



LOS AMBIENTES DE CLASE EN LA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES

BLANCA DE LA LUZ FERNÁNDEZ HEREDIA
MARÍA GUADALUPE SOTO MOLINA

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

La actuación de los profesores en clase ejerce una influencia importante en la motivación de los estudiantes. En consecuencia, la creación de climas de trabajo adecuado en clase podría incrementar la motivación, persistencia y autocontrol del alumnado. Es necesario analizar el método de trabajo del profesor en el aula, buscando crear climas motivacionales de clase hacia el *aprendizaje*, caracterizado por optimizar el dominio de las habilidades para aprender. El objetivo de este trabajo fue analizar los resultados del Cuestionario de Clima Motivacional de Clase para evaluar el clima que los profesores crean en su salón de clase, realizando una reflexión que posibilite la mejora de la docencia en la Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo”, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Morelia, Michoacán. Se trabajó con una muestra de 16 profesores y 800 estudiantes. Los resultados mostraron que si bien los profesores estimulan la *participación en clase*, el puntaje obtenido en la estrategia de *apoyo a la autonomía* está por debajo de la media, lo que supone que los estudiantes perciben que cuanto menor es la tendencia del profesor a promover aprendizajes autónomos y autodirigidos, mayor es el grado en que los alumnos perciben el miedo al fracaso o a la evaluación negativa por parte de los demás. Se concluye que si los profesores poseen conocimientos adecuados de estrategias didáctico-pedagógicas, manejan conceptos centrales de su asignatura y herramientas de indagación, pueden crear experiencias de aprendizaje significativo para sus estudiantes, generando su motivación para continuar aprendiendo.

Palabras clave: Clima motivacional, Práctica docente, Autorregulación, Estrategias docentes, Ambientes de Clase.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el estudio de los contextos educativos se ha convertido en una de las áreas de investigación que mayor relieve está cobrando a nivel internacional. A partir de los resultados obtenidos en diferentes trabajos (Alonso-Tapia, 2005; Covington, 2000; Eccles y Wigfield, 2002) se ha encontrado que la actuación de los profesores durante el desempeño de sus clases tiene una influencia importante en la motivación de los estudiantes, por lo que en las interacciones que establecen con ellos se van generando características que asume el contexto de trabajo en el aula e interpretaciones que los alumnos hacen acerca de sus habilidades y de sus logros. Por lo tanto, la creación de un adecuado clima de trabajo en el aula podría incrementar, en forma general, la motivación, la persistencia y el autocontrol de los alumnos (Pintrich & Schunk, 2002).

De esta manera, los ambientes de enseñanza se van constituyendo en contextos educativos en los que están presentes una gran cantidad de variables que determinan la forma en que los dos actores: profesores y estudiantes interactúan en el proceso educativo, en donde los modelos de enseñanza que el profesor adopte en clase influirán en el logro académico alcanzado por sus alumnos, creando con ello un clima motivacional de clase que podría determinar en los estudiantes una orientación motivacional para aprender por el deseo de lograr un dominio de esos aprendizajes, o bien, para lograr tan sólo una calificación que les permita acreditar el curso en cuestión.

Para estudiar los estilos de actuación de los profesores es importante hacerlo en los momentos básicos de su labor docente: *a)* al introducir las actividades en la clase y mostrar los objetivos de trabajo; *b)* al presentar y llevar a cabo las tareas educativas –el ritmo de trabajo que establecen en la clase, el orden, y la habilidad para estimular intercambios productivos en el grupo-; *c)* al evaluar, considerando las diferencias individuales en la motivación y en las capacidades; *d)* en la relación afectivo-comunicativa que establecen con los estudiantes y las autopercepciones de éstos. Es decir, en todos aquellos aspectos relacionados con el contexto que se propician en la situación escolar y que se relacionan con el método de trabajo empleado por el profesor en el aula, creando con ello un clima motivacional de clase.

El concepto de Clima motivacional de clase hace referencia fundamentalmente al conjunto de variables del contexto educativo que pueden influir en el comportamiento de los estudiantes en relación con su aprendizaje (Alonso-Tapia, 2007). Este concepto pone en relación las pautas de actuación y organización de la actividad desarrollada por el profesor con las metas que persiguen los estudiantes y su impacto en el aprendizaje, por lo que facilita la comprensión de la relación entorno-sujeto desde la perspectiva de la motivación.

