

Perfiles según el estilo comunicativo de los profesores de Educación Secundaria

Communication style profiles of middle-school teachers

Elisa Santana
Isabel Fitzpatrick
Juan L. Núñez
Jaime León¹
Juan F. Loro

¹ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Jaime.leon@ulpgc.es

Los mensajes que pueden utilizar los profesores para conseguir que sus alumnos estudien pueden centrarse en las consecuencias negativas (ej. si no estudias, suspenderás y tendrás que estudiar en verano) o en los beneficios (ej. si estudias, podrás elegir qué estudiar al terminar bachillerato). El objetivo de este estudio es identificar clústers de profesores que utilizan mensajes similares y analizar, entre los clústers, las diferencias en la motivación para aprender de sus estudiantes. Formaron parte de este estudio 1209 estudiantes que informaron sobre sus profesores (n=49) de 10 centros de Educación Secundaria. Para determinar el número de clústers se utilizó la técnica de análisis de perfiles latentes y para analizar las diferencias en la motivación para aprender se utilizó el método de tres pasos (*unequal variances*). Los resultados mostraron que una solución de tres clústers era la que mejor ajuste presentaba. El primer grupo no utilizaba mensajes positivos, ni negativos. El segundo grupo utilizaba mensajes positivos centrados en los beneficios de estudiar. Finalmente, el tercer grupo se caracterizó por la utilización de mensajes centrados tanto en las consecuencias positivas como negativas. Se observó una mayor motivación intrínseca para aprender en el segundo grupo, y una menor en el primer grupo.

Descriptor:

Educación para la comunicación; Formación docente; Motivación por aprender; Educación Secundaria; Educación en el aula.

To promote study, teachers can rely on loss-frames messages (e.g. if you don't study, you'll fail and will have to study in the summer) or gain-framed (e.g. if you study, you'll be able to choose what to study when you finish high school). The aim of this study was to identify clusters of teachers who use similar messages and to analyse, between clusters, the differences in the learning motivation of their students. 49 teachers and their students (n=1209) from 10 secondary schools took part in this study. To determine the number of clusters we used latent profile analysis and to analyse the differences in the motivation to learn we used the unequal variances three-step method. The results showed that a three-clusters solution better fit data. The first group used neither positive nor negative messages. The second group used positive messages focused on the benefits of studying. Finally, the third group was characterized by the use of messages focused on both positive and negative consequences. A higher motivation to learn was observed in the second group, and a lower one in the first group.

Keywords: Communication Education; Teacher Education; Learning Motivation; Middle School Education; Classroom Education.

Introducción

Muchos estudiantes de secundaria tienen un rendimiento inferior a su potencial (Veas, López-López, Gilar-Corbi, Miñano y Castejón, 2017), lo que no sólo supone un problema para el presente y el futuro de los estudiantes (Davies, Dickson, Davey Smith, van den Berg y Windmeijer, 2018; Levpuscek, Zupancic y Socan, 2012), sino que también implica un perjuicio económico derivado de la alta tasa de repetición. En España, casi el 40% de los estudiantes de 15 años han repetido uno o más cursos (Instituto Nacional de Estadística, 2017).

Varios factores inciden sobre el rendimiento del alumnado (Bolívar y Murillo, 2017), pero un factor que puede estar afectando el potencial académico de los estudiantes y que ha recibido poca atención, es el estilo comunicativo de sus profesores (Ntoumanis, Queded, Reeve y Cheon, 2018). Estudios previos han observado que los mensajes que utilizan los profesores en clase tienen consecuencias, además de en el rendimiento del alumnado, en su bienestar (Putwain y Remedios, 2014; Putwain, Symes y Wilkinson, 2017). Los estudios existentes en relación con esta temática han abordado esta cuestión desde la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2017). La teoría de la autodeterminación es una macro-teoría compuesta por varias sub-teorías. De entre esas sub-teorías, el presente estudio se centra en la de la integración orgánica, desde esta teoría se entiende que la motivación es un constructo multidimensional que varía a lo largo de un continuo en función del grado de internalización de la actividad. La internalización hace referencia al proceso por el cual integramos creencias y valores a determinadas causas. Aplicado al ámbito educativo, un estudiante puede llevar a cabo una determinada actividad por diferentes motivos y estos motivos pueden ser completamente externos, como evitar un castigo o conseguir un premio; o completamente internos, como estudiar por placer o curiosidad. Los autores de la teoría proponen cuatro tipos de motivación que regulan el comportamiento y que, en función del grado de internalización, serían los siguientes: la motivación extrínseca, la introyectada, la identificada y por último, la intrínseca, que tendría el mayor grado de internalización.

