

Trabajo Fin de Grado en Motivación Escolar

Facultad Ciencias de la Salud

Grado en Psicología

*Estudio del clima motivacional
en 1º de ESO y sus implicaciones en
las estrategias de aprendizaje
utilizadas*

UNIVERSITAT
JAUME • I

Autora: Rosario Romero Calpe

DNI: 18968822D

Tutor: Fernando Domenech Betoret

Junio-2015

ÍNDICE TFG:

Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5-6
Extended Summary.....	7-8

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: Contextualización.

1.1. Situación educativa objeto de estudio.....	9
1.2. Características del centro, alumnos y contenido.....	9-10
1.3. El profesor en las situaciones educativas estudiadas.....	10

Capítulo 2: Motivación escolar

2.1. Qué es la motivación y por qué es importante en el contexto escolar.....	11-12
2.2. Tª Motivacionales.....	12-15
2.3. Modelo de Calidad Situación Educativa.....	15-19

Capítulo 3: Estrategias de aprendizaje

3.1. Introducción a las estrategias de aprendizaje.....	19
3.2. Estrategias de aprendizaje evitación.....	19-22
3.3. Relación entre clima motivacional del aula, estrategias de aprendizaje de evitación y satisfacción.....	22

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4: Objetivos y Metodología

4.1. Problema a abordar y Objetivos de investigación.....	23-24
4.2. Participantes.....	24
4.3. Instrumentos.....	25-27

Capítulo 5: Resultados

5.1. Análisis descriptivo.....	28-30
5.2. Análisis correlacional entre las variables utilizadas.....	31-34

Capítulo 6: Discusión de resultados y propuestas de mejora

6.1. Discusión.....	34-35
6.2. Conclusión.....	35-36
6.3. Propuestas de mejora.....	36-39

PARTE III: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

Bibliografía.....	40-43
Anexos.....	44-54

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor Fernando Domenech Betoret, profesor titular de la Universidad Jaime I de Castellón (departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología) por su atención y apoyo.

Al Instituto de Secundaria IES Betxi por facilitarme el poder llevar a cabo este trabajo.

Agradezco a mis compañeras de clase la aceptación y la ayuda que me han prestado durante toda mi formación.

A todos los que han formado parte de mi crecimiento personal y académico, y que siempre me hacían seguir adelante con más entusiasmo y constancia.

A mi familia por su apoyo incondicional, sobre todo a mi marido, a quien dedico este trabajo: por su constante apoyo emocional durante la creación del mismo, por las valiosas sugerencias y por encima de todo, porque reúne esa actitud hacia la vida que me encanta, admiro y desde siempre he deseado reflejar en mi trabajo.

A todos ellos GRACIAS de corazón, por haberme ayudado a realizar con éxito este TFG

Resumen

El presente estudio tiene un doble objetivo, por una parte identificar y analizar el clima motivacional en el aula de 1º de la ESO del Instituto de Educación Secundaria de Betxí y por otra parte, relacionar este clima motivacional con las estrategias de aprendizaje de evitación y con la satisfacción de los estudiantes en las asignaturas instrumentales de Lengua y Matemáticas. Concretamente queremos probar dos hipótesis. La primera pronostica que existe una relación positiva y significativa entre los Factores motivacionales y la satisfacción obtenida por los estudiantes, tanto en el proceso seguido, como en su progreso de enseñanza/aprendizaje, mientras que la segunda hipótesis pronostica una relación negativa y significativa entre Factores motivacionales y estrategias de aprendizaje de evitación utilizadas por los alumnos/as. La muestra está formada por 90 alumnos, y el análisis se ha realizado a partir de dos cuestionarios, basados en el Modelo de Calidad Situación Educativa (MCSE) propuesto por Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012). Tras la obtención de los resultados y su posterior tratamiento estadístico, podemos afirmar que existe relación entre los Factores Motivacionales (estrategias docentes motivadoras e interacción profesor/contenido/alumno), las estrategias de aprendizaje evitación y la satisfacción, que permiten afirmar/constatar/determinar que exista un clima motivacional favorable en la situación educativa estudiada.

Palabras clave: clima motivacional, estrategias docentes motivadoras, estrategias de aprendizaje de evitación

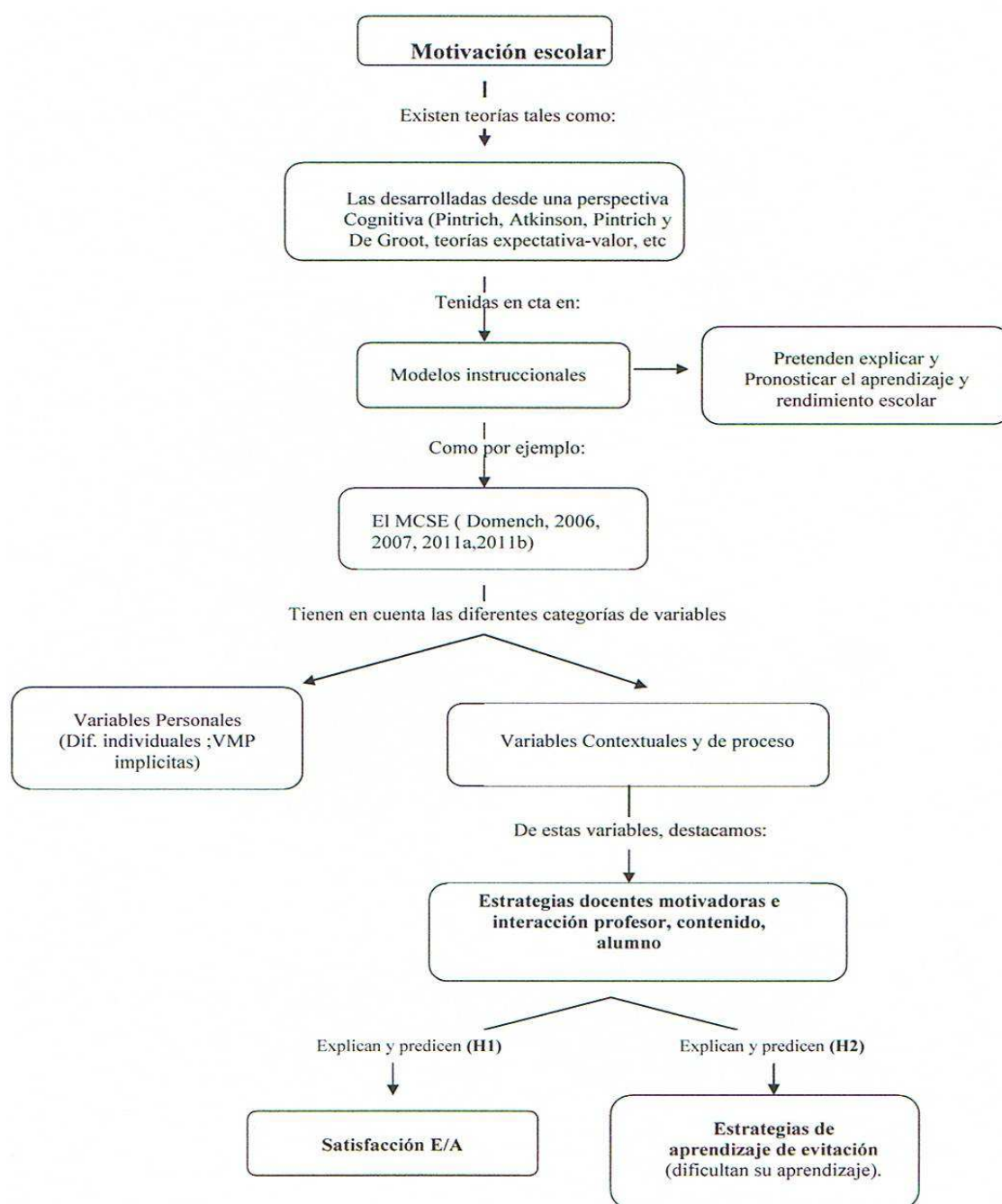
Abstract

The objective of the current study was, on the one hand, to identify and analyse the motivational classroom climate in the 1st level/grade of ESO at the High School in Betxí, and, on the other hand, relating the classroom climate with the learning avoidance and the students' satisfaction in the instrumental subjects of Language and Mathematics. Specifically we tested two hypotheses. The first predicts that there is a positive and significant relationship between the motivational factors and students' satisfaction, both in teaching/learning process followed and in the progress obtained by students. The second hypothesis predicts a negative and significant relationship between motivational factors and the avoidance learning strategies used by students. The sample is composed of 90 students and the analysis was carried out from two questionnaires based on the Quality Model Educational (MQES) created by Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012) were administered. The results obtained from the statistical analyses performed indicated that

there is a relationship between the motivational factors (motivational strategies of the teacher and teacher/contents/students interaction), learning avoidance strategies and students' satisfaction, it allows to assert/verify/identify there is a positive motivational climate in the educational situation studied.

Keywords: motivational climate, motivating strategies of the teacher, avoidance learning strategies.

Figura 1: Mapa conceptual explicativo de la investigación desarrollada.



Extended Summary

Learning in the adolescence is a subject of important consideration and analysis. To approach to the problematic of the learning with adolescents is one of the issues that more questions and reflections is actually generating in the professional practice, beyond other questions in the process of learning, we find a continued lack of interest and motivation to learn.

In this sense, the generalized lack of motivation that many students suffer is considered one of the main causes of the academic failure, one of the most worrying phenomena in the present academic context. We consider that if we were able to detect this absence of motivation, we could take part quickly and try to solve the problem. In order to do it, in this work, different proposals from improvement are included or suggested (point 6.3). These proposals can allow the teacher to develop positive a motivational climate in the classroom, so that, the student unfolds suitable learning strategies that allow him/her to obtain good academic results.

Therefore, the main aim of the investigation is based on analyzing the motivational profile of the classroom in the studied educative situation (1st ESO, mathematical subjects and language) and determining to what extent it affects the motivation of the student in its final result of learning. This global objective has been detailed in the following specific objectives:

1st Objective: To diagnose the motivational climate of the classroom in educative situations of first Grade of ESO in the instrumental subjects of Mathematics and Language, that is to say, in a separate and individualized way.

2nd Objective: To analyse the relations between the motivational factors (understanding them as the motivating teaching strategies and the interaction professor/contents/student) and the satisfaction of the students on the process of followed learning, as well as with the processes reached in the subjects of Mathematics and Language separately. From this objective, the following hypothesis is derived:

H1. A positive and significant relation between the motivational factors (motivating strategies an interactions) and the satisfaction of the student are foretold.

3rd Objective: To analyse the relation between the motivational factors (understanding them as the motivating teaching strategies and the interaction with the professor/contents/student) and the strategies used by the students in its learning, taking jointly the educative situations from the subjects of Mathematics and Language. From this objective, the following hypothesis is derived:

H2. A negative and significant relation between the motivational factors (motivating teaching strategies and interactions) and the strategies of avoidance learning are foretold.

From these objectives, the motivational climate of the classroom of the groups that have been analysed 1st A, B, C and D of ESO, through the interaction of the three key elements (professor, contents and student) and of the motivating teaching strategies. In order to do it, there have been elaborated and applied two questionnaires that are based within the framework on the investigations of Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012) of the Model of Quality of Educative Situation (MQES), from which we start with some modifications.

The sample study object is made up of 90 students, being 48 men and 42 women, representing 54% and 46% respectively. The age of the experimental students oscillates between the 11 and 14 years, of which 22 are repeaters and 5 foreigners.

In order to examine the first of the objectives, a descriptive analysis has been made, elaborating a bar chart with the averages of the considered motivational factors for the educative situations of Mathematics and Language, separately. On the other hand, to examine the second of the objectives, we have made an analysis of Pearson's bi-varied correlations for educative situations of Mathematics on the one hand and those of Language by another one. Finally, for the third of the objectives, we have made an analysis of Pearson's bi-varied correlations, having grouped the situations of Mathematics and Language.

Taking into account the obtained results, it is possible to emphasize that the motivational profile of the studied educative situation is favourable to the construction of an appropriated process of learning that will allow assuming positive strategies of study, thus promoting good academic results.

Parte I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: Contextualización

1.1. Situación educativa objeto de estudio.

Nos encontramos ante el estudio de una problemática generalizada en el Sistema Educativo (SE), la falta de motivación escolar. Para analizar esta posible situación, hemos considerado como muestra objeto de estudio a los estudiantes de 1º de ESO del IES Betxí, en las asignaturas de matemáticas y lengua castellana. El hecho de elegir a los alumnos de 1º ESO obedece a que estos se encuentran en plena preadolescencia en una fase de transformación psicológica, biológica y emocional, unida a un momento de transición de una etapa educativa a otra (acceso a la ESO). Estas circunstancias hacen que la muestra elegida para el estudio pueda considerarse en riesgo de que manifiesten falta de motivación e implicación en el estudio, fracaso escolar o/y riesgo de abandono del sistema educativo (Martínez y Álvarez, 2005). Por ello, quizá se pueda analizar con más detalle esta posible falta de motivación, puesto que los estándares académicos son más rigurosos, los círculos sociales cambiantes y la presión de grupo altamente influyente. Además, tal y como recogen diferentes autores (Tonkin y Watt, 2003), la disciplina es más abruptamente tratada, y los estudiantes a menudo, creen que su desempeño es valorado públicamente y que tiene implicaciones de por vida, lo cual puede desestabilizar al alumnado generando así factores de riesgo.

