tiene un efecto importante en la motivación.

Tomando como referente el marco teórico que hemos presentado hasta aquí, y entendiendo que la motivación solo puede ser comprendida a través de contextos específicos de aprendizaje, hemos identificado pautas de actuación docente a partir de la caracterización teórica que realiza McLean (2003). A su vez, estas pautas las hemos dispuesto al interior de cada uno de los componentes curriculares específicos de las clases como la presentación de los objetivos de las clases, el desarrollo de las tareas, el trabajo con los contenidos en las clases, las valoraciones realizadas y el estilo de la relación docente-alumno.

McLean (2003), plantea que hay elementos claves en las actitudes de los profesores, que permiten generar cuatro contextos motivacionales específicos a partir de la interacción de dos dimensiones. Las dimensiones son, la primera: inclusividad versus actitud de rechazo; y la segunda: motivación por el miedo a la pérdida de poder versus motivación por la búsqueda de cooperación. Una vez que estas dos dimensiones se entrecruzan se pueden identificar diferentes tipos principales de contextos de aprendizaje, con sus respectivos engranajes. En este trabajo, haremos referencia solamente a los contextos donde se desempeñan los profesores motivantes.

La caracterización que realiza McLean (2003), para las clases donde los profesores son considerados como *motivantes*, se describen de la siguiente manera: son clases donde se presenta un adecuada relación entre profesores y alumnos; el aprendizaje es creativo (fluir); se trabaja sobre la investigación; se pone el énfasis en los sucesos personales; se alienta la autoevaluación; los estudiantes aplican sus criterios para progresar; la relación entre profesores y alumnos es parte integral de la clase; se maximiza la iniciativa estudiantil; los estudiantes son conocidos y comprendidos por el profesor; los estudiantes son aprendices autónomos. La actitud de los profesores hacia los alumnos es de optimismo y confianza. (McLean, 2003).

Se puede observar entonces, que los profesores motivantes reconocen que el aprendizaje de los estudiantes es una de sus funciones y responsabilidades centrales y que eso involucra el reconocimiento de

su propia actuación a partir de una compleja red de factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Identificamos también, como hemos mencionado, específicamente, las características que corresponden a los profesores motivantes para cada uno de los componentes curriculares específicos de las clases, y que mencionamos anteriormente.

Así tenemos:

- a) Para la presentación de los *objetivos en la clase*: el docente debe presentarlos de manera explícita, clara, y que generen autonomía, De acuerdo a las siguientes pautas:
 - ✓ se hacen explícitos para el alumno,
 - ✓ son claros,
 - ✓ están centrados en el aprendizaje del estudiante,
 - ✓ se presentan metas de mediana complejidad, que generan sensación de competencia en el alumno,
 - ✓ se presentan metas tendientes a la autonomía del estudiante.
- b) Para el *desarrollo* de las *tareas*: el docente debe presentarlas de manera organizada, flexible y colaborativa. De acuerdo a las siguientes pautas:
 - ✓ el profesor presenta las actividades organizadas,
 - ✓ el profesor flexibiliza las tareas en clase,
 - ✓ el profesor presenta las tareas centradas tanto en los contenidos como en las estrategias de aprendizaje,
 - ✓ el profesor se esfuerza por relacionar explícitamente la actividad del día con las tareas previas y con las posteriores,
 - ✓ el profesor alienta a los estudiantes en la realización de tareas,
 - ✓ el profesor trabaja en clase en conjunto con los alumnos.
- c) Para el trabajo con los *contenidos* en las clases: el docente debe mostrar su utilidad y servicio personal, y ser organizados y flexibles. De acuerdo a las siguientes pautas:
 - ✓ contenidos organizados,
 - ✓ flexibilidad en su presentación,
 - ✓ contenidos de complejidad media,
 - ✓ contenidos vinculados con problemáticas vigentes y actualizados,
 - ✓ contenidos acordes a los alumnos y a la disciplina.
- d) Para las *valoraciones* realizadas en la clase: los profesores deberán presentar criterios de valoración conocidos por dominio, centrados en el aprendizaje y en el esfuerzo, y deberán ser de complejidad creciente. De acuerdo a las siguientes pautas:
 - ✓ los alumnos conocen y tienen la sensación de que participan en los criterios de valoración,
 - ✓ las valoraciones generan sensación de aprendizaje,
 - ✓ las valoraciones son de complejidad creciente.
- e) Para el estilo de la *relación* docente-alumnos: los profesores deberán mostrar actitudes de proximidad, bidireccionalidad, y de andamiaje. De acuerdo a las siguientes pautas:
 - ✓ actitud del profesor de escucha de las intervenciones de los alumnos,

- ✓ el profesor interviene con los alumnos para obrar como andamio cuando los alumnos lo solicitan,
- ✓ el profesor acepta distintos puntos de vista,
- ✓ el profesor despliega un estilo democrático.