Otra línea de investigación relacionada con el estilo comunicativo del profesorado es la que se fundamenta en la teoría del *Message Framing* (Putwain y Symes, 2016; Rothman y Salovey, 1997). Desde esta teoría podemos explorar las distintas consecuencias asociadas al hecho de emplear mensajes que intenten incentivar una actividad concreta, bien enfatizando los beneficios de llevar a cabo la actividad o bien haciendo hincapié en los costes de no realizarla. De esta forma, aplicado al ámbito educativo, el profesorado puede intentar animar a sus estudiantes a que acabe una tarea diciéndole que, si la termina, luego tendrá más tiempo libre; o bien, diciéndole que, si no acaba la tarea, se perderá el recreo. Si leemos estos mensajes cuidadosamente podemos apreciar que están enmarcados de manera diferente: uno enfatiza las consecuencias negativas (perder tiempo, *loss-framed*), y otro resalta las consecuencias positivas (ganar tiempo, *gain-framed*).

Putwain y cols. han abordado gran parte del trabajo en el contexto educativo (Putwain y Roberts, 2009; Symes y Putwain, 2016). Sin embargo, hasta la fecha las investigaciones se han centrado principalmente en las consecuencias negativas de utilizar mensajes que destacan los costes de no estudiar (por ejemplo, trabajar en un empleo mal pagado) y no se han explorado las consecuencias de utilizar mensajes que destaquen los beneficios de estudiar. Por tanto, atendiendo a ambos tipos de mensajes, el objetivo de este estudio es identificar clústers de

profesores que utilizan mensajes similares y analizar, entre los clústers, las diferencias en la motivación para aprender de sus estudiantes.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron 10 centros de Educación Secundaria de la isla de Gran Canaria. En total participaron 1209 estudiantes de 2º de ESO a 2º de Bachillerato que informaron sobre sus profesores (n=49).

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario compuesto por 36 ítems para evaluar los tipos de mensajes que emplean los profesores en sus aulas; 16 *loss-framed*, y 16 *gain-framed* que se agrupaban en cuatro factores, uno para cada tipo de motivación: intrínseca, identificada, introyectada y extrínseca. Los cuatro ítems restantes evaluaban mensajes de desmotivación. Cada ítem tenía siete opciones de respuesta que se puntuaban del 1 al 7, siendo 1 *no se corresponde en absoluto* y 7 *se corresponde totalmente*.

Procedimiento

Elaborado el cuestionario, se contactó con diferentes Institutos de Educación Secundaria para pedir su colaboración en el estudio. Durante la recogida de datos explicábamos a los estudiantes los objetivos de la investigación y recalcábamos el carácter voluntario y confidencial de su participación. Asimismo, se les solicitó que contestaran las preguntas lo más honestamente posible. El cuestionario se administró en el aula y cada participante lo hizo de forma individual. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente 15 minutos.

Análisis de datos

En primer lugar, a partir de la puntuación en cada ítem, creamos las puntuaciones para cada variable. En lugar de utilizar la media de los ítems, utilizamos la puntuación factorial, y a continuación, para facilitar la interpretación de estas puntuaciones, las tipificamos con media 0 y desviación típica 1.

Para determinar el número de clústers se utilizó la técnica de análisis de perfiles latentes. Con esta técnica en lugar de utilizar valores aleatorios para establecer clústers (ej, una desviación típica por encima de la media), se puede comparar el ajuste de modelos con diferente número de clústers. Los indicadores que utilizaremos para comparar los diferentes modelos son los siguientes: *log-likelihood* (LL), *Akaike Information Criteria* (AIC), *Sample Size Adjusted Bayesian Information Criteria* (SS-BIC), entropía y *Likelihood Ratio Test* (LRT). A menor valor de los tres primeros indicadores, mejor ajuste, mientras que, para la entropía, a mayor valor, mejor ajuste. Por último, el nivel de significación de LRT nos informa de si el ajuste de un modelo con un $n+1$ clusters es mejor que el ajuste de un modelo con n clusters.