1.2. Características del centro, alumnos y contenido

El Centro IES Betxí está situado a las afueras de la localidad (en la zona noreste del casco urbano), en el camino de San Francisco, nº 2, ocupa una superficie total de 11.641,44 m². La ocupación global del centro en cuanto alumnado es de 355 distribuidos entre Secundaria y Bachillerato, un centro con muchos años de tradición y tres centros de primaria adscritos: CEIP CERVANTES-J.DUALDE” de Betxí, “CEIP CARMEN MARTI” de Artana, “CEIP FRANCISCO MONDRAGON” de Eslida e “IES de Betxí”

En el estudio han participado 90 alumnos de 1º de ESO en las asignaturas de lengua y matemáticas repartidos en 4 aulas. La muestra de estudiantes se compone de un total de 48 hombres y 42 mujeres representando 54% y el 46% respectivamente. La edad de los alumnos experimentales oscila entre los 11 y 14 años, de los cuales 22 son repetidores, y 5 extranjeros.

Las actuaciones educativas del centro van encaminadas, a compensar y equilibrar desigualdades socioculturales, atendiendo a los principios que recoge la Ley de Educación. En el ámbito pedagógico, IES Betxi asume el hecho de incluir en su curriculum el desarrollo de las competencias básicas que señala la LOE. El desarrollo competencial implica la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieran la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, cosa que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación.

Para avanzar en la solidez en cuanto a competencias básicas es fundamental enmarcar los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de los cuatro ejes siguientes:

- Aprender a ser y actuar de manera autónoma.
- Aprender a pensar y comunicar.
- Aprender a descubrir y tener iniciativa.
- Aprender a convivir y habitar el mundo.

1.3. El profesor en las situaciones educativas estudiadas

Como veremos, los elementos clave de la situación educativa son tres: la materia, el alumnado y el profesor. De ellos, el más importante es el alumno y sus características, razón por la cual centramos en ellos la investigación.

No obstante, damos mención a una figura crucial en la educación, el profesor. De los 44 profesores del centro, cinco de ellos han formado parte del estudio a través del análisis de los factores motivacionales (estrategias docentes motivadoras e interacción profesor, contenido alumno), ya que el estudio se ha centrado en las asignaturas de matemáticas y lengua castellana. Todos ellos con una experiencia docente de entre 15 y 30 años, lo que nos puede dar una idea de las muchas actuaciones que han podido desarrollar para llegar a sus alumnos/as, en cuanto a la contribución para mejorar la motivación, llevarles a una orientación de la materia, contextualización de la misma y a una presentación de contenidos de un modo ameno y didáctico, fomentando así la interacción entre el propio alumnado. Aunque la mayoría de los docentes se sienten satisfechos con el proceso enseñanza/aprendizaje, en nuestra investigación profundizamos en esta relación y proponemos diferentes pautas de mejora¹ que pueden potenciar la interacción entre los tres elementos clave (profesor/alumno/contenido).

¹ Ver epígrafe 6.3.

Capítulo 2: Motivación escolar

2.1. Qué es la motivación y por qué es importante en el contexto escolar

Lo que hoy se entiende como motivación académica se define como, *el conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta*, es decir, lo que permite poner en acción una conducta y mantenerla en el tiempo con el objetivo de alcanzar una determinada meta, es el resultado de una serie de planteos teóricos e investigaciones realizadas en torno a la motivación, intentando encontrar las causas que expliquen el por qué de la conducta motivada.

La historia de la psicología de la motivación es el intento de una disciplina por comprender los aspectos dinámicos de la conducta. Y cuando decimos esto nos referimos a las variables responsables tanto del *inicio e intensidad* del comportamiento, como de la *dirección* del mismo. El propio concepto de motivación no es sino un constructo hipotético que designa a una serie de variables que están relacionadas con estas dos dimensiones conductuales. Como constructo hipotético de que se trata, la motivación no puede observarse si no es a través de sus manifestaciones externas (esfuerzo, persistencia, la correcta realización de actividades, participación en clase,...) y en sus afirmaciones (mi objetivo es aprobar con buena nota,...)

Es importante señalar que la motivación no puede ser estudiada como un elemento por sí solo, sino que se ha de insistir en el análisis de los factores o componentes determinantes de la misma y en cómo mejorarlos con la práctica docente.

El rendimiento escolar esta en gran parte condicionado o determinado por la vertiente cognitiva del estudiante; cuanto más inteligente sea, mayor capacidad tendrá de aprender aunque su esfuerzo sea inferior al del resto. Sin embargo, no podemos entender el rendimiento académico de un estudiante como el resultado de sus capacidades mentales o cognitivas. El elemento diferenciador que influye de modo radical en sus resultados es su conducta, motivada por las variables afectivo-emocionales, es decir, aquellas que activan, dirigen y aportan persistencia a sus actuaciones.

Por todo ello, para abordar de modo formal el aprendizaje, resulta necesario analizar conjuntamente las variables cognitivas propias de cada sujeto y las afectivo-emocionales.

Actualmente, las corrientes más seguidas, son aquellas que coinciden en señalar que es necesario el estudio conjunto de estos elementos por las interrelaciones existentes e imposibles de salvar u obviar (Pintrich y De Groot, 1990 y Pintrich, 2000). Uno de los modelos más aceptados y con mayor número de seguidores es el planteado por estos autores que resalta la existencia de un componente de expectativa, otro de valor y uno afectivo de la motivación en contextos educativos. En este estudio, nos centraremos en analizar con mayor énfasis y precisión los

procesos motivacionales frente a los cognitivos, presentes en toda situación educativa, a partir del modelo de calidad educativa en que nos hemos basado y que toma como marco de referencia las principales teorías motivacionales expuestas por Pintrich (2000), Pintrich y De Groot (1990), Bandura y Vroom (1964).

2.2. Teorías motivacionales

Las principales orientaciones (con alguna ligera variación en función de los distintos autores) distinguen entre teorías fisiológicas, del aprendizaje, cognitivas, o de la personalidad.

La gran parte de modelos teóricos podrían clasificarse en mayor o menor medida en alguna de dichas categorías, si bien dentro de cada una de estas orientaciones globales pueden establecerse diferencias sustanciales respecto a los procesos a los que hace especial referencia cada teoría en concreto.

Reseñamos a continuación algunos de los autores más relevantes, tanto por sus propias aportaciones, como por haber contribuido al estudio e investigación de alguna parcela de la motivación que, en algunos casos, ha llegado a crear un modelo teórico definido. Así, en la tabla 1 se recogen las principales aportaciones de diferentes autores en este ámbito. Con esta tabla/resumen, solamente pretendemos presentar someramente el panorama teórico de la psicología de la motivación, como marco de referencia sobre el que elaboraremos nuestra propia discusión conceptual.

Tabla 1. Principales orientaciones teóricas sobre motivación y principios en los que se basan (Chóliz, 2004)

Orientaciones teóricas	Principales autores	Principio motivacional
<i>a. Teorías biológicas</i>	Lorenz(1981), Tinbergen(1952), Eibl-Eibefeldt (1973)	-Homeostasis -Modelo hidráulico (nivel de energía e instigadores) -Instinto
	Duffy(1972); Hebb(1955); Humphreys y Revelle(1987); Lindesley(1951); Malmö(1959); Yerkes y Dodson(1908).	-Homeostasis. - Activación general
	Carlsson; Derryberry y Tucker; Eysenck(1967); Gray(1971); Lacey; Swerdlow y	-Homeostasis. -Diferentes sistemas de activación (cortical,

	Koob(1987).	subcortical, psicofisiológica)
	McDougall(1970)	Instinto.
<i>b. Teorías basadas en la personalidad</i>	Condry, Csikszentmihalyi (1990); Deci y Ryan(1994); deCharms; Glucksberg;Leeper.	-Motivación intrínseca. -Necesidad de competencia y Control
	Adler, Allport(1937); Cattell; Goldstein; Maslow(1954); McClelland(1989); Murray(1938).	-Motivos de logro, poder, afiliación -Autorrealización. -Necesidades personales. -Pulsión, <i>erg</i> .
	Freud(1920); Horney; Jung(1920-34)	-Energía psíquica -Pulsión. -Hedonismo
<i>c. Teorías conductuales</i>	Brown(1961); Dollard(1939); Hull(1943); Miller(1960); Mowrer(1947); Spence; Taylor.	Impulso, <i>drive</i> .
	Skinner(1953)	-Refuerzo (incentivo)
	Abramson; Seligman(1967); Teasdale	-Controlabilidad, contingencia.
<i>d. Teorías cognitivas</i>	Atkinson(1957); Bandura(1977); Tolman(1955), Lewin(1943); Pintrich y De Groot(1990); Vroom(1964)	-Expectativa. -Matriz expectativa-valor.
	Brehm; Festinger(1957); Newcomb;Rosenberg(1960)	-Consistencia; congruencia; Disonancia.
	Ajzen(1975); Fishbein(1980); Tolman(1955). -. Heider(1958); Kelley; Rotter(1954-82); Weiner (1974-92)- Milgram (1975)	-Propósito, intención -Atribución de causalidad -Conformidad
<i>e. Teorías emocionales</i>	Olds y Milner(1954); Pfaffmann; Young(1966)	-Hedonismo
	Berlyne(1967), Harlow(1958)	-Necesidad de estimulación

Una vez nombradas las principales teorías motivacionales (ver tabla 1) nos centraremos en las teorías cognitiva y socio-emocional, las cuales aportan los fundamentos teóricos a nuestro estudio.

En este sentido, el eje principal de las orientaciones cognitivas será la importancia que ejercen sobre la conducta actual la representación mental, presente, de un objeto o situación más o menos alejada en el tiempo.

De acuerdo con las dimensiones principales en el estudio de la motivación, las explicaciones cognitivas se caracterizan, en general, por un planteamiento nomotético, cognitivo, adquirido y reactivo tanto a estímulos internos como externos. Algunos de los principios fundamentales a los que apelan son la *congruencia cognitiva*, *atribución de causalidad*, *intencionalidad de la conducta* y *expectativas de resultado*. De entre las teorías más significadas cabe destacar las de Atkinson (1957), Brehm (1966), Lewin (1953), Tolman (1955), o Weiner (1974-92), por poner sólo unos ejemplos.

Podemos agrupar los diferentes acercamientos cognitivos en función de las variables sobre las que hayan profundizado especialmente y sobre las que descansa el modelo explicativo de la motivación.

De acuerdo con la estructura expositiva que venimos realizando, nos centraremos en este momento en las variables cognitivas que están especialmente implicadas en las expectativas del estudiante como determinante esencial de su conducta y su motivación escolar. Una de las principales teorías en que se sustenta nuestra investigación, y a partir de las que se ha elaborado el cuestionario de donde se han extraído los resultados y conclusiones del estudio realizado, reciben la denominación común de teorías de expectativa-valor (ver resumen en Domenech, 2011).

Según estas teorías, las expectativas, es decir, la probabilidad subjetiva que los sujetos asignan a su posible éxito o fracaso escolar, y el valor que éstos otorgan al resultado que se espera obtener, (éxito o fracaso) determinan o influyen de forma decisiva en su motivación en el aula.

Bandura (1977), indagó en esta cuestión y se atrevió a especificar más en el estudio de estos términos distinguiendo entre expectativas de eficacia y expectativas de resultado. Las primeras se refieren a la percepción de auto-capacidad para lograr un determinado fin, mientras que las segundas aluden a la convicción de que una acción determinada conducirá a un resultado concreto, (Barberá, 1997).

Como hemos comentado, numerosos estudios avalan la teoría de que las expectativas son determinantes en la predicción del rendimiento de un estudiante; el valor, como explican Pintrich

y De Groot (1990), resulta especialmente importante en la motivación para el logro de un determinado fin al inicio de la actividad en cuestión.

Al mismo tiempo, Pintrich (1989) y Pintrich y De Groot (1990), en sus teorías motivacionales distinguen tres componentes que forman el marco teórico en el estudio de la motivación. El primero de ellos es el componente expectativa, relacionado con las creencias sobre autoeficacia que tiene el propio alumno respecto a sus capacidades de logro o éxito en la tarea; el segundo es el componente valor que relaciona la importancia o utilidad que el sujeto otorga a la materia y su orientación a la meta, su predisposición a esforzarse por lograr los objetivos que plantea la materia y por último, el componente emocional que comprende las reacciones afectivo-emocionales que experimenta el alumno frente a la tarea o la materia. Se relacionan con aspectos como el autoconcepto y la autoestima (valoración positiva o negativa del autoconcepto), las metas, expectativas, emociones (ansiedad o el estado anímico), y estilo atribucional, etc. son mecanismos que median entre la motivación y la conducta (Weinberg y Gould, 1996 en Gil Madrona y otros, 2007:195), es decir que la motivación y rendimiento de un estudiante, no dependerá tanto de su capacidad real sino de la capacidad que él cree tener o percibir, lo que influirá en cuán eficaz sea en sus tareas y qué grado de confianza tendrá sobre sus conductas. Estos aspectos se relacionan de forma directamente proporcional al esfuerzo y tiempo que van a dedicar o dedican a su estudio y aprendizaje.

