

Motivación y educación en el contexto universitario

.....
Paula Sánchez Martínez

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es incidir en la importancia de realizar un diseño instruccional en el que se incluyan aspectos motivacionales haciendo hincapié en la necesidad de planificar una acción docente que contribuya al desarrollo de la motivación en los alumnos. Con esta finalidad mostramos un abanico de estrategias motivacionales que el profesor puede utilizar en el aula permitiéndole contemplar los diferentes perfiles motivacionales de los alumnos.

Asimismo, se concreta la percepción sobre el uso de estrategias motivacionales de los profesores por parte de los alumnos de la Diplomatura de Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria para lo cual se elaboró un cuestionario de estrategias motivacionales a partir del diseño motivacional de instrucción de Keller (1983).

Palabras clave: Motivación, estrategias motivacionales, estrategias de enseñanza, diseño instruccional.

ABSTRACT

The objective of this research is to show the importance of making an instructional design that includes motivational aspects emphasising in the necessity of planning an educational action that would foster motivation in students. With this purpose we show a range of motivational strategies that teachers can use in the classroom to allow them to consider different student motivational profiles.

In the same way, it specifies how the use of motivational strategies by teachers is perceived by undergraduate students studying Social Work at the University of Las Palmas de Gran Canaria, Spain. In this way a motivational strategies questionnaire was devised based on Keller's motivational design of instruction (1983).

“Si le pongo en manos de un profesorazo seco, él se reirá del profesor. Lo que le hace falta es un maestro que, al mismo tiempo que sea maestro, sea un buen amigo, un compañero que, a la chita callando y de sorpresa, le vaya metiendo en la cabeza las buenas ideas; que le presente la ciencia como una cosa bonita y agradable; que no sea regañón, ni pesado, sino bondadoso, un alma de Dios con mucho pesquis; que sería, si a mano viene, y tenga labia para hablar de cosas sabias con mucho aquél, metiéndolas por los ojos y por el corazón.

Quedeme asombrado de ver cómo una mujer sin lecturas había comprendido tan admirablemente el gran problema de la educación...” (Pérez Galdós, 1882, 24).

Este fragmento de “El amigo Manso” de Pérez Galdós plantea un problema recurrente para los profesionales de la educación: cómo conducir el interés del alumno hacia el aprendizaje de la disciplina. Es fácil constatar que mientras unos alumnos se interesan por las tareas persistiendo en su desarrollo, otros las abandonan con desinterés manifiesto.

La motivación, elemento clave en la explicación de la conducta humana es, a su vez, objeto de estudio para entender gran parte de la conducta del estudiante en el aula. La motivación educativa la podemos considerar como un proceso psicológico que determina la realización de actividades, contribuye a la participación del alumno de forma activa y persistente, y posibilita el aprendizaje.

La importancia del concepto de motivación se corresponde con la necesidad de dar respuesta a una de las preguntas clave de la psicología: ¿qué causa la conducta? Es decir, por qué nos comportamos de una determinada manera, por qué decidimos emitir unas conductas y no otras, qué nos empuja a ponernos en marcha, cuál es la explicación para que tomemos un camino y no otro, por qué persistimos en una conducta. El constructo motivación posee potencialidad suficiente para dar respuesta a estas cuestiones y se convierte en una de las claves explicativas de la conducta.

En general, la comprensión del fenómeno de la motivación debe llevarnos a contestar a tres cuestiones: ¿qué determina que una persona inicie una acción específica?, ¿cuál es la causa de que la conducta tome una dirección u otra? y ¿cuál es la causa de la persistencia en las tentativas de logro de un determinado objetivo? En el ámbito educativo se intenta responder a: ¿qué determina que el alumno ponga en marcha la conducta de estudio?, ¿qué determina las elecciones que el alumno realiza para alcanzar el éxito o evitar el fracaso ante las metas propuestas? y ¿por qué unos alumnos permanecen durante horas esforzándose por realizar una tarea mientras otros abandonan con gran rapidez?

En resumen, podemos afirmar que la motivación tiene que ver con la forma en que la conducta se inicia, es activada, mantenida, dirigida e interrumpida. Como se puede apreciar, esta definición destaca las tres dimensiones que engloba la motivación: activadora, directiva y persistente.