Para analizar las diferencias en la motivación para aprender entre los diferentes clusters se utilizó el método de tres pasos (*unequal variances*). Este método, a diferencia del clásico ANOVA, no parte del supuesto de que un sujeto pertenece a un único clúster, sino que tiene en

cuenta la probabilidad de pertenecer a cada uno de los diferentes clústers. Los análisis de datos se realizaron con el programa Mplus 8.2.

Resultados

Los resultados, tal y como se puede observar en la Tabla 1, mostraron que a mayor número de clusters, mejores valores de LL, AIC, SS-BIC y entropía, sin embargo, no había diferencias significativas en los modelos de más de tres clústers. Por ello, consideramos que una solución de tres clústers era la que mejor representaba los datos.

Tabla 1

Fit indices for the latent class analysis

Modelo	LL	AIC	SSA-BIC	Entropía	LRT <i>p</i>
2 clústers	-14254.558	28565.116	28618.908	.870	.000
3 clústers	-13626.571	27329.141	27402.145	.846	.000
4 clústers	-13247.762	26591.524	26683.739	.882	.183
5 clústers	-12763.021	25642.042	25753.469	.896	.237
6 clústers	-12328.954	24793.908	24924.546	.908	.007
7 clústers	-12187.261	24530.523	24680.372	.888	.734
8 clústers	-11789.361	23754.722	23923.783	.898	.621

El primer grupo se componía por profesores que no utilizaban ningún tipo de mensaje, ni positivos ni negativos. El segundo grupo de profesores utilizaban los mensajes positivos que resaltaban los beneficios de estudiar. Por último, el tercer grupo de profesores se caracterizó por utilizar todo tipo de mensajes, tanto los positivos como los negativos (Ver Figura 1).

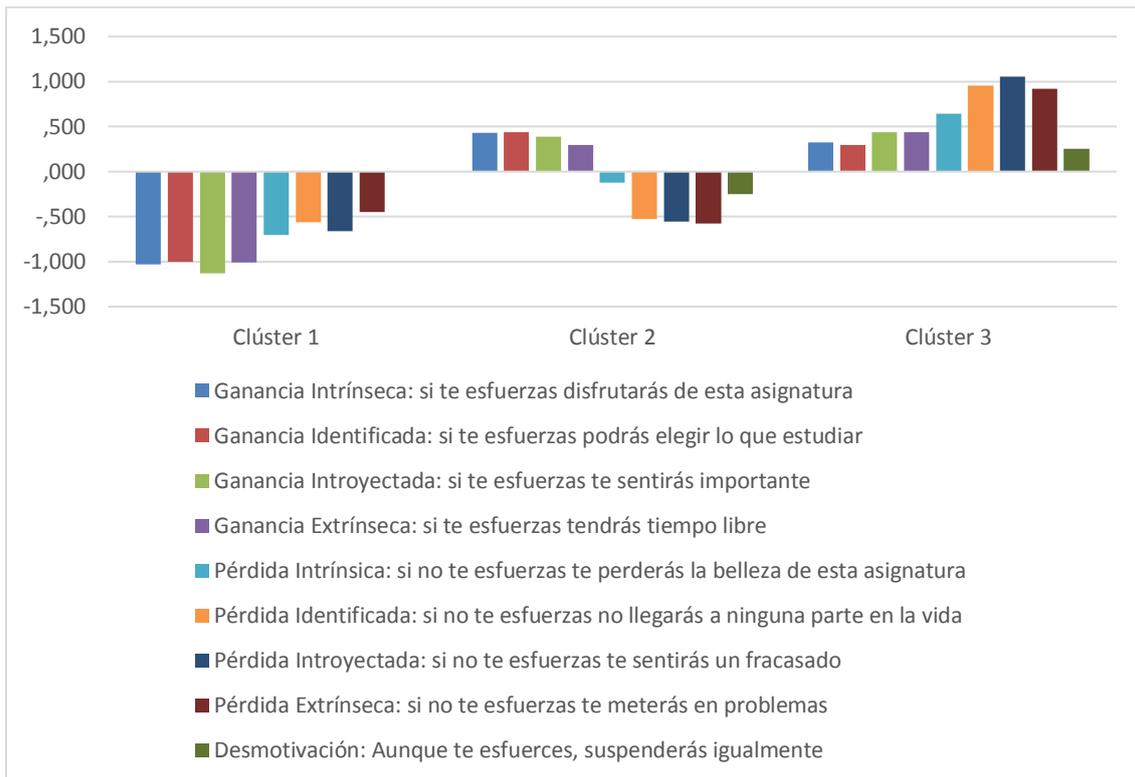


Figura 1: Resultados del análisis de clústers y ejemplos de cada categoría.