2.3. Modelo de Calidad Situación Educativa

En este punto se explica el "Modelo de Calidad de Situación Educativa" (en adelante MCSE) desarrollado por el profesor Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012) y en el que vamos a basar nuestra investigación. Es un modelo instruccional que trata de explicar de forma coherente el funcionamiento de una situación educativa formal (o grupo-clase), organizando y analizando las principales variables que intervienen en el aprendizaje escolar, así como las relaciones que mantienen entre ellas. Además de ofrecer un marco explicativo capaz de pronosticar el aprendizaje y rendimiento escolar, proporciona una guía de actuación para el profesorado, orientada a mejorar la motivación escolar y el aprendizaje de sus alumnos/as. A diferencia de otros modelos, el MCSE, tomando la motivación como elemento central, trata de integrar el proceso de enseñanza desarrollado por el profesor/a y el proceso de aprendizaje desarrollado por el alumno/a con un contenido curricular específico.

Partimos de una premisa fundamental del modelo MCSE: para que exista aprendizaje se requiere que la intención de enseñar del profesor y la intención de aprender del alumno se active al principio del proceso educativo y que permanezca activa hasta su finalización (en función de la

percepción inicial que tienen profesor y alumnos de la situación educativa, modulada ésta por sus variables personales). Una vez activada, transcurre en interacción con el proceso de enseñanza/aprendizaje, y puede ir variando (fortaleciéndose o debilitándose) a medida que se desarrolla el proceso educativo, en función de cómo vaya evolucionando la percepción del profesor y alumnos (positiva o negativamente) de los elementos más relevantes de la situación educativa (profesor, contenido/currículum, alumnos, clima social,.....) a lo largo de dicho proceso.

De estos elementos descritos, nos centraremos en aquellos que sean susceptibles, desde el punto de vista de la intervención educativa. En nuestro caso, y como sabemos por estudios como los del psicólogo polaco Kurt Lewin (1943), la conducta humana es el resultado de una función que consta de dos tipos de variables, las referentes a la persona y al medio. Del resultado de la interacción entre ambas, surge la conducta que observamos en el estudiante.

Del mismo modo, el modelo de calidad de la situación educativa en el que no hemos basado (Domenech 2006, 2007, 2011a, 2011b), y otros textos consultados (González-Pineda, 2003; Domenech 2011), coinciden en considerar la materia prima de la situación educativa estos dos tipos de variables: personales y contextuales.

Dada la gran cantidad de literatura al respecto, queremos establecer claramente las diferencias existentes entre las distintas variables a las que nos referimos ya que no todos los autores utilizan los mismos términos para acuñar cada uno de los constructos mencionados.

Es cierto que la conducta y por tanto el rendimiento, están determinados por las variables personales y las contextuales. Las personales, se dividen a su vez en dos subcategorías: las cognitivas y las motivacionales o socio-afectivas.

Como decíamos, las variables cognitivas son las que hacen referencia a la inteligencia y aptitudes o competencias que presenta cada sujeto, intrínsecas y naturales a él mismo, los estilos de aprendizaje que utiliza para interiorizar los conocimientos que va adquiriendo, los conocimientos previos o de partida, la base, a partir de la cual es capaz de construir nuevos aprendizajes y lograr que estos sean significativos (Ausubel, 1983), así como sus creencias, valores, actitudes...

Según diversos estudios (Casanova Arias, 1988; Cuevas, 1993; Garanto, Mateo & Rodríguez, 1985; Minton & Schneider, 1985) que analizan las variables que constituyen la dimensión cognitiva como predictivas del rendimiento académico, los resultados muestran que a medida que los alumnos acceden a enseñanzas superiores, la relación significativa y positiva entre ambas magnitudes decrece aunque siguen teniendo un peso más que considerable en la anticipación de los resultados y rendimiento académico de los sujetos.

Las variables personales, calificadas como específicas o socio-afectivas, se relacionan con aspectos como el autoconcepto y la autoestima (valoración positiva o negativa del auto concepto), las metas, expectativas, emociones (ansiedad o el estado anímico), y estilo atribucional, etc. Se vinculan con mayor fuerza a la materia objeto de aprendizaje, por parte del alumno, que las anteriores, las cognitivas, y vienen a remarcar que, como apuntan numerosos autores (Alexander & Judy, 1988; Boekaerts, 1996; Borkowski & Thorpe, 1994; García, 1995; García & Pintrich, 1994; Pintrich, 1994; Pintrich, Marx & Boyle, 1993; y en los textos editados por Pintrich, 1995; Pressley, Harris & Guthrie, 1992; o Schunk & Zimmerman, 1994), para obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, los alumnos necesitan tener además de "habilidad" (skill), "voluntad" (will)

En cuanto al segundo bloque de variables, las contextuales, podemos establecer una diferenciación clara entre sus componentes: las variables socio-ambientales (familia –estructura, clase social y grupo de iguales), las institucionales (centro escolar, organización escolar, dirección, formación profesores y clima escolar) y las instruccionales (contenidos, metodología, tareas y actividades, nuevas tecnologías...). Estos tres componentes se podrían resumir en estas tres palabras que agrupan las categorías mencionadas: grupo de iguales, profesor y contenido.

La interacción de las variables cognitivas y las contextuales, determina la intención de aprender del estudiante, término acuñado por Alonso Tapia, que se concreta en un conjunto de constructos denominados por Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b) variables motivacionales de posicionamiento (en adelante VMP).

Éstas, son variables que se activan en la fase inicial del proceso de E/A en función de la percepción que los tengan los estudiantes del profesor, del contenido o curriculum (metodología y evaluación) y del clima social de la clase. Las VMP son una subcategoría de las variables personales del estudiante, y actúan como una red que recorre todo el proceso de E/A hasta que éste finaliza. Durante ese recorrido pueden fortalecerse o debilitarse en función de que mejore o empeore la percepción de los elementos anteriormente señalados (Doménech, 2012). Aunque, al igual que sucede con la primera impresión que nos formamos de una persona, lo más probable es que si la activación de las variables motivacionales de los estudiantes es alta al inicio de un proceso educativo, termine alta, y si la activación es baja termine baja (Doménech, 2012).

Tras el análisis conjunto de sus variables personales y las contextuales, quedará configurada la intención de aprender del alumno. A partir de ésta, dirigirá su comportamiento en gran medida, planteándose así las estrategias de aprendizaje que motivaran su conducta frente a la situación educativa (SE). Si considera que sus probabilidades de éxito son bajas, generará estrategias de aprendizaje de evitación empujado por la desmotivación que presenta, si no, todo lo contrario.

Puede que las expectativas, se hayan generado antes del inicio de curso por las referencias relativas al profesorado y la materia por ex alumnos del centro o durante los primeros días del curso tras conocer la dinámica de la clase, los objetivos de aprendizaje, el tipo de actividades, metodología etc. En cualquier caso, sabemos que el patrón conductual dependerá de estas variables, tanto de las personales como de las contextuales.

En el presente estudio una vez iniciado el curso nos vamos a detener a observar cómo influyen las variables contextuales (estrategias docentes motivadoras e interacción profesor-contenido-alumno) en la satisfacción durante el proceso de E/A y en los resultados obtenidos. Teniendo en cuenta la visión implícita de las variables motivacionales primarias (personales y las VMP) ya que estas activarían en mayor o menor medida el proceso E/A.

En este afán por activar la voluntad que dirija y oriente la conducta del alumnado hacia la consecución los objetivos curriculares, resulta curioso comprobar que existe consenso al afirmar que son dos los móviles que orientan el comportamiento de las personas: la consecución del éxito y la evitación del fracaso. En la teoría motivacional de Weiner (1986), así como en los trabajos de Bandura (1983) y Pintrich y De Groot (1990), se mantiene que el comportamiento motivado está en función de las expectativas de lograr una meta y el valor de esa meta. Según este autor, estos dos componentes se encuentran determinados por la atribuciones causales que expresan las creencias personales sobre cuáles son las causas responsables de sus éxitos o fracasos. Weiner (1985, 1986) afirma que las atribuciones son determinantes primarios de la motivación, en cuanto que influyen en las expectativas, en las reacciones afectivas y, consecuentemente, en la conducta de rendimiento y en los resultados que se obtienen. El autoconcepto, forma parte de esas atribuciones causales que inducen a pensar a un sujeto que tendrá éxito o no en la consecución de una meta. Hay diversos autores que consideran que éste se construye a través a los éxitos o fracasos académicos (Chapman & Lambourne (1990) o Newman (1984)). Otros, sin embargo, defienden la existencia de una relación causal entre auto concepto y rendimiento siendo el primero el generador del segundo (Shavelson & Bolus (1982)), mientras que muchos otros atribuyen una relación de reciprocidad en el tratamiento de estos términos (Helmske & van Aken (1995), Marsh (1988), Marsh (1990), Marsh & Yeung (1997), Skaalvik & Hagtvet (1990)). En nuestro caso, la principal conclusión a la que llegamos es que de un modo u otro, el auto concepto es importante en la motivación del alumno y por tanto en su rendimiento.

De todos estos estudios se desprende que la eficacia en el aprendizaje no está relacionada únicamente con la capacidad cognitiva y aptitudinal, sino que depende también de cómo el alumno utiliza ese potencial a través de los denominados estilos o estrategias de aprendizaje. Estos se definen como las distintas maneras en que los alumnos perciben, estructuran,

memorizan, aprenden y resuelven las tareas y problemas escolares, de manera que dependiendo del estilo personal que adopten tendrán mayor o menor probabilidad de éxito escolar.

Capítulo 3: Estrategias de aprendizaje

3.1. Introducción a las estrategias de aprendizaje

De la amplia gama de definiciones que hay sobre estrategias de aprendizaje, se observa con cierta claridad que todas coinciden en el carácter deliberado, intencional y controlado que el estudiante ejerce sobre esas actividades o secuencias integradas de procedimientos dirigidos a facilitar su aprendizaje. De este modo, parece que no es suficiente con disponer de las estrategias de aprendizaje adecuadas; es necesario también saber cómo, cuándo y porqué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea.

3.2. Estrategias de aprendizaje de evitación

Así pues, las estrategias no son únicamente las derivadas de acciones directas, sino que también implican procesos y metacogniciones que regulan el plan de acción de todo proceso educativo como autoanálisis, autoevaluación de lo realizado, etc. (Beltrán, 1993, 1998, Pozo, 1989). A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener, y recuperar la información, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función de los objetivos a alcanzar, determinados por las demandas de la tarea (Beltrán, 1993, 1998). Los escollos o dificultades que pueden encontrar el profesor y los estudiantes en esta fase están directamente relacionados con la falta de apoyos, tanto materiales como sociales e internos como externos a la situación educativa.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesto por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo (ver p. ej., Ainley, 1993; McCombs, 1988). Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso, entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Todo esto nos indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores,

de las metas que persigue el alumno, referidas tanto al tipo de metas académicas (p. ej., metas de aprendizaje-metas de ejecución) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular.

Cuando el alumno se enfrenta a la resolución de una determinada tarea dispone de una amplia variedad de recursos mentales que pueden contribuir a una solución adecuada de la misma. No obstante, los posibles motivos, intenciones y metas del sujeto son elementos que van a condicionar en gran medida el tipo de estrategias que va a utilizar para resolver dicha tarea. En este caso, las propias creencias del sujeto respecto a su capacidad para enfrentarse a la resolución de la tarea, así como la importancia e interés de la misma, son algunos de los factores motivacionales que pueden determinar la puesta en marcha de unas determinadas estrategias.

Pero estas decisiones que debe tomar el sujeto respecto a las expectativas de éxito y el valor concedido a la resolución de una determinada tarea, precisan de un análisis previo referido tanto a las características de la misma (su grado de dificultad, si es más o menos familiar, etc.) como a sus posibilidades, recursos personales y confianza en sí mismo para enfrentarse a su resolución. Este tipo de decisiones que va tomando el sujeto, deben repercutir finalmente en la utilización de aquellas estrategias más ajustadas a los análisis realizados previamente.

Dependiendo de cuál sea la orientación a la meta de un alumno, las estrategias de aprendizaje empleadas serán notablemente contrarias.

Tabla 2: Metas que orientan la actividad escolar (Tapia, 1992)

<p>a) Relacionadas con la tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la propia competencia. <i>Motivación de competencia.</i> (Dweck y Elliot, 1983). • Disfrutar con la realización de la tarea por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella. <i>Motivación intrínseca.</i> (Csikzentmihalyi, 1975; Deci, 1975).
<p>b) Relacionadas con la posibilidad de elegir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer la tarea porque uno mismo -y nadie más- la ha elegido. <i>Motivación de control.</i> (Deci y Ryan, 1985; deCharms, 1976, 1984).
<p>c) Relacionadas con la autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir una evaluación positiva de la propia competencia. <i>Motivo de logro.</i> (Bandura, 1986) • Evitar una evaluación negativa de la propia competencia. <i>Miedo al fracaso</i> (Atkinson, 1964).
<p>d) Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir ser aceptado socialmente. • Evitar ser rechazado socialmente.

e) Externas

- Conseguir cualquier cosa que pueda ser recompensante.
- Evitar cualquier cosa que pueda ser aversiva.