La investigación de la motivación en el ámbito educativo ha adquirido auge en los últimos tiempos (Ames y Ames, 1984; Garrido, 1986; McDaniel, 1987; Díaz y Kempa, 1991; Irureta, 1995), pues se sabe que la inteligencia no explica la totalidad de la variabilidad en el rendimiento de diferentes sujetos y es preciso considerar otros factores como la motivación que contribuyen junto con la inteligencia y las diferencias individuales a explicar tal variabilidad (Palafox y Vila, 1990; Bueno, 1995).

Como hemos apuntado, los profesores con frecuencia se enfrentan con situaciones que les llevan a preguntarse por qué unos alumnos se interesan por las tareas y manifiestan conductas adecuadas en el aula, persistiendo en el desarrollo de las actividades mientras que otros se muestran poco interesados, no persisten en la realización de las actividades y manifiestan un absoluto desinterés. Consideramos que si estos alumnos presentan, junto a un adecuado desarrollo, el nivel de inteligencia y las capacidades y aptitudes correspondientes a su edad, las preguntas formuladas están directamente relacionadas con la motivación. En concreto, cuando los alumnos no realizan la tarea asignada, siendo capaces de llevarla a cabo, estamos ante un problema de motivación.

La función fundamental del profesor, elemento decisivo en la aparición y desarrollo de la motivación, se pone de relieve en la adecuada estructuración del contexto de aprendizaje a nivel social y físico para hacer surgir en el alumno el máximo interés. Si, como hemos apuntado, la motivación desempeña un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos hacer hincapié en la motivación no como algo prefijado y exclusivamente dependiente del alumno que aprende sino como un elemento a tener en cuenta en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario insistir en la posibilidad de contribuir a generar una fuerza motivadora desde la acción docente, pues la actuación del profesor, a través de los mensajes que da antes, durante y después de la tarea y que afectan a la relevancia y valor de las metas, a la valoración del sujeto, a la adecuación de formas de pensar y actuar; a través de la forma de presentar y estructurar la tarea, de organizar la clase, de evaluar o de los comportamientos que modela, puede influir positiva o negativamente en el interés por el aprendizaje.

La universidad tradicional no se ha caracterizado por asumir y articular la necesidad de motivación del alumnado. Supuesta la obligación de aprender del estudiante, el profesor limitaba su acción a la transmisión de conocimientos y la valoración que de la asimilación de los mismos han realizado los alumnos mediante las pruebas de evaluación. Desde esta perspectiva, la motivación es considerada una cuestión a plantear en los niveles de enseñanza básicos en los que el profesor debe adecuar los contenidos a la realidad de los alumnos. Nosotros consideramos que existen serias razones que justifican la aplicación de estrategias motivacionales en la enseñanza universitaria, ya que el problema de la motivación para el estudio no es cuestión exclusiva del alumno, sino que está ligado con la forma de diseñar y llevar a cabo la enseñanza. Esta convicción nos decidió a realizar un estudio con la finalidad de construir un cuestionario de estrategias motivacionales e identificar qué estrategias se encontraban presentes en una titulación del Área Jurídico-Social (Diplomado en Trabajo Social) de nuestra Universidad.

Estudio empírico

Justificada la importancia de la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles educativos, la investigación que realizamos plantea dos objetivos: la construcción y análisis de fiabilidad de un cuestionario de estrategias motivacionales y el estudio de la percepción, concreción y atribución del uso de estrategias motivacionales de los profesores por parte de los alumnos de la Diplomatura de Trabajo Social incorporada a la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pues, aunque sabemos que se han descrito diversas estrategias para motivar a los alumnos, desconocemos en qué medida son aplicadas y cómo son percibidas y valoradas por los alumnos universitarios.

Por otra parte, es preciso destacar que existen muchos trabajos sobre motivación realizados en niveles de enseñanza primaria y secundaria, pero son escasos en los niveles universitarios (Bueno, 1995).

En cuanto a la construcción de un cuestionario sobre estrategias motivacionales hemos optado por utilizar el modelo de diseño motivacional de Keller (1983), porque integra muchas de las aportaciones realizadas por las distintas teorías en el campo de la motivación encuadrándolas en un modelo del que se pueden extraer consecuencias para el diseño instruccional y la consiguiente incorporación de estrategias motivacionales sin forzar la virtualidad explicativa del propio modelo.