Kaplan, Gheen & Midgley (2002), plantean que fundamentalmente existen tres tipos de metas: de dominio, de ejecución, y de actuación-evitación, y que a través del tipo de mensajes que el profesor envía a los estudiantes se van creando tres dimensiones del clima motivacional de clase: a) El clima de *aprendizaje*, que se caracteriza por la mejora y el dominio de las habilidades para aprender; b) el clima *competitivo*, en donde existe un enfoque basado en la comparación social y en la demostración de altas habilidades; c) el clima de *evitación*, en donde la orientación de los estudiantes va encaminada a evitar la demostración de una baja habilidad, existiendo un miedo al fracaso y a la evaluación negativa por parte de los demás.

A este respecto, existen diversos estudios y trabajos empíricos (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Panadero & Alonso-Tapia, 2013), que han propuesto distintos modelos de instrucción que tienen como finalidad la creación de ambientes de aprendizaje altamente motivantes. Sin embargo, la evidencia empírica sobre la eficacia de intervenciones educativas basadas en estos modelos no ha podido dar respuesta a todas las preguntas para conocer las razones y el alcance para tal efectividad, entre las que cabe señalar: 1) ¿Qué pautas de actuación del profesorado configuran los distintos ambientes o climas de aprendizaje que hacen que unos profesores sean más capaces de motivar a sus alumnos que otros?; 2) ¿Cuáles son los efectos que el ambiente creado por los profesores en el aula tienen en la motivación y el aprendizaje de los alumnos?

Ubicados en este contexto, el objetivo de este trabajo fue analizar los resultados obtenidos con la aplicación de un cuestionario que permitiera evaluar el clima motivacional que los profesores crean en su salón de clase, a fin de realizar una reflexión que posibilite la mejora de la docencia en la Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo”, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), de la ciudad de Morelia, Michoacán.

DESARROLLO

Participantes

Empleando un estudio descriptivo, se trabajó con una muestra de 16 profesores y 800 estudiantes de la Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo”, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de la ciudad de Morelia, Michoacán. Los criterios de inclusión de la muestra de los 16 profesores que participaron en el proyecto, fueron tres: a) imparten asignaturas con mayor índice de reprobación; b) participación voluntaria en el proyecto; c) deseo de participar en cursos de formación didáctico-pedagógica acorde a sus necesidades.

Instrumentos

El instrumento empleado en esta investigación fue el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ) (Fernández, 2009), que fue diseñado para evaluar dieciséis patrones de estrategias de enseñanza (Ver fig. 1). De acuerdo al modelo teórico del Clima Motivacional de Clase, estas estrategias pueden afectar positivamente la motivación de los estudiantes en el aprendizaje. Consta de 32 reactivos, con una escala de tipo Likert de cinco opciones de respuesta que va de “totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo”. El CMCQ fue creado para aplicarse a estudiantes de Secundaria y Bachillerato, en donde obtuvo una adecuada confiabilidad: un Alfa de Cronbach de 0.91 ($\alpha=0.91$) para Secundaria; y un Alfa de Cronbach de 0.94 ($\alpha=0.94$) para Bachillerato. El CMCQ posee una adecuada validez predictiva y se ha venido utilizando en diferentes estudios de investigación, lo que le ha permitido seguirse validando en cada uno de los trabajos en que ha sido empleado.

Procedimiento

Primeramente, se comenzó con la digitalización del CMCQ, para que se pudiera contestar por computadora. Posteriormente se solicitó la autorización de los profesores para que en su tiempo de clase los estudiantes pasaran al centro de cómputo para responder al instrumento. La consigna para hacerlo, es que debían ubicarse en la práctica docente del profesor o profesora de la asignatura por la que se les preguntaba. Con los cuestionarios contestados, se procedió a la realización de los análisis estadísticos.

Resultados

El análisis de los puntajes obtenidos en las dimensiones que conforman el CMCQ, mostró que los 16 profesores participantes en la investigación, se encuentran por arriba de la media aritmética en la estrategia didáctica de *Estímulo a la participación en clase*; así como en las puntuaciones obtenidas en la estrategia referida a la *Presentación de estímulos novedosos*, lo que indica que los alumnos perciben que las actividades que el profesor realiza en el aula y que están reflejadas en los ítems que se ubican en estas variables, generan un clima de clase que favorece el aprendizaje significativo (Alonso-Tapia, 2007).