Según sean las metas de aprendizaje, el alumno se caracteriza por perseguir la comprensión de la materia, desarrollar habilidades y competencias y aprender y dominar nuevos conceptos. Se esfuerza ante tareas que se presentan como un reto y valoran su aprendizaje en función de la evolución de sus propias competencias. Los errores son oportunidades de superación y no se interpretan como fracasos, las estrategias cognitivas empleadas en el proceso de aprendizaje muestran una clara vinculación con la relación de conocimientos y la reflexión, es decir, aplican, para lograr un aprendizaje significativo y duradero, el pensamiento crítico y reflexivo. Esta forma de actuar no hace sino fortalecer la metacognición entendida como la capacidad de conocerse a uno mismo.

En cuanto a quienes presentan metas de ejecución, las estrategias empleadas se dirigen a obtener las máximas calificaciones, tratan de evitar el fracaso y su motivación es extrínseca en esencia, por lo que evitan el esfuerzo y utilizan estrategias de aprendizaje, tales como la memorización, además de demostrar su valía comparándose con el resto.

En cuanto a la autoeficacia, desde la perspectiva de Bandura (1986), uno de los mayores exponentes en la materia, podemos afirmar que, dado que se relaciona con las expectativas que tenemos acerca de nuestras capacidades para realizar con éxito una tarea, es la causante o influye de modo decisivo en la realización o no de las actividades escolares, el esfuerzo que los alumnos dedican a ellas y su persistencia para lograr las metas de aprendizaje establecidas. Así, los estudiantes con bajos niveles de autoeficacia presentaran una probabilidad más alta de evitar una tarea que otros con niveles superiores (Schunk, 1991)

Finalmente, el componente socio-afectivo en el aprendizaje influye en las conductas o estrategias de aprendizaje ya que la percepción negativa o las expectativas poco favorables hacia cualquiera de los tres elementos de la SE que se recogen en este componente, los contenidos, el profesor y los compañeros, empujan, o al menos así se predice en gran medida, a evitar solicitar la ayuda de los compañeros o del profesor, a evitar participar en el aula, a colaborar, a afrontar nuevos retos académicos motivacionales en cuanto a las expectativas de autoeficacia, al valor otorgado a la materia objeto de estudio, a las expectativas afectivo-emocionales que se esperan experimentar hacia los compañeros, el profesor y la materia y, finalmente, a las expectativas que se poseen sobre el tiempo y esfuerzo a invertir en el estudio de la materia, en función del valor que se le otorga.

Según sea el perfil motivacional resultante, y tal y como apuntan de nuevo las teorías motivacionales de Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990), la teoría de la expectativa de Vroom (1964) y la teoría de autoeficacia de Bandura (1986), los alumnos desplegaran estrategias de aprendizaje orientadas a obtener un buen rendimiento académico si presentan niveles motivacionales adecuados; en caso contrario desarrollarían estrategias de aprendizaje de evitación.

Finalmente, dado que la motivación influye en los patrones de aprendizaje empleados por el alumno, si estos son de evitación por presentar bajos niveles de motivación, no resulta extraño esperar que los resultados académicos vayan en la misma dirección relacionándose pues de forma directa y positiva con el perfil motivacional que presente el alumno.

De modo que, podemos establecer una relación entre la intención de aprender del alumno y las estrategias de aprendizaje que empleará presumiblemente, en función de las respuestas dadas en el test, éstas, descubrirán el perfil motivacional o intención de aprender de los sujetos estudiados.

3.3. Relación entre clima motivacional del aula, satisfacción y estrategias de aprendizaje

A lo largo del trabajo realizado, sobre todo en el apartado de resultados empíricos, hablamos conjuntamente de conceptos tales como clima motivacional, satisfacción o estrategias de aprendizaje, por tanto, consideramos conveniente clarificar la relación entre estos conceptos.

En este sentido, si bien la motivación es un factor que insta a una persona a la ejecución de comportamientos, no se debe olvidar que estos se verán influenciados por las características del entorno inmediato. Es así que surge el concepto de clima motivacional de clase, para hacer referencia al ambiente creado dentro del aula por el docente para favorecer la motivación por el aprendizaje. Es preciso considerar que el tema del clima del aula es relevante debido a que el ambiente o clima generado por el docente y los estudiantes en la clase, puede crear el interés necesario para aprender y dar una orientación hacia el dominio que permita desempeñarse de forma adecuada (Kaplan & Maehr, 2007), desplegando así, estrategias de aprendizaje orientadas a obtener un buen rendimiento académico, lo que repercute de manera decisiva en la satisfacción del proceso de aprendizaje, o en caso contrario se desarrollarían estrategias de aprendizaje de evitación, que determinarían en qué medida afecta la motivación de los alumno/as en su resultado final de aprendizaje.

Parte II: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4: Objetivos y Metodología

4.1. Problema a abordar y Objetivos de investigación

En la actualidad, abordar la problemática del aprendizaje con adolescentes es una de las cuestiones que más interrogantes y reflexiones está generando en la práctica profesional; más allá de otras cuestiones propias del aprendizaje en la adolescencia, encontramos una constante falta de interés y motivación por aprender. Se considera una de las principales causas de fracaso escolar.

Bajo este contexto, el objetivo principal de la investigación se basa en analizar el clima motivacional del aula en las situaciones educativas estudiadas (1º ESO matemáticas y lengua) y determinar en qué medida afecta a las estrategias de aprendizaje y a la satisfacción del alumno/a. Basándonos en las consideraciones expuestas en la parte teórica, los objetivos que nos hemos planteado en este estudio se resumen en:

Objetivo 1: Diagnosticar el clima motivacional del aula en situaciones educativas de primero de ESO en las asignaturas instrumentales de Matemáticas y Lengua por separado, es decir de manera individualizada.

Objetivo 2: Analizar las relaciones entre los factores motivacionales considerados (entendiendo como tales, las estrategias docentes motivadoras y la interacción profesor/ contenido/ alumno) y la satisfacción de los alumnos sobre el proceso de E/A seguido, así como con los progresos alcanzados en las asignaturas de Matemáticas y Lengua por separado. De este objetivo se deriva la siguiente hipótesis:

H1. Se pronostica una relación positiva y significativa entre los factores motivacionales (estrategias docentes motivadoras e interacciones) y la satisfacción del estudiante.

Objetivo 3: Analizar la relación entre los factores motivacionales considerados y las estrategias utilizadas por los alumnos/as en su aprendizaje, tomando conjuntamente las situaciones educativas de Matemáticas y de Lengua. De este objetivo se deriva la siguiente hipótesis:

H2. Se pronostica una relación negativa y significativa entre los factores motivacionales (estrategias docentes motivadoras e interacciones) y las estrategias de aprendizaje de evitación.

Para examinar el primero de los objetivos se ha realizado un análisis descriptivo, elaborando un diagrama de barras con las medias de los factores motivacionales considerados para las situaciones educativas de Matemáticas y de Lengua por separado. Por otro lado, para examinar el segundo de los objetivos hemos realizado un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson para las situaciones educativas de Matemáticas por un lado y las de Lengua por otro. Por último, para el tercero de los objetivos hemos realizado un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson agrupando las situaciones de Matemáticas y de Lengua.

4.2. Participantes

En el estudio han participado 90 alumnos de 1º de ESO de las asignaturas de lengua y matemáticas repartidos en 4 grupos. La muestra de estudiantes se compone de un total de 48 hombres y 42 mujeres, representando 54% y el 46%, respectivamente. La edad de los alumnos experimentales oscila entre los 11 y 14 años, de los cuales 22 son repetidores, y 5 extranjeros.

La siguiente tabla recoge a modo de resumen las principales características de la muestra objeto de estudio:

Tabla 3. Características y distribución de la muestra (N=90)

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Sexo	H:48/M:42	53,3% / 46,7%
Edad	11a.=5 12a.=57 13a.=20 14a.=8	5,6% 63,3% 22,2% 8,9%
Etnia extranjera	5	5,2%
Situación educativa	1ºA=22 1ºB=23 1ºC=22 1ºD=23	19,8% 21,6% 18,8% 20,7%

4.3. Instrumentos de medida utilizados

Para examinar los objetivos e hipótesis planteadas se utilizaron dos cuestionarios elaborados por el profesor Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012), que fueron adaptados a las situaciones educativas estudiadas:

- a) Cuestionario CLIMASE
- b) Cuestionario de estrategias de aprendizaje evitación

4.3.1. Cuestionario CLIMASE

Este cuestionario está formado por las siguientes escalas:

- 1ª Escala de estrategias docentes motivadoras
- 2ª Escala de para analizar las interacciones de los elementos clave de la instrucción.
- 3ª Escala de satisfacción del alumno

Dichas escalas han sido adaptadas para que puedan utilizarse tanto a nivel de tema o unidad didáctica como a nivel de trimestre o curso, dependiendo del tramo instruccional que hayamos tomado como unidad de análisis, en nuestro caso las hemos usado para las unidades didácticas de matemáticas y lengua en el primer trimestre del curso. Los escalares utilizados oscilan entre 4 (máximo) y 1 (mínimo). A continuación, describimos cada una de ellas:

1ª) Escala de estrategias motivadoras: Con esta escala se pretende medir la forma en que el docente tiene de despertar o incrementar la intención de aprender del alumno. La escala esta dividida en tres factores:

- **Expectativas de resultado**, pretendemos medir las expectativas que posee el alumno de superar la asignatura con éxito. Este factor está formada por 3 ítems. Ej.: “El nivel de exigencia estipulado por el profesor para superar esta asignatura lo considero razonable”
- **Valor de la materia**, orientado a identificar la utilidad o importancia que el alumno otorga a la materia. Este factor está formada por 3 ítems. Ej.: “Desde el principio, el profesor nos hizo ver la importancia y utilidad de esta asignatura”
- **Significado del contenido**, se relaciona con la afectividad hacia la asignatura, si se encontrara atraído y cómodo con los contenidos y actividades propuestas. Este factor

está formado por 4 ítems. Ej.: “Desde el principio el profesor se esforzó por presentar esta asignatura de manera atractiva y novedosa”

2ª) Escala para analizar las interacciones de los elementos clave de la instrucción (profesor/contenido/alumno): Con esta escala se pretende medir la forma de relacionarse e interactuar de los tres elementos para alcanzar los objetivos prefijados durante el proceso de E/A. Los escalares utilizados eran Bastante o más que....

- **Relación profesor-alumno:** Este factor, indica como ha sido el tipo de relación que ha mantenido el profesor con los alumnos. Esta formado por 5 ítems. Ej.: “¿Cómo ha sido el tipo de relación que ha mantenido el profesor con los alumnos de clase? Cercana/Distante”
- **Relación alumno-profesor:** En este factor se analiza el tipo de interacción que han mantenido los alumnos con el profesor, esta formado por 3 ítems. Ej.: “¿Cómo ha sido el tipo de interacción que han mantenido los alumnos con el profesor? Respetuosa/Irrespetuosa”
- **Relación alumno-alumno:** En este factor se pretende analizar el tipo de interacción que han mantenido el grupo entre sí, para ello se usan 4 ítems. Ej.: “¿Como ha sido el tipo de interacción que han mantenido los alumnos entre sí? Cooperativa/Competitiva”
- **Relación alumno-contenido:** Este factor se relaciona con los sentimientos que el alumno espera sentir estudiando la asignatura, consta de 7 ítems. Ej.: “¿Cómo te has sentido estudiando y trabajando este trimestre esta asignatura? Competente/Incompetente”

3ª) Escala de satisfacción del alumno: Al finalizar el proceso de E/A se pretende medir el grado de satisfacción alcanzado. Esta escala consta de 2 ítems, usando los escalares entre 4. Totalmente satisfecho y 1. Nada satisfecho

4.3.2. Cuestionario de estrategias de evitación

Este cuestionario basado en seis escalas, recoge cuestiones relativas a los procesos o estrategias de aprendizaje que utiliza el alumno, haciéndose únicamente referencia a las estrategias conocidas como “de evitación” relacionadas con aspectos como evitar solicitar ayuda, participar en el aula, colaborar con los compañeros, enfrentarse a novedades, seguir orientaciones y finalmente cuanto esfuerzo/reto deberán invertir en el estudio de la misma. Cabe destacar que

las respuestas a las cuestiones planteadas, se valoraban a través del uso de una escala en la que la máxima puntuación era de 4 y la mínima de 1, cuya interpretación quedaba especificada al inicio de cada pregunta. Seguidamente se comentan más profundamente las escalas utilizadas:

1ª) Estrategia pedir ayuda: Este constructo trata de medir si el alumno pide o no ayuda cuando no sabe o no entiende una tarea, consta de 6 ítems, un ejemplo sería “Me la copio o no la hago”

2ª) Estrategia participación: A través de este factor pretendemos medir, la inclinación del alumno a evitar la participación en clase. Esta escala está formada por 6 ítems, por ejemplo: “Durante el desarrollo de las clases adopto un rol activo”

3ª) Estrategia de novedad: Con esta variable pretendemos averiguar si los alumnos despliegan estrategias de aprendizaje orientadas a evitar novedades. Esta escala está formada por 6 ítems. Un ejemplo de ítem es el siguiente: “Durante el aprendizaje de esta asignatura he preferido aquellas tareas o actividades que me resultan familiares antes que otras mas novedosas”.