El modelo incorpora tres niveles. El primero corresponde a los factores personales del alumno denominados inputs personales, donde lo que más influye del sujeto respecto al esfuerzo son los motivos (valores) y las expectativas. Estos factores se explican por medio de la teoría motivacional de la expectativa x valor, según la cual la motivación adopta una función multiplicativa entre la expectativa del sujeto de lograr el objetivo y el valor que para él tiene el alcanzarlo. En la medida en que una actividad sea más valorada por el sujeto y sus expectativas de éxito por alcanzarla sea mayor, su motivación aumentará. Dentro de esta categoría de motivos o necesidades la investigación se centra fundamentalmente en la curiosidad, el motivo afiliativo, el de logro y el de poder. El término expectativa incluye varias líneas de investigación e incorpora un elemento común en todos los estudios: el interés por explicar la formación y el efecto de las expectativas sobre la conducta.

El segundo nivel viene definido por los resultados (outputs) que incorporan el esfuerzo, el rendimiento y las consecuencias. Esta teoría distingue entre esfuerzo y rendimiento como categorías de la conducta, pues el rendimiento se refiere al hecho de llevar a cabo una tarea, mientras que el esfuerzo se refiere al compromiso de acciones dirigidas a llevar a cabo esa tarea. El esfuerzo es el indicador directo de la motivación, pues señala el vigor o intensidad de la persistencia en las acciones dirigidas a la consecución de una determinada meta. El rendimiento indica el nivel de logro de un sujeto, es un medidor directo del aprendizaje, está indirectamente relacionado con la motivación y, a su vez, está influido por la habilidad y las capacidades. Paradójicamente, la mayoría

de los estudios sobre motivación en educación utilizan el rendimiento, ya que es de más fácil cuantificación en calidad de variable dependiente cuando, según hemos apuntado, lo que debería ser la variable dependiente es el esfuerzo.

En este aspecto, es necesario indicar que existe una correlación positiva entre motivación y rendimiento de intensidad moderada, aproximadamente 0.34, lo que ha permitido deducir que una motivación elevada conduce a un rendimiento elevado. Sin embargo, consideramos que sólo podemos hablar de correlaciones y no de relación causa-efecto, ya que una mejora en el rendimiento también provoca un aumento en la motivación.

Asimismo, el modelo de Keller establece una distinción entre el rendimiento y las consecuencias. Las consecuencias incluyen tanto los aspectos intrínsecos como extrínsecos y están relacionadas con la motivación, puesto que al combinarse con la evaluación cognitiva que el alumno hace influyen en cambios en los motivos o valores personales de los alumnos.

El tercer nivel está constituido por los factores ambientales que condicionan directamente cada uno de los tres tipos de variables de salida. La toma en consideración de este nivel pone de manifiesto lo inadecuado que resulta centrar la atención exclusivamente sobre el alumno a la hora de abordar el tema de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El problema de la motivación para el estudio no es cuestión exclusiva del alumno, sino que está estrechamente relacionado con la elaboración del diseño instruccional y su ejecución en un contexto. Por esta razón, el modelo de Keller incorpora factores referidos tanto al alumno como al contexto de aprendizaje, asumiendo así un enfoque teórico que considera que toda conducta humana está en función de la persona y el medio, como señaló Bandura (1977) en su teoría del aprendizaje social que incorpora funciones descriptivas y prescriptivas. A nivel descriptivo, conduce a plantear predicciones acerca de la relación entre motivación, aprendizaje y rendimiento/ejecución. A nivel prescriptivo, permite hacer predicciones sobre cómo podemos influir en la motivación de los sujetos a través de la manipulación de varios componentes del ámbito instruccional (Bueno, 1995).

Keller propone cuatro categorías de condiciones motivacionales que deben ser tenidas en cuenta por el profesor a la hora de diseñar un programa motivacional de instrucción. De cada una de estas categorías se derivan estrategias concretas para aplicar en el aula. Las cuatro categorías son el interés, la relevancia, la confianza y la satisfacción. Utilizamos estas cuatro categorías como soporte para la elaboración del cuestionario.