Respecto a la motivación para aprender en cada clúster, en el clúster 1 fue $-.539$ ($ET = .062$), en el clúster 2 fue $.307$ ($ET = .049$), y en el clúster 3 fue $.084$ ($ET = .046$). El método de tres pasos aportó evidencias de que el segundo clúster de profesores contaba con un alumnado con una mayor motivación para aprender que el resto de clústers ($p < .001$). En cuanto a las diferencias entre los clústers restantes, se observó que el tercer clúster tenía estudiantes con una mayor motivación para aprender en comparación con el primer grupo ($p < .001$).

Discusión y conclusiones

El presente trabajo pretende identificar distintos perfiles de profesores en función de los tipos de mensajes que utilizan en el aula y analizar, entre ellos, las diferencias en la motivación para aprender de sus estudiantes. Atendiendo a los resultados obtenidos, se ha logrado identificar tres clústers de profesores: un profesorado que no empleaba ninguno de los mensajes evaluados, otro que empleaba solo los mensajes positivos y un último grupo de profesores que empleaban todo tipo de mensajes. Cada uno de estos clústers obtuvo distintas puntuaciones en la motivación para aprender de sus estudiantes.

En cuanto a las diferencias existentes en la motivación por aprender entre los perfiles de profesores, se observó que el segundo clúster, compuesto por profesores que utilizaban solo los mensajes positivos, obtenía los mejores resultados en relación con la motivación para aprender. Es decir, aquellos profesores que enfatizaban los beneficios de estudiar contaban con estudiantes más motivados intrínsecamente. En esta misma línea, León, Medina-Garrido y Núñez (2017) observaron que los profesores que usaban más el lenguaje informativo frente al controlador tenían estudiantes que se esforzaban más y tenían un mejor desempeño académico.

Por tanto, el estilo comunicativo adoptado por el profesorado es un aspecto fundamental que merece una especial atención dado sus efectos sobre el desempeño de los estudiantes y, por ende, en su motivación.

En relación con el tercer clúster, que representaba a los profesores que utilizaban todo tipo de mensajes, se pudo observar que contaba con estudiantes más motivados en comparación con los profesores del primer clúster. Las investigaciones basadas en la teoría del *Message framing*, han aportado evidencias de que estos mensajes afectan a la autoeficacia de los individuos, es decir, a la creencia acerca de las propias capacidades para lograr un comportamiento como, por ejemplo, esforzarse en clase (Ruiter, Kessels, Peters y Kok, 2014). De manera que no resulta extraño encontrar que la ausencia de estos mensajes se relacione de manera negativa con la motivación.

Tras lo expuesto, podemos concluir que es motivacionalmente más beneficioso hacer mención a algún tipo de mensaje que intente involucrar a los alumnos en la tarea escolar, ya sea este mensaje positivo o negativo, frente al hecho de no hacer mención a este tipo de mensajes. De esta forma, la utilización de mensajes en su versión positiva (*gain-framed*) enfatizando los beneficios asociados al hecho de estudiar, conlleva estudiantes más motivados para aprender. Por tanto, podemos afirmar que, efectivamente, el estilo comunicativo del profesorado tiene consecuencias en la motivación para aprender del alumnado de Secundaria.

Es de suma importancia tener esto en cuenta a la hora de dirigirnos a los estudiantes, ya que los mensajes que enfatizan las consecuencias negativas de no estudiar son percibidos por los estudiantes como más amenazadores, llegando a afectar negativamente a su desempeño académico y a su bienestar psicológico (Putwain y Remedios, 2014; Putwain y cols., 2017).