4ª) Estrategia de Esfuerzo/Reto: Pretendemos averiguar las estrategias orientadas a evitar enfrentarse a nuevos desafíos académicos. Esta escala esta formada por 6 ítems. Un ejemplo de ítem: “No me estoy esforzando más de lo necesario en esta asignatura”.

5ª) Estrategia de colaboración: En este factor medimos la intención de los alumnos de colaborar con los compañeros en el desarrollo de clase. Esta escala esta formada por 6 ítems, como ejemplo: “He contribuido a crear un buen clima en mi grupo de trabajo”.

6ª) Estrategia seguir orientaciones: Finalmente, este factor es el que empleamos para medir si los alumnos siguen las estrategias de orientación que da el profesor. Esta escala la forman 6 ítems, un ejemplo: “En general, he procurado seguir todas las pautas y orientaciones que ha dado el profesor durante el curso”.

Capítulo 5: Resultados

En primer lugar, presentamos el estudio descriptivo de nuestra investigación, a partir del análisis de las diferentes variables recogidas en el cuestionario para, posteriormente, realizar el consecuente análisis correlacional.

5.1 .Análisis descriptivo

En este apartado recogemos los resultados del primero de los objetivos, cuyo fin era “Diagnosticar el clima motivacional del aula en las asignaturas de Matemáticas y Lengua por separada (Objetivo 1)

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de las asignaturas de matemáticas y lengua.

Estadísticos descriptivos Matemáticas

Escalas motivacionales	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estrdocentes (9 ítems)	81	1,00	4,00	2,9451	,63831
Inter_prof_alum (5 ítems)	79	2,00	4,00	3,2962	,43070
Inter_alum_profe (3 ítems)	87	2,00	4,00	3,2759	,53121
Inter_alum_alum (4 ítems)	84	1,75	4,00	3,2560	,47526
Inter_alum_cont (7 ítems)	85	1,00	4,00	3,0824	,61933
Satisf. Proceso E/A (1 ítem.)	86	1,00	4,00	2,9419	,99829
Satisf. Progreso logrado (1 ítem.)	86	1,00	4,00	2,9186	,88404
N válido (según lista)	73				

Estadísticos descriptivos Lengua

Estrdocentes (9 ítems)	88	1,89	4,00	3,4167	,45712
Inter_prof_alum (5 ítems)	87	2,40	4,00	3,4483	,44509
Inter_alum_profe (3 ítems)	88	2,33	4,00	3,5038	,45203
Inter_alum_alum (4 ítems)	87	1,00	4,00	3,4138	,94161
Inter_alum_cont (7 ítems)	86	2,14	4,00	3,4402	,43729
Satisf. Proceso E/A (1 ítem.)	88	1,00	4,00	3,4205	,76896
Satisf. Progreso logrado (1 ítem.)	88	1,00	4,00	3,5455	,67652
N válido (según lista)	84				

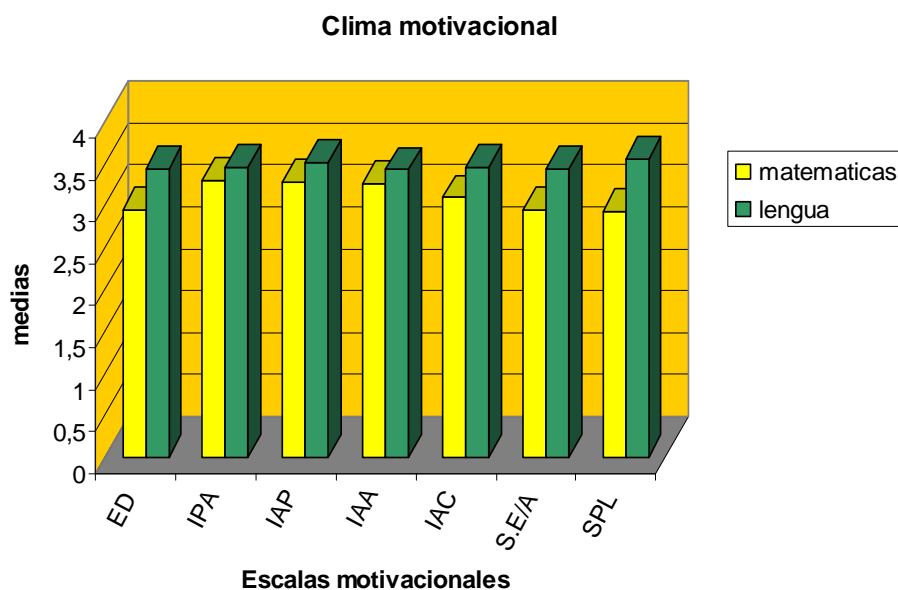
Como podemos observar en la tabla 4, las medias son altamente positivas para todas las variables analizadas, situándose la totalidad por encima de la media, lo cual augura un clima motivacional satisfactorio. Por otro lado, aunque las medias son altas también lo es la Desviación típica en alguno de los ítems (Inter_alumn_alumn, Satisf.Proceso E/A y Satisf. Progreso logrado), esto nos indicaría la variabilidad de respuestas dadas.

Si comparamos ambas asignaturas se observa un mejor clima motivacional hacia la asignatura de Lengua que hacia la de Matemáticas, esto podría ser debido a que el docente en

Lengua es el mismo para los cuatro grupos, usando la misma interacción y estrategias para todos, por el contrario en Matemáticas se usarían estrategias e interacciones distintas, por ser diferentes docentes en cada uno de los grupos.

Para estudiar y observar gráficamente, el clima motivacional de las clases estudiadas hemos realizado un diagrama de barras (figura 2), que presentamos a continuación según los objetivos planteados.

Figura 2: Clima motivacional de las clases estudiadas en función de la asignatura y de las Estrategias docentes motivadoras



Como podemos observar en el gráfico (figura 2) la media de cada una de las variables analizadas, es superior a 2,9, supera en más de medio punto porcentual a la media escalar del cuestionario construido (que recordamos es 2). En el caso de las estrategias docentes (E/D) y la satisfacción E/A, las medias de las dos escalas oscilan entre 2,9 en matemáticas y 3,4 en lengua, una puntuación muy superior a la media. Podríamos deducir que la diferencia de puntuación sería debido a que la asignatura de lengua es impartida por un sólo profesor en los cuatro grupos y las matemáticas son impartidas por profesores distintos, lo que llevaría a una considerable variabilidad de opiniones.

Los sentimientos que experimentan los alumnos frente a la materia y sus contenidos, la media se sitúa alrededor de 3,2, superando el límite de dos puntos por el que establecemos si los resultados son positivos o negativos. La variable que posee una mayor media es la del trato facilitado por el profesor y el trato con los compañeros, traduciéndose esto en la confirmación de

que el ambiente en el aula se considera favorable por los estudiantes, tanto el clima entre iguales como con el profesor.

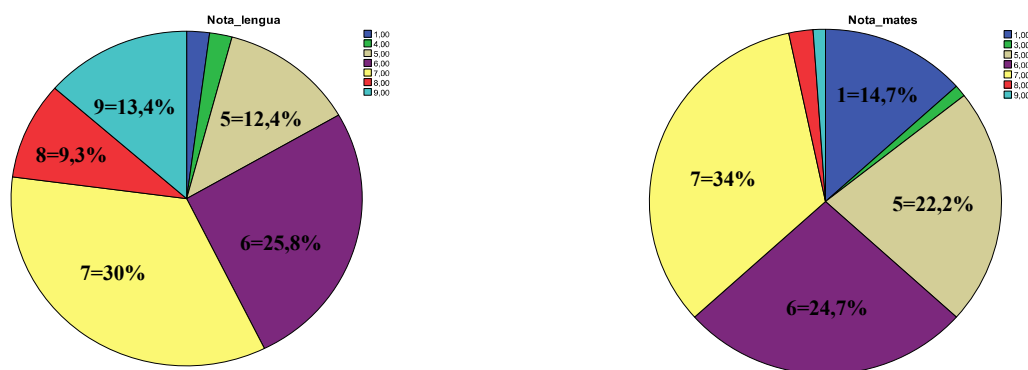
Con todo ello podemos concluir que el clima motivacional es favorable para la construcción de una adecuada intención de aprender y asumir estrategias de aprendizaje positivas, favoreciendo así buenos resultados académicos.

De hecho, coinciden con las expectativas de resultados, puesto que como podemos apreciar en la tabla 5, la media de las notas esperadas superan el aprobado en un alto porcentaje.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nota_mates	90	1,00	9,00	5,4889	1,99011
Nota_lengua	96	1,00	9,00	6,6667	1,49854
N válido (según lista)	89				

Como podemos observar en el siguiente diagrama de sectores la anticipación de resultados es considerablemente positiva (96% matemáticas y 91% lengua) por lo que podemos inferir que los sujetos dirigirán su comportamiento, en gran medida, hacia estrategias de aprendizaje adecuadas teniendo un peso más que considerable en su conducta frente a la situación educativa (SE).



5.2. Análisis Correlacional

En esta apartado presentamos los resultados del segundo² y tercero³ de los objetivos planteados, para lo cual, como ya hemos avanzado, hemos realizado un análisis correlacional entre las diferentes variables.

Así, para contrastar la hipótesis 1⁴ (objetivo 2) realizamos un análisis de correlación de Pearson, con la finalidad de saber si los factores motivacionales (estrategias docentes motivadoras e interacciones instruccionales) y la satisfacción de los estudiantes están relacionados. Los resultados pueden verse en las tablas 6 y 7.

Tabla 6: Correlaciones entre los factores motivacionales y la satisfacción en matemáticas.

	Sexo	Estrdoce	Inte_p_a	Inte_alpr	Inte_a-a	Int_a-cnt	Satsf E/A	Sat-prog
Sexo	1							
Estrdocentes	,233*	1						
Inter_prof_alum	,201	,210	1					
Inter_alum_profe	,103	,279*	,151	1				
Inter_alum_alum	-,100	,198	,033	,330**	1			
Inter_alum_cont	,218*	,318**	,245*	,527**	,320**	1		
Satsf. E/A	,245*	,309**	,247*	,383**	,095	,551**	1	
Satsf. Progreso	,143	,211	-,031	,387**	,181	,582**	,608**	1
N	86	80	78	86	83	84	86	86

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

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

² Objetivo 2: Analizar las relaciones entre los factores motivacionales (entendiendo como tales, las estrategias docentes motivadoras y la interacción profesor/contenido/alumno) y la satisfacción de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje seguido, así como con los progresos alcanzados en las asignaturas de Matemáticas y Lengua por separado.

³ Objetivo 3: Analizar la relación entre los factores motivacionales (entendiendo como tales, las estrategias docentes motivadoras y la interacción con el profesor/contenido/alumno) y las estrategias utilizadas por los alumnos/as en su aprendizaje, tomando conjuntamente las situaciones educativas de las asignaturas de Matemáticas y de Lengua

⁴ Recordamos que la hipótesis 1 establecía el siguiente planteamiento: H1. Se pronostica una relación positiva y significativa entre los factores motivacionales (estrategias docentes motivadoras e interacciones) y la satisfacción del estudiante.

Tabla 7: Correlaciones entre los factores motivacionales y la satisfacción en lengua castellana.

	Sexo	Estrdoc.	Int_p-a	Int_a_p	Int_al_a	Int_al_c	Satf E/A	Satf.Pro
1.Sexo	1							
2.Estrdocentes	,019	1						
3.Inter_prof_alum	-,001	,396**	1					
4.Inter_alum_profe	-,003	,324**	,444**	1				
5.Inter_alum_alum	,059	,137	,082	,098	1			
6.Inter_alum_conten	,119	,218*	,346**	,441**	,082	1		
7.Satf. E/A	,244*	,430**	,293**	,280**	,030	,238*	1	
8.Satf. Progreso	,006	,323**	,200	,324**	,055	,235*	,438**	1
N	88	88	87	88	87	86	88	88

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

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

Atendiendo a los resultados obtenidos en la asignatura de Matemáticas (tabla 6) observamos que, entre la variable estrategias docentes y satisfacción E/A existe una relación positiva y significativa ($r = .309$, $p < .01$). En segundo lugar, la variable que recoge la interacción alumno-profesor, se correlaciona de nuevo, de forma positiva y significativa con la satisfacción obtenida en E/A ($r = .383$, $p < .01$) y la satisfacción obtenida en el progreso ($r = .387$, $p < .01$). Finalmente se correlacionan de forma directa y significativa de magnitud media, la variable interacción alumno-contenido tanto en la satisfacción E/A ($r = .551$, $p < .01$), como en la satisfacción del progreso ($r = .582$, $p < .01$).