El **interés** hace referencia a si la curiosidad del alumno es activada y mantenida en el tiempo a fin de que tenga lugar el aprendizaje. Toda teoría de aprendizaje incluye algún supuesto de interés, ya que el alumno, como mínimo, debe prestar atención para que un estímulo de aprendizaje funcione. En general, el interés es una condición que se da cuando ocurre un hecho inesperado en el entorno que se percibe o hay un desfase entre el estado de conocimiento actual del alumno y el deseado. Concretamos a continuación las siguientes estrategias relacionadas con el interés:

Estrategia 1. Presentar el contenido a estudiar en relación a sucesos nuevos, incongruentes, conflictivos y paradójicos de manera que se produzca un desequilibrio en el estado actual del alumno, el cual intentará conseguir nuevamente el equilibrio poniendo en marcha una conducta que se lo permita.

Estrategia 2. Utilizar anécdotas y otros elementos como el humor para introducir aspectos personales y emocionales a un material intelectual.

Estrategia 3. Usar analogías para hacer extraño lo conocido y próximo lo nuevo.

Estrategia 4. Crear en los alumnos un proceso de generación de cuestiones y de indagación personal.

Estas estrategias deben contribuir a facilitar la emergencia y el mantenimiento del interés por parte del alumno. Los ítems que elaboramos para el cuestionario relacionados con el interés aparecen en la tabla 1.

TABLA 1

Ítems relacionados con el interés
2. El profesor presenta la información de forma novedosa planteando interrogantes respecto a los conocimientos que los alumnos poseen.
3. El profesor plantea cuestiones para generar controversia y debate.
4. El profesor relaciona la información ofrecida con conocimientos previos de los alumnos.
5. El profesor relaciona la información ofrecida con experiencias cercanas de los alumnos.
7. El profesor usa anécdotas o experiencias propias.
8. El profesor, previamente a la exposición de un tema, suele plantear problemas relacionados con el tema que se va a exponer.
9. El profesor parte de los conocimientos previos de los alumnos para construir nuevos conocimientos.
10. El profesor parte de las experiencias cercanas de los alumnos en orden a transmitir conocimientos.
11. El profesor emplea el humor para despertar o recuperar el interés de los alumnos.
12. El profesor impulsa en los alumnos un proceso de generación de cuestiones e indagación personal.
13. El profesor usa ejemplos para aclarar la información.
15. El profesor plantea cuestiones que ayudan a esclarecer la información presentada.
17. El profesor formula preguntas a la clase para despertar el interés.

La **relevancia** es una condición motivacional indispensable para que se de un mantenimiento de la motivación. Las estrategias relacionadas con la relevancia se centran en satisfacer las necesidades del alumno en el proceso de aprendizaje, es decir, persiguen que el alumno perciba que las actividades de aprendizaje satisfacen sus necesidades. La cuestión que se plantea es determinar el origen y la tipología de las necesidades a satisfacer por los alumnos. Los resultados de investigaciones realizadas en el contexto educativo permiten a Keller (1983) señalar que los motivos más importantes en la instrucción son: el motivo de logro, el motivo de afiliación y el motivo de poder. En este sentido, cabe preguntarse sobre la compatibilidad de satisfacción conjunta de las tres necesidades, pues parece obvio que difícilmente una misma experiencia podrá satisfacer simultáneamente las tres necesidades. Por esta razón, el profesor debe variar las estrategias y actividades de enseñanza durante un período prolongado de instrucción con el

objetivo de que el alumno pueda satisfacer así las distintas necesidades. Podemos concretar tres estrategias relacionadas con la relevancia.

Estrategia 1. Para desarrollar una conducta de esfuerzo por el logro es necesario ofrecer oportunidades de obtener éxito bajo condiciones de riesgo moderado.

Estrategia 2. Para que el proceso de aprendizaje pueda satisfacer el motivo de poder se deben proporcionar oportunidades para la elección, la responsabilidad y la influencia interpersonal.

Estrategia 3. Para satisfacer la necesidad de afiliación es necesario establecer un clima de confianza y ofrecer oportunidades para la interacción cooperativa.

Los ítems del cuestionario relacionados con la relevancia aparecen en la tabla 2.