Por otra parte, la puntuación obtenida por los profesores, que los ubica -en general- por debajo de la media aritmética, mostró que dejan de lado el *Uso frecuente de ejemplos en clase* (Ver fig. 2), y la *Explicación paso a paso* en temas complejos, así como el *Apoyo a la autonomía* de los estudiantes cuando se les deja la realización de trabajos de investigación fuera del salón de clase, o en la formación de equipos de trabajo (Ver fig. 3), lo que supone que los alumnos perciben que cuanto menor es la tendencia del profesor a promover aprendizajes autónomos y autodirigidos, mayor es el grado en que los alumnos perciben el miedo al fracaso o a la evaluación negativa por parte de los demás (Panadero & Alonso, Alonso-Tapia, 2014).

A partir de estos datos, la meta sería orientar la comunicación de los resultados obtenidos en estos cuestionarios, a fin de que los profesores reflexionen el hecho de que si poseen un conocimiento adecuado de estrategias didáctico-pedagógicas, que si entienden los conceptos centrales de la asignatura, así como las herramientas de indagación o solución de problemas, pueden crear experiencias de aprendizaje que propicien que esos aspectos sean significativos para los alumnos y generen su interés para continuar aprendiendo (García, Loredo, Luna, Pérez, Reyes, Rigo, y Rueda, 2004).

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos en el CMCQ con esta muestra de profesores, se deduce que éstos asumen que entre las funciones de un docente se encuentran también las interacciones que se establecen en el aula y que éstas obedecen a procesos internos tanto de ellos mismos como de los estudiantes, aspectos que complementan la imagen y características que pueden ser evaluadas con este tipo de cuestionarios de opinión y que de alguna manera proporcionan información valiosa para

orientar la mejora de los ambientes de clase en la perspectiva motivacional de los estudiantes. Otro aspecto importante a considerar, como resultado de este trabajo, es que la evaluación de la docencia con base en los puntajes obtenidos de la opinión de los alumnos, es la estrategia más utilizada en el nivel de educación Media Superior, que ha remarcado diversas críticas en cuanto a la construcción de los instrumentos, las políticas de evaluación y los usos que se le dan a los resultados, por lo que es importante destacar que este tipo de cuestionarios se deben aplicar fundamentalmente con fines de diagnóstico y retroalimentación que tienen como principal propósito mejorar los procesos de la práctica docente, con una intención formativa cimentada en el perfeccionamiento profesional de los docentes.

En el caso de la Preparatoria “Melchor Ocampo” de la UMSNH, al valorar los puntajes obtenidos con el CMCQ se logró obtener la siguiente información: a) Se responde al cuestionamiento sobre qué es un profesor en el Bachillerato, qué características debe poseer y que funciones debe realizar; es decir, el ideal de un docente en el nivel Medio Superior, cristalizado en habilidades, conocimientos y competencias generales; b) Los supuestos teóricos obedecen a un paradigma proceso-producto de la investigación educativa referente al estudio de los docentes, aunque con rasgos de enfoques que ubican procesos internos en estudiantes y profesores; c) La teoría del aprendizaje que lo orienta, corresponde a la psicología cognoscitiva, retomando principios de la enseñanza y el aprendizaje; d) Los índices de confiabilidad y validez de los puntajes son seguros en el sentido de que pueden considerarse como indicadores de la calidad de la enseñanza, así como el impacto que el profesor tienen sobre el aprendizaje del estudiante y con el mismo profesor, al conocer sus resultados.

No obstante, es importante señalar que cuando los cuestionarios de opinión se utilizan como fuente única de información sobre el desempeño docente -considerando sólo la perspectiva del estudiante-, y que están orientados solamente con una metodología cuantitativa, probablemente proporciona una comprensión limitada del desempeño docente. Al respecto, Luna y Torquemada (2008) mencionan que los cuestionarios son únicamente una medida que muestra la opinión de los estudiantes acerca de la calidad de la instrucción, por lo que no debe de emplearse como único instrumento que abarque todas las manifestaciones de una actividad tan compleja como la docencia.