Por otra parte, en lo que respecta a la asignatura de Lengua (tabla 7), se observa también una relación positiva y significativa entre las variables estrategias docentes con la satisfacción obtenida en E/A ($r = .430$, $p < .01$) y la satisfacción en el progreso ($r = .323$, $p < .01$), también existe una correlación estadísticamente significativa de la variable satisfacción E/A con la interacción profesor-alumno ($r = .293$, $p < .01$) y alumno-profesor ($r = .280$, $p < .01$), esta última variable también tiene una relación positiva y significativa con la Satisfacción en el progreso ($r = .324$, $p < .01$). Con todo ello, dado que la satisfacción es un aspecto importante en la motivación, podemos concluir que los resultados obtenidos apoyan la hipótesis planteada, esta establece una relación positiva y significativa entre Factores motivacionales y Satisfacción, es decir, a mayor motivación mayor satisfacción, tanto en el proceso, como en el progreso E/A.

En lo que respecta a la hipótesis 2⁵ (objetivo 3), hemos realizado correlaciones bivariadas de Pearson entre los factores motivacionales (estrategias docentes motivadoras e interacciones instruccionales) y las estrategias de aprendizaje de evitación que utilizan los alumnos para aprender. Los resultados se pueden ver en la tabla 8.

Tabla 8: Correlaciones entre los factores motivacionales y las estrategias de aprendizaje en matemáticas y lengua tomadas de forma conjunta

	S	ED	I-P/A	I-A/P	I-A/A	I-A/C	EA	EP	EN	EE	EC	EO
1.Sexo	1											
2.Estrdoce	,114	1										
3.Prof-alum	,126	,236**	1									
4.Alum-prof	,047	,346**	,218**	1								
5.Alum-alum	,006	,183*	,045	,186*	1							
6.Alum-cont	,153*	,367**	,257**	,529**	,189*	1						
7.Estr-ayuda	,147	,076	,027	,059	,000	,165*	1					
8.Estr-partic	,179*	,334**	,140	,370**	,090	,407**	,269**	1				
9.Estr-noved	,216**	,132	,145	,059	,053	,057	,057	,243**	1			
10.Estr-esfuer	,399**	,133	-,031	,174*	,061	,330**	,254**	,371**	,444**	1		
11.Estr-colab	,142	,385**	,114	,352**	,039	,362**	,103	,453**	,177*	,327**	1	
12.Estr-orient	,201**	,319**	,072	,366**	,161*	,430**	,228**	,556**	,195*	,396**	,714**	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05

** La correlación es significativa al nivel 0,01

Para observar si la hipótesis 2 que hemos formulado se cumple y nuestras predicciones o inferencias se ratifican con los análisis realizados, describiremos a continuación los resultados obtenidos. La primera de las variables, las estrategias docentes, se relaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con estrategias de participación ($r = .334$, $p < .01$), colaboración ($r = .385$, $p < .01$), y de orientación ($r = .319$, $p < .01$). En segundo lugar, la variable interacción alumno-profesor se relaciona de forma positiva y significativa con Estrategias vinculadas a la participación ($r = .370$, $p < .01$), a la colaboración ($r = .352$, $p < .01$) y a la orientación ($r = .366$, $p < .01$). Cabe observar que la variable interacción alumno-profesor correlaciona de forma positiva y significativa con las estrategias de participación ($r = .370$, $p < .01$), colaboración ($r = .352$, $p < .01$) y las de orientación ($r = .407$, $p < .01$). Finalmente, se correlacionan de forma directa y significativa la interacción alumno-contenido con las estrategias vinculadas a la

⁵ H2. Se pronostica una relación negativa y significativa entre los factores motivacionales (estrategias docentes motivadoras e interacciones prof/cont/alumn) y las estrategias de aprendizaje de evitación.

participación ($r = .370$, $p < .01$), al esfuerzo dedicado a la asignatura ($r = .330$, $p < .01$), a las estrategias utilizadas en colaboración ($r = .362$, $p < .01$) y las adoptadas en orientación ($r = .430$, $p < .01$). Con ello, podemos afirmar que los resultados obtenidos no ratifican la hipótesis que establecía una relación negativa y significativa entre los Factores motivacionales y las Estrategias de aprendizaje de evitación. Además se puede concluir que existe un perfil motivacional adecuado en el aula para un buen funcionamiento en el proceso de aprendizaje y asumir así estrategias de aprendizaje positivas obteniendo buenos resultados académicos.

Capítulo 6: Discusión de resultados y propuestas de mejora

6.1. Discusión de resultados

El objetivo de este estudio era por un lado identificar el perfil motivacional de la clase y en segundo lugar, examinar la relación de los Factores motivacionales con la Satisfacción y las estrategias de aprendizaje de evitación y así determinar en qué medida afecta la motivación a los alumno/as en su resultado final de aprendizaje

Respecto al objetivo 1, el diagrama de barras obtenido nos ha permitido hacernos una idea del clima motivacional de las clases de 1º de la ESO en las asignaturas de matemáticas y lengua del centro de educación secundaria de Betxi. Este diagrama indica que el perfil motivacional del aula en el primer trimestre del curso, es medio-alto en función de las estrategias docentes utilizadas y el clima creado en el aula durante el proceso instruccional. Los datos sugieren que la interacción de los factores motivacionales han jugado un papel importante, generando así buenas expectativas de resultado.

En cuanto a la primera hipótesis formulada (H1), derivada del objetivo 2, en la que se pronosticaba una relación positiva y significativa entre Factores motivacionales y la Satisfacción de los alumnos en cuanto el proceso y progresos de E/A, queremos señalar que efectivamente los resultados del estudio realizado corroboran la validez de la hipótesis que sosteníamos, mostrando que la interacción de las variables contextuales vinculada a la SE concreta durante el proceso instruccional juegan un papel importante en la calidad del aprendizaje y por tanto en la satisfacción en general.

Los análisis estadísticos realizados para probar la (H2), derivada del objetivo 3, entre Factores motivacionales y Estrategias de aprendizaje de evitación nos indican una relación positiva, no apoyando así la hipótesis planteada. Los resultados obtenidos sugieren que la interacción de los factores motivacionales induce de forma positiva al uso de estrategias de

aprendizaje adecuadas. Por lo que, aquellos que esperan superar con éxito la asignatura desplegaran estrategias de aprendizaje que no eviten solicitar ayuda, participación, novedad, retos, etc., así como colaborar en el aula con los compañeros. Por tanto, a la vista de los resultados se puede afirmar que los datos van en la misma línea que los resultados anteriores, la interrelación e implicación de todas las variables estudiadas optimizan el buen funcionamiento de la SE estudiada.

6.2. Conclusiones:

Como hemos visto en la presente investigación, el modelo utilizado (MCSE) diseñado por el profesor Doménech (2006, 2007, 2011^a, 2011^b, 2012), nos ha permitido evaluar e identificar el clima motivacional de la situación educativa estudiada, y examinar su influencia en la implicación de los alumnos en su aprendizaje y satisfacción.

Por tanto, los resultados obtenidos en la investigación ponen de manifiesto que existe relación entre los Factores motivacionales (estrategias docentes motivadoras e interacción profesor/contenido/alumno), las Estrategias de aprendizaje evitación y la Satisfacción, lo cual nos permite afirmar que existe un clima motivacional favorable en la situación educativa estudiada, esto induce al objetivo final de todo proceso de E/A, conseguir los resultados deseados, pero también, que el estudiante haya disfrutado aprendiendo y el profesor enseñando.

Además, puede considerarse que a pesar de las dificultades que se puedan encontrar en el proceso de E/A como, la falta de apoyos, tanto materiales como sociales, internos o externos, la forma de relacionarse y de interactuar de los tres elementos clave en la SE estudiada, llegan ha establecer un clima optimo con respecto al contenido curricular específico, para poder obtener resultados satisfactorios.

Cabe señalar que, durante la realización del presente estudio, nos hemos encontrado con algunas limitaciones. En este sentido, consideramos que, la muestra utilizada es demasiado pequeña y no es representativa de la población, también nos tuvimos que adaptar al tiempo permitido para pasar los cuestionarios, siendo este muy justo. A esto hay que añadirle, que para que el estudio fuera más idóneo, tal vez, debería haberse hecho a principio de curso académico, con el fin de ajustar el proceso de E/A en función de la motivación inicial del alumnado.

Por otra parte, hay que ser prudentes sobre la generalización de estos resultados a otras situaciones educativas, puesto que el contexto social de cada situación educativa es distinta, debido a que genera diferentes percepciones en el profesor y en los estudiantes y las actuaciones que se derivan de ellas (Erickson, 1986).

Por tanto, los resultados obtenidos parecen ir en la misma dirección, enfatizando el importante papel que juegan los Factores motivacionales en el aprendizaje del estudiante. Así pues, se requieren más estudios en diferentes asignaturas y en distintos niveles educativos para confirmar y generalizar estos resultados.

6.3. Propuestas de mejora

Aunque los resultados obtenidos en el trabajo son favorables, el mantener la motivación por parte del profesorado es un trabajo constante, rescatando así la importancia y la urgencia en la educación de las emociones y los sentimientos.

La vida en las aulas va más allá de la instrucción docente, hoy sabemos que es un proceso complejo, un marco ambiental en el que se conjugan el espacio con el tiempo, la actividad y el tipo de comunicación entre el que enseña y los que aprenden, en donde tiene gran importancia lo informal, las emociones, la afectividad y el testimonio. Lo consideramos como un elemento globalizador de los procesos que tienen lugar en el centro educativo. Este marco no solo influye, sino que a veces, determina los acontecimientos que tienen lugar dentro de él. Por tanto, en este apartado, trataremos de desarrollar algunas pautas de acción para poder mejorar o mantener el clima en las clases estudiadas, centrándonos en las interacciones entre los tres elementos clave: profesor/contenido/alumno

A) Propuestas para mejorar la interacción entre profesor y alumno

Como actuaciones generales destacamos las siguientes:

- Incidir en el ambiente educativo o condiciones de la enseñanza más que tratar de hacerlo en los aspectos personales de cada alumno. Para hacerlo bien, debemos poder ser receptivos, sin prejuicios o expectativas, poniendo a un lado nuestras propias necesidades o preocupaciones y quedando verdaderamente disponibles en forma cordial y empática.
- Tener en cuenta el diseño del aula y la distribución en ella de los alumnos, ésta incide en el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Proponer actividades de aprendizaje que generen curiosidad y resulten interesantes para el alumno, que su realización suponga un desafío razonable por su novedad o variedad para sus capacidades personales.
- Respecto a la distribución de autoridad o responsabilidad, se propone ayudar a los alumnos en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar habilidades de autocontrol. La libertad se ejercita tomando decisiones y asumiendo las consecuencias de éstas.

- Respecto a las prácticas de evaluación, las estrategias más importantes que se deberían implementar en el aula serían: centrarse sobre el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo de los alumnos y transmitir la visión de que los errores son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Promover explícitamente que el alumno vea la inteligencia-capacidad como algo modificable, y que aprenda a atribuir resultados a causas internas, modificables y controlables (es decir, al esfuerzo)
- El feedback es una herramienta potentísima con la que cuenta el docente para animar y reforzar la sensación de competencia en el alumno, evitando mensajes que implican la crítica y que subrayan la incompetencia del sujeto.
- Aprender a mantener la escucha activa para establecer relaciones de confianza y seguridad, separando hechos de opiniones.
- Introducción al mindfulness⁶ (5 min. al inicio de clase)

Pautas de aplicabilidad en el aula

1. Actuaciones a realizar antes de la clase:

- Sería muy conveniente realizar un diagnóstico previo para conocer las expectativas o metas y las necesidades de los estudiantes, también sus posibilidades y limitaciones.
- Es necesaria una planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de enseñanza por parte del profesor que debe contemplar al menos tres aspectos:
 - » Las características de los contenidos objeto de enseñanza y los objetivos correspondientes.
 - » La competencia (el nivel evolutivo y los conocimientos de partida) de los alumnos.
 - » Los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar (presentar de forma atractiva la situación de aprendizaje) para facilitar la atribución de sentido y significado a las actividades y contenidos de aprendizaje.

⁶ Implica la focalización intencional de la atención en un objeto (como la respiración), mientras se observan pensamientos, emociones, y sensaciones tal y como emergen en el momento presente (Vago & Silbersweig, 2012)

2. Actuaciones a realizar durante la clase:

- Crear un clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso de instrucción en el aula. Ésto puede lograrse a través de una serie de técnicas o pautas de comportamiento como:
 - » Dirigirse a los alumnos por su nombre.
 - » Aproximación individualizada y personal.
 - » Uso del humor (permite una mayor distensión).
 - » Reconocimiento de los fallos.
 - » Romper con la monotonía del discurso creando continuamente desequilibrios cognitivos: juegos y competiciones, debates, preguntas de forma innovadora, etc.
- Relacionar el contenido con sus experiencias, con lo que conoce y le es familiar, al mismo tiempo el docente debe de contagiar entusiasmo y dar una imagen positiva, estimulante y ejemplificante hacia sus alumnos.
- También resulta estimulante envolver a los estudiantes en una amplia variedad de actividades en donde se fomente la participación, el trabajo cooperativo y se utilice material didáctico, diverso y atractivo.