TABLA 2

Items relacionados con la relevancia
1. El profesor despierta la necesidad de adquirir nuevos conocimientos.
6. El profesor expone los objetivos más importantes relacionados con el contenido del tema.
14. El profesor manifiesta la importancia de la información transmitida.
18. El profesor potencia la participación de los alumnos.
25. El profesor plantea tareas para realizar en grupo.
26. El profesor plantea preguntas difíciles de responder por los alumnos.
27. El profesor modera la dificultad de las preguntas para que los alumnos puedan dar una respuesta acertada.
35. El profesor establece posibilidades para el diálogo.
36. El profesor marca tareas relacionadas con la materia para consolidar lo aprendido.
37. El profesor manifiesta interés personal por el tema tratado.
38. El profesor valora positivamente la información presentada.

La categoría motivacional denominada **confianza** se refiere a la expectativa del alumno y está influenciada por las experiencias anteriores, la causalidad personal y la teoría atribucional. La relación que se establece entre la motivación y la expectativa consiste en que la motivación de un sujeto aumentará en la medida en que se incremente su expectativa de éxito. Por tanto, las estrategias relacionadas con la confianza pretenden crear en el sujeto la convicción de que será capaz de realizar con éxito la tarea a la que se enfrenta y potenciar el sentimiento de competencia y control del alumno sobre el aprendizaje. Podemos concretar las siguientes estrategias relacionadas con la confianza:

Estrategia 1. Para incrementar las expectativas de éxito es necesario que el alumno tenga experiencias continuas de éxito.

Estrategia 2. El que en el diseño instruccional aparezcan de forma clara y específica los requisitos necesarios para lograr los objetivos propuestos contribuye a incrementar las expectativas de éxito.

Estrategia 3. La utilización de técnicas que permitan un control personal sobre el éxito y el uso de refuerzos de atribución que ayuden al alumno a conectar el éxito obtenido con su esfuerzo personal y habilidad, producirán la elevación del nivel de expectativas.

Los ítems del cuestionario relacionados con la confianza aparecen en la tabla 3.

TABLA 3

Ítems relacionados con las expectativas de éxito
16. El profesor formula preguntas a la clase para comprobar el grado de comprensión.
28. El profesor, al plantear un tema, especifica cuáles son los conocimientos que los alumnos deben adquirir.
29. El profesor hace una introducción al comienzo de cada tema.
30. El profesor insiste en las ideas principales.
31. El profesor esquematiza la información en la pizarra.
32. El profesor esquematiza la información con transparencias.
33. El profesor sintetiza la información.
34. El profesor realiza una conexión gradual y progresiva entre los distintos temas.
39. El profesor expone los contenidos de los temas de una forma organizada.
40. El profesor alienta a los alumnos para tener éxito en el examen.

La cuarta categoría propuesta por Keller es la **satisfacción**, que está relacionada con las consecuencias tanto extrínsecas como intrínsecas que siguen a la realización de la conducta

El uso de refuerzos extrínsecos provoca un aumento de la motivación extrínseca a la vez que puede repercutir negativamente en la motivación intrínseca, ya que la atribución causal del éxito pasa de interna a externa. También puede reducir la motivación intrínseca si decrece el sentimiento personal de competencia y autodeterminación. Las estrategias que señalamos a continuación tienen que ver con el uso de refuerzos de manera que no perjudiquen la motivación intrínseca. Podemos concretar las siguientes estrategias relacionadas con la satisfacción:

Estrategia 1. Para mantener la satisfacción intrínseca en el aprendizaje es mejor usar recompensas inesperadas, no destacadas y no tangibles que recompensas anticipadas, destacadas y tangibles.

Estrategia 2. El uso de la alabanza verbal y el refuerzo informativo sobre lo realizado contribuye más a la satisfacción intrínseca que el uso de amenazas, advertencias o criterios externos a la evaluación.

Estrategia 3. El uso del feedback formativo antes de la siguiente oportunidad para realizar la tarea mejora la calidad en la ejecución.

Los ítems que elaboramos relacionados con la satisfacción aparecen en la tabla 4.