Vemos entonces como el desempeño del profesor es un elemento clave del contexto de la clase. Así, el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes está relacionado con la influencia motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan. En consecuencia, se puede considerar que el desarrollo y la activación de la motivación se sitúan en el contexto de la clase y están influenciados por las características del contexto (Paris y Turner, 1994).

6. Conclusión

Los que trabajamos a diario en las aulas sabemos que es más sencillo decir que hacer. No desconocemos que lo que acabamos de presentar apenas constituyen indicativos que posibilitan centrar nuestras tareas en climas de trabajo que alienten motivacionalmente los aprendizajes de nuestros alumnos.

Cuando los profesores entran al aula los acompañan sus pensamientos y acciones preactivas, sin embargo, no son pocos los investigadores que continúan estudiando la naturaleza intuitiva de gran parte del trabajo en clase, producto de las diferentes situaciones a las que tiene que enfrentarse un profesor y que son casi imposibles de prever (Atkinson y Claxton, 2002). Como señalan estos autores la enseñanza es un proceso muy específico pero al mismo tiempo conlleva la ejecución de habilidades diversas y complejas en tiempo real y en contextos que, en algunos casos, son impredecibles y que evolucionan constantemente.

De manera que, la investigación que intente describir la práctica profesional no debería perder de vista la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos basados en la adaptación del conocimiento a los propósitos, emociones, preferencias, marcos de referencia y visiones del mundo de cada persona y a los significados colectivos culturales (Atkinson y Claxton, 2002; Rodrigo, 1997; Bruner, 1997).

Finalmente, compartimos la consideración de la enseñanza como un proceso muy específico en el que la práctica conlleva la ejecución de habilidades diversas y complejas, en tiempo real y en contextos que son en parte impredecibles y que evolucionan constantemente (Atkinson y Claxton, 2002). Estudiarlo sigue siendo un desafío.

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, Jesús y Gema LÓPEZ LUENGO. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo, Juan y Carles Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Santillana.
- ALONSO TAPIA, Jesús. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Santillana.
- ATKINSON T. y Guy CLAXTON. (2002). *El profesor intuitivo*. España. Octaedro.
- BAIN, Kenet. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España. Ed. Universidad de Valencia.

- BONO, Adriana; Juan HUERTAS. (2004). "¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada". Año V. Vol. V. *Revista Cronía* (versión digital). Argentina. Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- BONO, Adriana. (2004). "Creencias motivacionales en el aula". *Revista Aprendizaje Hoy*. N° 59. Año XXIV. Bs. As. pp.:47-57.
- _____. (2008). "Perfiles motivacionales de desempeño en profesores universitarios". Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en psicología. *XV Jornadas de Psicología y Cuarto Encuentro del MERCOSUR*. Tomo I. pp. 161-163. Buenos Aires. UBA.
- BRUNER, Jerome. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- GILBERT, Ian. (2005). *Motivar para aprender en el aula*. España. Paidós.
- HIDI, Susan. (2006). "Interest: A unique motivational variable". *Educational Research Review*. N:1. pp.:69-82.
- HUERTAS, Juan. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires. Aique.
- _____. (2005). "Profesores motivando más allá del aprendizaje escolar". Conferencia en el I Seminario Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Brasil, 26 de mayo de 2005.
- JAKCSON, Paul. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Argentina. Amorrortu.
- MCLEAN, Alan. (2003). *The motivated school*. Great Britain. Ed. P. Chapman.
- PARIS, Scott. y Julianne TURNER. (1994). Situated Motivation. En Pintrich, P.; D. Brown y C. Weinstein. *Student motivation, cognition and learning*. Erlbaum, Hillsdale.
- PINTRICH, Paul. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En W. Schnotz, S. Voniadu y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Bs. As. Aique.
- PINTRICH, Paul. y David SCHUNK. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.
- PORLAN, Rafael. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada.
- RODRIGO, Maria. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo, M. y J. Arnay (comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Bs. As. Paidós.
- ROGOFF, Bárbara. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- SHOMMER, Aikins M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82 (3): 498-504.