3. Actuaciones a realizar después de la clase:

- Enseñar a gestionar o aliviar las emociones negativas como la ansiedad - estrés que aparecen en las situaciones de control o examen. En ese sentido, resulta muy recomendable la "evaluación criterial" que pone el acento sobre los propios logros de los alumnos/as", evitando comparaciones en torno a la norma, que permite valorar el esfuerzo personal realizado, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.
- Periódicamente, después de finalizar la clase, resulta muy interesante realizar autoevaluaciones conjuntas, profesor y alumnos, sobre el desarrollo del proceso seguido, expresando de forma sincera las emociones y sentimientos experimentados durante el desarrollo de la clase, así como el reconocimiento de los fallos/errores.
- También es conveniente generar nuevos interrogantes (desequilibrios cognitivos) después de cada lección que estimulen a los alumnos el deseo continuado de aprender.

B) Propuestas para mejorar la interacción entre alumnos y contenido (Lengua y Matemáticas)

Al comparar, repetir, dudar, curiosear, experimentar, las personas desarrollamos la fuerza creadora del aprendizaje, nos hacemos curiosos y críticos. Comenzamos a aprender críticamente, lo que incluye aprender a pensar correctamente. Por tanto, se podría:

- Establecer estrategias de actuación que permitan la puesta en práctica de los contenidos desarrollados en clase, aplicando la autonomía. Al alumno le gusta estar en posesión de, al menos, cierto control de la situación y hacer la tarea porque uno mismo la ha elegido.
- Planificar y diseñar actividades interdisciplinares que permitan enlazar trabajos de ambas asignaturas
- Planificar actividades y experiencias con un proceso constructivo y vivencial que aprovechen al máximo los recursos y posibilidades del centro
- Tener el acceso equitativo a herramientas de aprendizaje, recursos y tecnologías (TIC) de calidad.

C) Propuestas para mejorar la interacción ente alumno-alumno.

Los grupos con alta cohesión son cooperadores y amistosos, trabajan de manera coordinada y se elogian mutuamente cuando consiguen los objetivos, por ello podríamos tener en cuenta:

- Crear un ambiente de afectividad y socialización, hay que transmitirles que los compañeros son una fuente de experiencias, constituyendo un objetivo educativo y un recurso metodológico clave. No hay que olvidar que la interacción con sus iguales facilita el progreso intelectual, afectivo y social del individuo.
- Fomentar la cooperación educativa entre los estudiantes. El aprendizaje cooperativo tiene diferentes definiciones, pero todas tienen un denominador común que presenta dos características: una estructura para la cooperación y un trabajo en equipo interdependiente.

Parte III: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

Bibliografía:

- » Ainley, M. D. (1993). "Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement", *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- » Alexander, P.A., Jetton, T.L., Kulikowich, M. (1995). "Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain Learning". *Journal of Educational Psychology*, 87, 559-575.
- » Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- » Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- » Alonso Tapia, J., Montero, I., (2001). *Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar*. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A., (eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación*, (2), Madrid: Alianza Editorial, 259-283.
- » Allport, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston
- » Ames, C., (1992). "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271
- » Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: van Nostrand.
- » Ausubel. N., (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Trillas. México
- » Ajzen, I., (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.). *Action-control: From cognition to behavior*. Heidelberg: Springer.
- » Barberá, E., (2000). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 23-36.
- » Bandura, A., (1977). *Social Learning Theory*. New York: Prentice Hall.
- » Bandura, A., (1983). "Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities". *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
- » Bandura, A., (1986). *Social Foundations of Thought and Action. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca
- » Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- » Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- » Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- » Berlyne, D.E., (1967). Arousal and reinforcement. En D. Levine (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- » Borkowski, J.G., Thorpe, P.K., (1994): *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement*. In D.R. Schunk & B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 45-74). Hillsdale, NJ.: LEA.
- » Brehm, S., (1966). *A theory of psychological reactance*. Nueva York: Academic Press
- » Brown, J.S., (1961). *The motivation of behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.
- » Casanova Arias, P.F. (1988). *Predicción del rendimiento escolar a partir de modelos aptitudinales*. Universidad Complutense. Madrid
- » Condry, J. y Chambers, J., (1978). Intrinsic motivation and the process of learning. En M.R. Lepper y D. Greene (Eds.). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

-
- » Chapman, J.W., Lamboume, R., Silva, P.A., (1990). "Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study". *British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
 - » Chóliz (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional* <http://www.uv.es/~choliz>
 - » Csikzentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass
 - » DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation change in classroom*. New York: Wiley & Sons.
 - » DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational setting. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Vol. 1: Student motivation*. New York: Academic Press.
 - » Deci, E. L., (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
 - » Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
 - » Dollard, J., Doob, L., Miller, N.E., Mowrer, O. y Sears, R., (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
 - » Dollard, J. y Miller, N.E., (1950). *Personality and psychotherapy*. Nueva York: McGraw-Hill.
 - » Doménech, F., (2006). Testing an instructional model in a university educational setting from the student's perspective. *Learning & Instruction*, 16, 5, 450-466.
 - » Doménech, F., (2007). *Psicología de la Educación e Instrucción: su aplicación al contexto de la clase* (2ª edición). Colección "Psique", nº 5. Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I (Castellón, España).
 - » Doménech, F., (2011a). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria*. Un nuevo enfoque desde el Espacio Europeo de Educación Superior. Publicaciones de la Universitat Jaume I, Universitas 32.
 - » Doménech, F., (2011b). *Examinando la viabilidad de un modelo instruccional: un estudio preliminar desde la perspectiva del estudiante*. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación celebrado en Valladolid los días 29-30-31 de marzo y 1 de abril de 2011.
 - » Doménech, F., (2012). *Psicología educativa: su aplicación al contexto de la clase* (en prensa). Publicacions de la Universitat Jaume I. Col.lecció Psique.
 - » Doménech, F., y Gómez, A., (2011). "The relationship among student basic need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance strategies and achievement". *Revista: electronic journal of research in educational psychology*,. 9(2).
 - » Duffy, E., (1972). Activation. En N.S. Greenfield y R.A. Sternbach (Eds.). *Handbook of psychophysiology*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
 - » Dweck, C. S. y Elliot, E. S., (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley
 - » Eysenck, H.J., (1967). *The biological basis of personality*. Nueva York: Springer-Verlag. Traducido al español en Barcelona: Fontanella, 1978.
 - » Festinger, L., (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
 - » Fishbein, M. y Ajzen, I., (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. Reading: Addison-Wesley
 - » García, T., (1995). "The role of motivational strategies in self-regulated learning". In P.R. Pintrich (ed.), *Understanding self-regulated learning*, 29-42. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
 - » García, T., & Pintrich, P.R., (1994). "Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies". In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (127-154). Hillsdale, NJ.: LEA.
 - » Gil Madrona, P., Roblizo Colmenero, M. J. y Gómez Barreto, I. (2007). "Actitud y contexto ante los quehaceres escolares: El estudio de un caso en primaria en España" en *Revista iberoamericana de Educación*, 45, 191-216 (on line).
 - » Gonzalez-Pienda. J.A., (2003). "El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan". *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* nº 7 (8) Año 7º- 2003 ISSN: 1138-1663
 - » Gray, J.A. (1971). *The psychology of fear and stress*. Nueva York: McGraw-Hill
-

-
- » Harlow, H.F., (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43, 289-294.
 - » Heider, F., (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
 - » Hebb, D.O. (1955). Drives an C.N.S. (Conceptual Nervous System). *Psychological Review*, 62, 243-254.
 - » Helmke, A., & van Aken, M.A.G., (1995). "The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study". *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637
 - » Hull, C.L., (1943). *Principles of behavior*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
 - » Kaplan, A., y Maehr, ML (1999). Objetivos de Logro del Estudiante y Bienestar. *Psicología de la Educación Contemporánea*, 24, 330-358
 - » Lewin K., (1943). "Defining the Field at a Given Time". *Psychological Review*. 50: 292-310.
 - » Lindsley, D.B. (1951). Emotion. En S.S: Stevens (Ed.). *Handbook of experimental psychology*. Nueva York: Wiley.
 - » Lorenz, K., (1981). *The foundations of ethology*. New York: Springer.
 - » Malmö, R.B., (1959). Activation: A neuropsychological dimension. *Psychological Review*, 66, 367-386.
 - » Marchesi, A. y Pérez, E., (2003). "La comprensión del fracaso escolar". En A. Marchesi y C. Hernández (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, 25-50. Madrid: Alianza Editorial.
 - » Marsh, H.W., (1984). "Relationship among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements". *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
 - » Marsh, H.W., & Yeung, A.S., (1997). "Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data". *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
 - » Martínez, R. A. y Álvarez, L., (2005). "Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares". *Aula Abierta*, 85., 127-146.
 - » Maslow, A.H., (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper and Row.
 - » Miller, G.A., Gallanter, E.H. y Pribram, K.H., (1960). *Plans and the structure of behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
 - » Milgram, Stanley, (1963). "Estudio del Comportamiento de la obediencia". *Journal of Abnormal y Social Psicología*, 67, (4), 371-378
 - » Murray, H.A., (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
 - » McClellan, D.C., (1989). *Estudio de la motivación Humana*, Madrid Narcea
 - » McClean, Alan., (2003). *The motivated school*. Great Britain. Ed. P. Chapman.
 - » McDougall, W., (1970). The nature of instincts and their place in the constitution of the human mind. En W.A. Russell (Ed.). *Milestones in Motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts.
 - » Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González- Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L., González, M. C., (1998). "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico". *Psicohema*, 10, 97-109.
 - » Olds, J. y Milner, P., (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of the rat brain. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 47, 419-427.
 - » Paris, Scott. y Julianne Turner. (1994). *Situated Motivation*. En Pintrich, P.; D. Brown y C. Weinstein. *Student motivation, cognition and learning*. Erlbaum, Hillsdale
 - » 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), 359-376.
 - » Pintrich, P.R., (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom*. En C. Ames y M. L. Maher (eds.): *Advances in motivation and achievement* (6). Greenwich, CT: JAI Press.
 - » Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
-

-
- » Pintrich, P.R. y De Groot, E.V., (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom performance". *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
 - » Pintrich, P.R. y Schrauben, B., (1992). *Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task*. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.): *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - » Pintrich, P.R. y Schunk, D.H., (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
 - » Rosenberg, M., (1960). An analysis of affective-cognitive consistency. En C. Hovland y M. Rosenberg (Eds.). *Attitude, organization and change*. New Haven: Yale University Press.
 - » Rosenthal, R., (1968). *Pygmalion in the classroom*. The urban review. 3, (1), 16-20.
 - » Rotter, J.B., (1954). *Social learning and clinical psychology*. Nueva York: Prentice-Hall.
 - » Rotter, J.B., (1982). *The development and application of social learning theory*. Nueva York: Praeger.
 - » Seligman, M.E.P y Maier, S.F., (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
 - » Schunk, D.H. & Zimmennan, B.J., (1994). Self-regulation of learning and performance. *Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
 - » Skinner, B.F., (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Free Press. Traducción al español en Barcelona: Fontanella, 1970.
 - » Swerdlow, N.R. y Koob, G.F. (1987). Dopamine, schizophrenia, mania and depression. Toward a unified hypothesis of cortico-striato-pallidothalamic function. *Behavioral and Brain Sciences*, 10, 197-245.
 - » Tolman, E.C., (1955). Principles of performance. *Psychological Review*, 62, 315-326.
 - » Tonkin, S. y Watt, H., (2003). Self-concept over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls. *Educational Research*, 13, (2), 27-54.
 - » Trillo, J. F., (1986). Análisis del fracaso escolar; autoestima, autoatribuciones y desamparo aprendido. Tesis. Universidad de Santiago de Compostela: Departamento De Didáctica y Organización Escolar.
 - » Vago DR, Silbersweig D.A. "Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness". *Frente Hum Neurosci*. 2012; 6: 296. Ver en: [PubMed](#)
 - » Van Rossum, E.J. y Schenk, S.M., (1984). The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
 - » Vroom, V.H., (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley
 - » Weiner, B., (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown: General Learning Press.
 - » Weiner, B., (1985). An attributional theory of achievement , motivation and emotion. *Psychological Review*, 92,548-573.
 - » Weiner, B., (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
 - » Weiner, B., (1992). *Human motivation. Metaphors, theories, and research*. Londres: SAGE.
 - » Yerkes, R.M. y Dodson, J.D., (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology of Psychology*, 18, 459-482.
 - » Young, P.T., (1966). *Motivation and Emotion*. New York: Wiley.
 - » Zsolnai, A., (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational psychology*, 22, (3), 317-330.

Anexos:

**ESCALA PARA EVALUAR EL CLIMA MOTIVACIONAL DE LA SITUACIÓN
EDUCATIVA
(MCSE-CLIMASE)**

Fernando Doménech Betoret
Psicología Evolutiva y de la Educación
Universitat Jaume I

Nivel educativo: **Educación Secundaria**

Tramo Instruccional : **Trimestre 1** **Curso: 14-15**

Cuestionario para: ALUMNO/A

ALUMNO/A (iniciales):.....Edad: Hombre Mujer

Origen étnico:

Asignatura: **LENGUA CASTELLANA**

Curso/nivel: Grupo:

Centro:

.....