La distribución de los ítems relacionados con cada una de las estrategias se hizo al azar. Una vez elaborado el cuestionario piloto y, antes de su formulación definitiva, se pidió la colaboración a un grupo de alumnos para que estudiaran el cuestionario y comprobaran si existían ítems que presentaran problemas de comprensión. Esta colaboración permitió realizar las modificaciones en función de las aportaciones de los alumnos y el cuestionario quedó redactado de forma definitiva con 41 ítems con puntuaciones en una escala tip Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

TABLA 4

Items relacionados con los resultados o consecuencias	
19.	El profesor apoya la intervención de los alumnos con valoraciones o juicios personales.
20.	El profesor se muestra disconforme ante la respuesta errónea por parte del alumno.
21.	El profesor se muestra tolerante y respetuoso ante una respuesta errónea del alumno.
22.	El profesor anima al alumno ante una respuesta errónea.
23.	El profesor emite una valoración verbal positiva ante una respuesta correcta por parte del alumno.
24.	El profesor si el alumno emite una respuesta correcta lo valora con gestos o miradas.
41.	El profesor razona el porqué de los aciertos o errores de los alumnos al realizar la evaluación.

Posteriormente, se realizó el análisis de fiabilidad del cuestionario, para lo cual lo aplicamos a los alumnos matriculados en la Diplomatura de Trabajo Social. Se solicitó la colaboración de tres profesoras, una de cada uno de los cursos, para que nos cedieran parte del tiempo de clase para aplicar los cuestionarios en un día elegido de forma aleatoria. La aplicación del cuestionario se hizo de manera colectiva a los alumnos presentes ese día en el aula. Se indicó a los alumnos que respondieran el cuestionario teniendo en cuenta a un profesor concreto, porque de otro modo la percepción les podía resultar mucho más difícil.

Una vez realizado el trabajo de depuración de los cuestionarios cumplimentados por la población presente en las aulas, nos quedamos con 148. La población y la distribución de la muestra se recoge en la tabla 5.

TABLA 5. POBLACIÓN Y MUESTRA

CURSO	POBLACIÓN	MUESTRA	% de la MUESTRA
Primer curso	93	69	46.6%
Segundo curso	61	42	29.1%
Tercer curso	74	37	24.3%
Total	228	148	100%

Para hallar la fiabilidad aplicamos el paquete de programas estadístico SPSS PC+ 3.0 y el subprograma Reliability. Los resultados del análisis de la fiabilidad del cuestionario mediante el alpha de Cronbach y el alpha estandarizado aparecen en la tabla 6.

TABLA 6. ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

ALPHA DE CRONBACH	0.8250
ALPHA ESTANDARIZADO	0.8408

Como coeficiente de fiabilidad se ha utilizado el alpha de Cronbach, porque lo consideramos una prueba adecuada cuando los ítems incorporan puntuaciones en una escala tipo Likert. Además, diferentes investigadores aconsejan su utilización, porque consideran que el coeficiente de fiabilidad que nos ofrece es la media que se encontraría utilizando otras pruebas de análisis de fiabilidad como el test-retest o las dos mitades.

Como podemos apreciar, la fiabilidad del cuestionario es aceptable, ya que está por encima de 0.80. No ha sido necesario suprimir ningún ítem del cuestionario, puesto que no había ninguno que al ser eliminado supusiera una mejora significativa del coeficiente de fiabilidad.

Para conocer la percepción de los alumnos de la Diplomatura de Trabajo Social sobre el uso de estrategias motivacionales por parte de sus profesores utilizamos el subprograma Frecuency del paquete estadístico SPSS PC+ 3.0. Del análisis de los resultados podemos concluir que las estrategias más utilizadas son las que se reflejan de forma ordenada en cuanto a frecuencia de uso en la tabla 7, teniendo en cuenta las medias y las desviaciones típicas.

TABLA 7. ESTRATEGIAS MÁS USADAS

Preguntas	Media	Desviación Típica
13. El profesor usa ejemplos para aclarar la información.	3.747	1.029
16. El profesor formula preguntas a la clase para comprobar el grado de comprensión.	3.544	0.995
29. El profesor hace una introducción al comienzo de cada tema.	3.531	1.047
17. El profesor formula preguntas a la clase para despertar el interés.	3.429	1.047
39. El profesor expone los contenidos de los temas de una forma organizada.	3.333	1.029
2. El profesor presenta la información de forma novedosa planteando interrogantes respecto a los conocimientos que los alumnos poseen.	3.252	1.046
37. El profesor manifiesta interés personal por el tema tratado.	3.246	1.145
35. El profesor establece posibilidades para el diálogo.	3.230	1.119
30. El profesor insiste en las ideas principales.	3.196	1.060
27. El profesor modera la dificultad de las preguntas para que los alumnos puedan dar una respuesta acertada.	3.182	0.859
18. El profesor potencia la participación de los alumnos.	3.169	1.139
23. El profesor emite una valoración verbal positiva ante una respuesta correcta por parte del alumno.	3.148	0.945
21. El profesor se muestra tolerante y respetuoso ante una respuesta errónea del alumno.	3.146	1.047
14. El profesor manifiesta la importancia de la información transmitida.	3.144	0.947
5. El profesor relaciona la información ofrecida con experiencias cercanas de los alumnos.	3.117	0.990
7. El profesor usa anécdotas o experiencias propias.	3.056	1.331
4. El profesor relaciona la información ofrecida con conocimientos previos de los alumnos.	3.021	1.108
1. El profesor despierta la necesidad de adquirir los nuevos conocimientos.	3.007	0.878