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Componentes del Cuestionario de Clima Motivacional de Clase

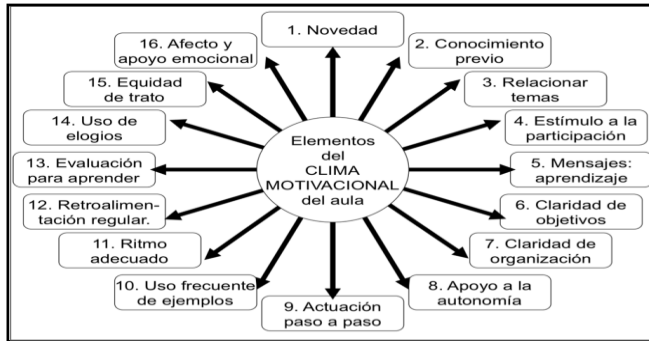


Figura 2. Estrategia Uso frecuente de ejemplos en clase

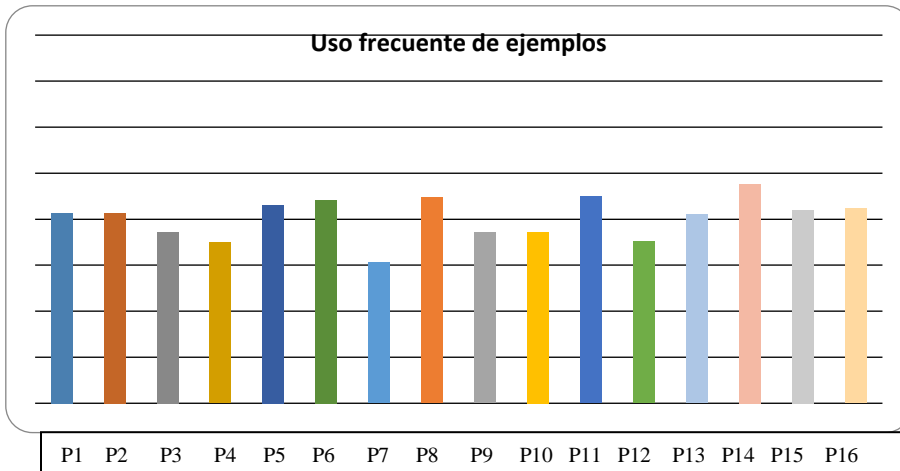
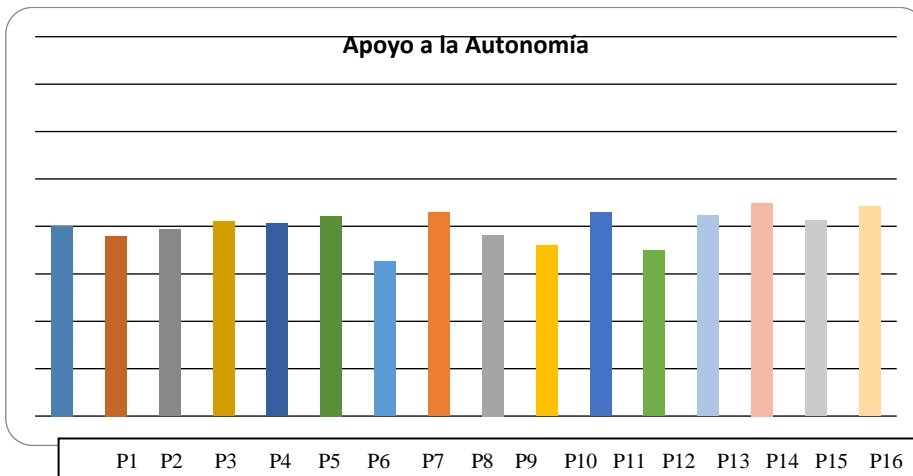


Figura 3. Estrategia Apoyo a la autonomía de los estudiantes



REFERENCIAS

- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- Alonso-Tapia, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En: M. Álvarez y J. Bizquera (Eds.). *Manual de orientación y tutoría* (pp. 327-348). Barcelona: Walter-Kleaver.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy affecting teacher' behaviors that predict students' engagement in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132
- Fernández, B. (2009). *Desarrollo y Validación de un Cuestionario de Clima Motivacional de Clase*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, España.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, A. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos en la evaluación de la docencia. En M. Rueda & F. Díaz-Barriga (coordinadores). *La evaluación de la docencia en la universidad*. México: CESU, Plaza y Valdés. p. 13-77.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structures and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, (2), 191-211.
- Luna, E. & Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Especial. Consultado el 20 de abril de 2013 en http://redie.uabc.mx/Num_Esp1/contenido-lunatorquemada.html.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 551-576.



- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 30 (2), 450-462.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. (2ª ed.), Madrid: Pearson Education. Prentice Hall