Ciudad:

.....

Fecha de aplicación:

Nota que esperas obtener en este trimestre:

FASE I : Al inicio del proceso de enseñanza/aprendizaje del trimestre
--

Estrategias docentes motivadoras

Escala a utilizar: (marcar con X)

4. Totalmente de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 2. Algo de acuerdo 1. En desacuerdo

		4	3	2	1
Expectativas de resultado	1. Desde el principio, el profesor nos hizo ver que todos estábamos capacitados para superar esta asignatura, y que sólo dependía de nuestro esfuerzo e interés.				
	2. Desde el principio, el profesor nos hizo ver que podíamos superar esta asignatura con facilidad, incluso con buena nota, y que dependía de nuestro estudio y dedicación				
	3. El nivel de exigencia estipulado por el profesor para superar esta asignatura lo considero razonable				
Valor de la materia	4. Desde el principio, el profesor nos hizo ver la importancia y utilidad de esta asignatura.				
	5. Desde el principio el profesor nos explicó con claridad cuáles eran las aplicaciones prácticas que se derivaban del estudio de esta asignatura.				
	6. Desde el principio el profesor nos explicó con claridad para qué servía estudiar y trabajar esta asignatura.				
Estrategias docentes motivadoras	7. Desde el principio el profesor se esforzó por despertar nuestra curiosidad e interés por la asignatura.				
	8. Antes de empezar la instrucción, el profesor se esforzó por presentar esta asignatura de manera atractiva y novedosa				
	9. Desde el principio el profesor se esforzó por adaptar la enseñanza de esta asignatura a nuestros conocimientos previos, preferencias, intereses y estilos de aprendizaje.				
	10. Desde el principio el profesor nos transmitió su interés y entusiasmo				

FASE II: Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura en el primer trimestre

Interacción profesor/contenido/alumno

¿Cómo ha sido el tipo de relación que ha mantenido el profesor con los alumnos de clase?

(Marca la casilla correspondiente con una X)

1. Democrática/ Autoritaria	Bastante democrática	Más democrática que autoritaria	Más autoritaria que democrática	Bastante autoritaria
2. Cercana / Distante	Bastante cercana	Más cercana que distante	Más distante que cercano	Bastante distante
3. Simpática / Antipática	Bastante simpática	Más simpática que antipática	Más antipática que simpática	Bastante antipática
4. Respetuosa / Irrespetuosa	Bastante respetuoso	Más respetuoso que irrespetuoso	Más irrespetuoso que respetuoso	Bastante irrespetuoso
5. Justa/ Injusta	Bastante justa (sin favoritismos)	Más justa que injusta	Más injusta que justa	Bastante injusta (con favoritismos)

Observaciones (opcional):

¿Cómo ha sido el tipo de interacción que han mantenido los alumnos con el profesor?

(Marca la casilla correspondiente con una X)

1. Colaborativa-disruptiva	Bastante colaborativa	Más colaborativa que disruptiva	Más disruptiva que colaborativa	Bastante disruptiva
2. De confianza-De desconfianza	Mayoritariamente de confianza	Más de confianza que desconfianza	Más de desconfianza	Mayoritariamente de desconfianza

3. Respetuosa-Irrespetuosa	Bastante respetuoso	Más respetuoso que irrespetuoso	Más irrespetuoso que respetuoso	Bastante irrespetuoso
-----------------------------------	---------------------	---------------------------------	---------------------------------	-----------------------

Observaciones (opcional):

¿Cómo ha sido el tipo de interacción que han mantenido los alumnos del grupo-clase entre sí?

(Marca la casilla correspondiente con una X)

1. Cooperativa-Competitiva	Bastante cooperativa	Más cooperativa que competitiva	Más competitiva que cooperativa	Bastante competitiva
2. Solidaria-Insolidaria	Bastante solidaria	Más solidaria que insolidaria	Más insolidaria que solidaria	Bastante insolidaria
4. De confianza-De desconfianza	Mayoritariamente de confianza	Más de confianza que desconfianza	Más de desconfianza	Mayoritariamente de desconfianza
5. Respetuosa-Irrespetuosa	Bastante respetuoso	Más respetuoso que irrespetuoso	Más irrespetuoso que respetuoso	Bastante irrespetuoso

Observaciones (opcional):

¿Cómo te has sentido estudiando y trabajando este trimestre la asignatura de lengua castellana?

(Marcar la casilla correspondiente con una X)

1. Motivado-Desmotivado	Bastante motivado	Más motivado que desmotivado	Más desmotivado que motivado	Bastante desmotivado
2. Entusiasmado-Aburrido	Bastante entusiasmado	Más entusiasmado que aburrido	Más aburrido que entusiasmado	Bastante aburrido

3. Apreciado-Ignorado	Bastante apreciado	Más apreciado que ignorado	Más ignorado que apreciado	Bastante ignorado
4. Seguro-Inseguro	Bastante seguro	Más seguro que inseguro	Más inseguro que seguro	Bastante inseguro
5. Respetado-Humillado	Bastante respetado	Más respetado que humillado	Más humillado que respetado	Bastante humillado
6. Sereno-Angustiado	Bastante sereno	Más sereno que angustiado	Más angustiado que sereno	Bastante angustiado
7. Competente-Incompetente	Bastante competente	Más competente que incompetente	Más incompetente que competente	Bastante incompetente

Enfoque instruccional

Escala a utilizar: (marcar con X)

4. Totalmente de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 2. Algo de acuerdo 1. Totalmente en desacuerdo

		4	3	2	1
Aprendizaje centrado en ejecución	1. El profesor de castellano transmite la idea de que el alumno que obtiene mejores notas en los controles y exámenes es el mejor.				
	2. El profesor de castellano incide mucho en cómo va a asignar la nota final en su asignatura				
	3. El profesor de castellano dedica mucho esfuerzo en alcanzar los objetivos programados				
	4. El profesor de castellano valora mucho la nota que obtenemos en los controles y exámenes a la hora de aprobar o suspender.				
	5. Al profesor de castellano le preocupa más nuestros resultados que lo que hacemos para aprender.				
Aprendizaje centrado en el dominio	6. El profesor de castellano se esfuerza en transmitirnos la idea de que los errores que cometemos en esta materia son algo normal y forman parte de nuestro proceso de aprendizaje.				
	7. El profesor de castellano se esfuerza para que comprendamos lo que estudiamos y no nos aprendamos las cosas de memoria				
	8. El profesor de castellano se esfuerza para que disfrutemos mientras aprendemos.				

	9. El profesor de castellano nos anima a que nos esforcemos y aprendamos cosas novedosas e interesantes en este tema/bloque/asignatura.				
	10. El profesor de castellano dedica mucho esfuerzo en guiarnos y orientarnos en nuestro aprendizaje.				
	11. Cuando progresamos, el profesor de castellano se alegra y nos lo reconoce.				

FASE III: Al finalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje del primer trimestre

Satisfacción

Escala a utilizar: (marcar con X)

4. Totalmente satisfecho 3. Bastante satisfecho 2. Algo satisfecho 1. Nada satisfecho

	4	3	2	1
1. Me siento satisfecho con el proceso de enseñanza/aprendizaje seguido en este trimestre.				
2. Me siento satisfecho con los progresos realizados y los aprendizajes alcanzados en este trimestre				

PROPUESTAS DE MEJORA: Por favor, escribe, desde tu punto de vista, las sugerencias que harías al profesor de matemáticas para mejorar tu aprendizaje en esta asignatura.

.....

.....

Gracias por tu colaboración

CUESTIONARIO MCSE Fase II, Bloque 4
Estrategias de Aprendizaje

Nivel: Educación Secundaria

Tramo Instruccional: Asignatura/curso

Asignatura de:

Inicial/es nombre: Inicial del 1^{er} apellido: Inicial del 2^o apellido:

Chico: Chica: Fecha de nacimiento:

Curso/grupo: Centro: Curso:



INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS

1. Este cuestionario es para conocer vuestra opinión de cómo ha funcionado esta asignatura hasta el momento y también sobre vuestra forma de aprender. Para mí, como profesor, vuestra opinión es muy importante para poder enseñaros mejor.
 2. Debes ser sincero en las contestaciones, este cuestionario no tiene nada que ver con la evaluación de la asignatura.
 3. No debes comentar las respuestas con los compañeros.
 4. No debes dejarte nada por contestar.
 5. Si no entiendes algo o te surge alguna duda mientras estas cumplimentando el cuestionario, levanta el brazo para que te podamos ayudar.
-

Utilizando la escala de abajo escribe una X en la casilla que corresponda.

1. ESTRATEGIA AYUDA

4. Siempre o casi siempre 2. Frecuentemente 1. Algunas veces 1. Nunca o casi nunca

¿Qué haces cuando no entiendes o no sabes cómo hacer una tarea/actividad de esta asignatura? Puntúa cada enunciado según la escala:	4	3	2	1
1. No la hago porque no la entiendo.				
2. La hago como se me ocurre en lugar de pedir ayuda				
3. La hago a mi manera sin pedir ayuda.				
4. Me la copio o no la hago.				
5. Trato de resolverla solo/a en lugar de pedir ayuda				
6. La hago de cualquier manera para salir del paso.				

2. ESTRATEGIA PARTICIPACIÓN

4. Totalmente de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 2. Bastante en desacuerdo 1. Totalmente en desacuerdo

Puntúa cada enunciado según la escala:	4	3	2	1
7. Durante el desarrollo de las clases adopto un rol activo.				
8. Me gusta participar en clase expresando mi opinión o preguntando.				
9. Durante las explicaciones del profesor pregunto cuando algo no entiendo o cuando me surge alguna duda.				
10. Suelo salir voluntario cuando el profesor solicita nuestra participación.				
11. Mi participación en clase ha sido escasa o nula				
12. Durante el desarrollo de las clases adopto un rol pasivo.				

3. ESTRATEGIA NOVEDAD

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Bastante en desacuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo

Puntúa cada enunciado según la escala:	4	3	2	1
13. Durante el aprendizaje de esta asignatura he preferido aquellas tareas o actividades más novedosas.				
14. Durante el estudio de esta asignatura he evitado aprenderme muchos conceptos nuevos.				
15. Durante el aprendizaje de esta asignatura, he preferido trabajar aquellos contenidos que me resultaban familiares.				
16. Durante el aprendizaje de esta asignatura he preferido aquellas tareas y actividades que me resultaban familiares, antes que otras más novedosas.				
17. En esta asignatura he preferido estudiar aquellas cosas que para mí eran novedosas, antes que otras que ya conocía.				
18. Durante el aprendizaje de esta asignatura he tratado de evitar aquellas				

actividades y tareas que para mí eran novedosas.				
--	--	--	--	--

4. ESTRATEGIA ESFUERZO Y RETOS

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Bastante en desacuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo

Puntúa cada enunciado según la escala:	4	3	2	1
19. Trabajo esta asignatura en profundidad para comprenderla y dominarla.				
20. No me estoy esforzando más de lo necesario en esta asignatura.				
21. Mi prioridad en esta asignatura es superarla con el mínimo esfuerzo.				
22. En esta asignatura no hago más de lo que se me pide.				
23. Prefiero buscar atajos para aprobar esta asignatura que esforzarme en comprenderla y dominarla.				
24. En esta asignatura escojo hacer aquellas tareas que me resultan más fáciles evitando las más difíciles.				

5. ESTRATEGIA COLABORACIÓN

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Bastante en desacuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo

Puntúa cada enunciado según la escala:	4	3	2	1
25. Durante del curso, he colaborado activamente en los trabajos de grupo.				
26. He contribuido a crear un buen clima en mi grupo de trabajo.				
27. Durante el curso, me he implicado en los trabajos y tareas grupales.				
28. Durante el curso, me he esforzado por escuchar y entender las opiniones de mis compañeros de equipo, aunque fueses distintas a la mía.				
29. Cuando han existido problemas dentro del grupo de trabajo, me he esforzado en fomentar el dialogo y llegar a acuerdos.				
30. Cuando he tenido que expresar mis ideas o sentimientos dentro del grupo de trabajo, he procurado hacerlo de forma educada y sin herir a nadie.				

6. ESTRATEGIA SEGUIR ORIENTACIONES

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Bastante en desacuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo

Puntúa cada enunciado según la escala:	4	3	2	1
31. Cuando el profesor/a me ha dado pautas y orientaciones para mejorar la ejecución de mis tareas y actividades escolares, he tratado de seguirlas al pie de la letra.				
32. Cuando el profesor/a me ha dado pautas y orientaciones para dominar y superar esta materia, he tratado de seguirlas al pie de la letra				

33. Cuando el profesor/a me ha dado pautas y orientaciones para aprender más y mejor, he tratado de seguirlas al pie de la letra.				
34. Cuando el profesor/a me ha dado pautas y orientaciones para organizarme mejor y rendir más en mis estudios, he tratado de seguirlas al pie de la letra.				
35. Cuando el profesor/a me ha dado pautas y orientaciones para mejorar mi forma de trabajar y estudiar, he tratado de seguirlas al pie de la letra.				
36. En general, he procurado seguir todas las pautas y orientaciones que me ha dado el profesor durante el curso.				

Gracias por tu colaboración