El criterio para elaborar esta tabla ha sido la elección de aquellos ítems con una puntuación media superior a 3. Dieciocho de las estrategias tienen una media superior a esta cifra y las 23 restantes están por debajo. Por esta razón, podríamos calificar la percepción que los alumnos tienen del uso de estrategias motivacionales por parte de los profesores de medio-bajo, ya que aproximadamente el 44% de las respuestas están en el punto de corte y el otro 66% reflejan estar “Poco de acuerdo” o “Totalmente en desacuerdo”.

Asimismo, nos parece coherente encuadrar las estrategias más utilizadas dentro de las cuatro categorías de estrategias propuestas por Keller (1983) lo que nos permite construir la tabla 8.

TABLA 8. ESTRATEGIAS MÁS UTILIZADAS

Estrategias relacionadas con el Interés	33,3 %
Estrategias relacionadas con la Relevancia	33,3 %
Estrategias relacionadas con la Satisfacción	22,2 %
Estrategias relacionadas con la Confianza	11,1 %
Total	100 %

La distribución porcentual de tales estrategias refleja que un 33'3 % corresponde a estrategias relacionadas al interés, otro 33'3% a estrategias relacionadas con la relevancia, el 22'2% con la satisfacción y el 11'1% con la confianza. Interés y relevancia con el 66'6 % de los ítems aparecen como las categorías de estrategias motivacionales más utilizadas por los profesores, según la percepción de los alumnos, mientras que las relacionadas con la confianza ofrecen resultados muy bajos.

Con el propósito de conocer cuáles son las estrategias motivacionales más valoradas por los alumnos de la Diplomatura de Trabajo Social entregamos junto al cuestionario sobre estrategias motivacionales un cuestionario abierto con dos preguntas: la primera, con la finalidad conocer las estrategias más valoradas por los alumnos y, la segunda, para averiguar las atribuciones de los alumnos sobre el uso que los profesores hacen de estas estrategias.

Las estrategias más valoradas por los alumnos son las que aparecen en la tabla 9 recogidas en frecuencias porcentuales.

TABLA 9. ESTRATEGIAS MÁS VALORADAS POR LOS ALUMNOS

18. El profesor potencia la participación de los alumnos.	21.0%
13. El profesor usa ejemplos.	16.2%
35. El profesor establece posibilidades para el diálogo.	13.5%
22. El profesor anima al alumno ante una respuesta errónea.	10.2%
21. El profesor se muestra tolerante y respetuoso ante una respuesta errónea del alumno.	9.4%
11. El profesor emplea el humor.	9.4%
40. El profesor alienta a los alumnos para tener éxito en el examen.	8.8%
7. El profesor usa anécdotas o experiencias propias.	8.7%
5. El profesor relaciona la información ofrecida con experiencias cercanas de los alumnos.	8.7%

Respecto a la elección de las estrategias más valoradas, se ha trazado una línea de corte en las que incorporan un porcentaje mínimo del 8.5%, pues las siguientes frecuencias eran demasiado bajas. Los alumnos valoran más el sentirse autores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que conceden más valor a las estrategias de fomento de la participación y el diálogo. Asimismo, valoran que el profesor sea respetuoso ante los errores y les anime ante los exámenes. El empleo del humor, el uso de anécdotas y la relación de la información recibida con sus experiencias propias también son estrategias valoradas por los alumnos de esta titulación.