Con lo expuesto, no queremos decir que los mensajes positivos sean los únicos válidos. Cada estudiante es distinto y, además, pasa por diferentes momentos a lo largo del curso. Por tanto, lo que funcione con uno puede que no funcione necesariamente con otro. No obstante, sí es cierto que los mensajes positivos obtienen mejores resultados y por ello siempre será mejor utilizarlos. De esta forma, el profesor debe ser una figura que guíe al alumnado hacia una motivación por aprender a través del uso de mensajes que fomenten el estudio, sin olvidar respetar las diferencias individuales.

Siguiendo esta línea, se considera oportuno que futuras investigaciones atiendan también el punto de vista del profesorado, ofreciéndoles oportunidades para que expresen los tipos de mensajes que utilizan en el aula, observando qué funciona y qué no en el aula para motivar al alumnado. Del mismo modo, sería interesante recabar datos objetivos a través de técnicas de observación en el aula para explorar qué mensajes utilizan los profesores y qué resultados obtienen. Finalmente, además de la motivación, sería enriquecedor analizar qué mensajes se relacionan positivamente con el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes con el fin de diseñar intervenciones dirigidas hacia el profesorado que les ayude a optimizar el potencial académico de sus estudiantes y a fomentar el bienestar psicológico de los mismos.

Agradecimientos

Agradecer a la Fundación BBVA su financiación a través de la concesión de la Beca Leonardo 2018.

Referencias

- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento de la escuela y liderazgo en la escuela* (pp. 71–112). Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Davies, N. M., Dickson, M., Davey Smith, G., van den Berg, G., & Windmeijer, F. (2018). The causal effects of education on health, mortality, cognition, well-being, and income in the UK biobank. *Natura Human Behavior*, 2, 117–125. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0279-y>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). Tasa de idoneidad: porcentaje de alumnado de la edad considerada que realiza el curso que teóricamente corresponde a esa edad o superior. Retrieved March 20, 2018, from <http://jaimeleon.es/tasadeidoneidad>
- Leon, J., Medina-Garrido, E., & Núñez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in psychology*, 8, 895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895>
- Levpuscek, M. P., Zupancic, M., & Socan, G. (2012). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 33(4), 523–551. <https://doi.org/10.1177/0272431612450949>
- Ntoumanis, N., Quested, E., Reeve, J., & Cheon, S. H. (2018). Need-supportive communication: Implications for motivation in sport, exercise, and physical activity. In B. Jackson, J. Dimmock, & J. Compton (Eds.), *Persuasion and communication in sport, exercise, and physical activity*. New York, US: Routledge
- Putwain, D. W., & Remedios, R. (2014). The scare tactic: Do fear appeals predict motivation and exam scores? *School Psychology Quarterly*, 29(4), 503–516. <https://doi.org/10.1037/spq0000048>
- Putwain, D. W., & Roberts, C. M. (2009). The development of an instrument to measure teachers' use of fear appeals in the GCSE classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 643–661. <https://doi.org/10.1348/000709909X426130>
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2016). Expectancy of success, subjective task-value, and message frame in the appraisal of value-promoting messages made prior to a high-stakes examination. *Social Psychology of Education*, 19(2), 325–343. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9337-y>
- Putwain, D. W., Symes, W., & Wilkinson, H. M. (2017). Fear appeals, engagement, and examination performance: The role of challenge and threat appraisals. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 16–31. <https://doi.org/10.1111/bjep.12132>
- Rothman, A. J., & Salovey, P. (1997). Shaping perceptions to motivate healthy behavior: the role of message framing. *Psychological Bulletin*, 121(1), 3–19.

- Ruiter, R. A., Kessels, L. T., Peters, G. J. Y., & Kok, G. (2014). Sixty years of fear appeal research: Current state of the evidence. *International journal of psychology, 49*(2), 63-70.
- Symes, W., & Putwain, D. W. (2016). The role of attainment value, academic self-efficacy, and message frame in the appraisal of value-promoting messages. *The British Journal of Educational Psychology, 86*(3), 446–460. <https://doi.org/10.1111/bjep.12117>
- Veas, A., López-López, J. A., Gilar-Corbi, R., Miñano, P., & Castejón, J. L. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally-achieving, and over-achieving Spanish students: A mixed-effects analysis. *Psicothema, 29*(4), 533-538.