Si agrupamos estas estrategias más valoradas por los alumnos en el modelo de Keller, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las estrategias más valoradas son las que hacen referencia al interés, seguidas de las estrategias de relevancia, satisfacción y confianza (tabla 10). Por otra parte, si comparamos los resultados con los obtenidos en el primer objetivo de este segundo estudio, apreciamos que existe una coincidencia en cuanto al interés y la relevancia como las estrategias más usadas por los profesores a la vez que valoradas por los alumnos.

TABLA 10. ESTRATEGIAS MÁS VALORADAS

Estrategias relacionadas con el Interés	40,76 %
Estrategias relacionadas con la Relevancia	32,48 %
Estrategias relacionadas con la Satisfacción	18,47 %
Estrategias relacionadas con la Confianza	8,29 %
Total	100 %

Interés y relevancia aparecen como las categorías de estrategias motivacionales más valoradas por los alumnos con aproximadamente un 73% de las respuestas, mientras que la satisfacción y la confianza alcanzan en conjunto sólo el 27%.

Por último, como ya hemos apuntado, la segunda pregunta del cuestionario abierto tenía como finalidad averiguar las atribuciones de los alumnos al poco uso que los profesores hacen de estrategias motivacionales.

Los resultados más relevantes se recogen en frecuencias porcentuales en la tabla 11. En este caso hemos establecido la línea de corte en los porcentajes por encima del 10%, puesto que los siguientes eran demasiado bajos.

TABLA 11.

ATRIBUCIONES DE LOS ALUMNOS AL POCO USO DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES
POR PARTE DE LOS PROFESORES

Falta de formación y entrenamiento de los profesores en su uso	45.27%
Desinterés del profesor	27.70%
Personalidad del profesor	27.00%
Dificultades del profesor para las relaciones personales	10.81%
Falta de tiempo	10.13%

Estos datos ponen de manifiesto que la razón fundamental a la que los alumnos atribuyen el poco uso de estrategias motivacionales es la falta de formación y entrenamiento de los profesores. El desinterés del profesor aglutina el 27'70% de las respuestas, la personalidad del profesor un 27% y la dificultad del docente para relacionarse con los alumnos con el 10'81% son otras causas a las que se atribuye el poco uso de las estrategias motivacionales en el aula. La falta de tiempo es otro factor que aparece como explicativo en un 10'13% de los casos.

El conjunto de estrategias que hemos señalado en esta investigación en relación a las cuatro categorías motivacionales descritas por Keller conforman un marco de referencia práctico para la acción docente. Los resultados nos indican que debemos planificar una actuación en el aula que incluya un diseño motivacional para conseguir que los alumnos se interesen más por la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero es preciso tener en cuenta que no existe una regla general, sino que las estrategias deben diseñarse en un amplio abanico que contemple los diferentes perfiles motivacionales de los alumnos. Por último, los resultados permiten cuestionar que en el entorno universitario el profesor no tenga influencia en la motivación de los alumnos y que ésta debe ser una tarea de los estudiantes sobre la cual los docentes no tienen ninguna responsabilidad. Es importante, por tanto, incluir elementos motivacionales en el diseño de la tarea docente de los profesores universitarios.

Referencias Bibliográficas

- AMES, R.E. y AMES, C. (Eds) (1984). *Research on motivation in education, en Vol 1: Student motivation*. New York: Academic Press.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- BUENO, J.A. (1995). Motivación y aprendizaje. En J. Beltrán y A. Bueno (Eds.). *Psicología de la Educación* (pp.227-255). Barcelona: Boixarreu Universitaria Marcombo.
- DÍAZ, M. y KEMPA, R. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza de las Ciencias*, 9, 59-68.
- GARRIDO, I. (1986). La motivación escolar: Determinantes sociológicos del rendimiento. En J. Mayor (Dir). *Sociología y Psicología Social de la Educación* (pp.122-151). Madrid: Anaya.
- IRURETA, L. (1995). Desarrollo de un programa de entrenamiento motivacional. *Revista Interamericana de Psicología*, 29, 51-63.
- KELLER, J. M. (1983). Motivational desing of instruction. En Ch.M. Reigeluth (Ed.). *Instructional desing theories and models: An overview of their current status*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale.
- McDANIEL, Th. (1987). *Improving student behavior. Essays on classroom management and motivation*. New York: University Press of America.
- PALAFIX, S. y VILA, J. (1990). *Motivación y Emoción*. Madrid: Alhambra Universidad.