

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE MOTIVACIÓN UTILIZADAS POR LOS
DOCENTES DE GRADO SEXTO EN UN COLEGIO OFICIAL

Por:
HERMAN ALFONSO ROA PEREIRA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
VI COHORTE
BUCARAMANGA
2007

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE MOTIVACIÓN UTILIZADAS POR LOS
DOCENTES DE GRADO SEXTO EN UN COLEGIO OFICIAL

Por:
HERMAN ALFONSO ROA PEREIRA
Código: 2038039

Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en
Pedagogía

Director: Psc HENRY FLANTRMSKY

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
VI COHORTE
BUCARAMANGA
2007

A mi familia, en especial a mi padre, Rodolfo, quien, aparte de ser el soporte invaluable en los momentos difíciles, ha sido mi maestro, discípulo y amigo.

A Sandra Maité, a quien le robé muchos momentos para culminar este informe, y.

A Fabián Alejandro, mi principal motivación.

AGRADECIMIENTOS

El autor desea manifestar su sincera gratitud al Doctor Henry Flantrmsky, director del proyecto, por su confianza y valiosas orientaciones. A la Doctora Aura Luz Castro de Pico, Directora de la Maestría, quien siempre estuvo aupándome para culminar. Al Doctor Mauricio Navarrete, representante de los estudiantes, quien me apoyó y motivó en momentos difíciles; a José Manuel Franco Serrano, por sus juiciosas observaciones y Clara María Forero Bulla, paciente asesora metodológica. Todos, con su paciencia e interés fueron invaluable orientadores a lo largo de la maestría y en el desarrollo de la investigación; me ayudaron a aprender y a llegar a feliz término este trabajo.

CONTENIDO

	pág.
<u>INTRODUCCION</u>	16
1. <u>FORMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</u>	18
1.1 <u>APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN PROBLÉMICA</u>	18
1.2 <u>JUSTIFICACIÓN</u>	19
1.3 <u>OBJETIVOS</u>	22
1.3.1 <u>OBJETIVO GENERAL</u>	22
1.3.2 <u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	22
1.4 <u>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN</u>	22
2. <u>MARCO TEÓRICO</u>	24
2.1 <u>LA MOTIVACIÓN</u>	24
2.1.1 <u>Definiciones</u>	24
2.1.2 <u>Diversas concepciones sobre la motivación.</u>	26
2.1.3 <u>El proceso motivacional</u>	42
2.2 <u>MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN</u>	58
2.3 <u>LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</u>	61
2.3.1 <u>Las prácticas pedagógicas</u>	61
2.3.2 <u>Las concepciones pedagógicas</u>	70
2.3.3 <u>La relación entre prácticas y concepciones</u>	74
3. <u>METODOLOGÍA</u>	83

		pág.
3.1	<u>TIPO DE ESTUDIO</u>	83
3.2	<u>DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES</u>	85
3.3	<u>PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</u>	87
3.4	<u>PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</u>	89
3.5	<u>VALIDEZ</u>	91
4	<u>HALLAZGOS</u>	92
4.1	<u>DESCRIPCIÓN DE LOS HALLAZGOS</u>	92
4.1.1	<u>Notas sobre el contexto de la toma de datos: una aproximación a las vivencias</u>	92
4.1.2	<u>Sistematización inicial de categorías y subcategorías</u>	95
4.1.3	<u>Sistematización final de categorías y subcategorías</u>	104
5.	<u>ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS</u>	111
5.1	<u>EL CONCEPTO DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS</u>	111
5.2	<u>EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA</u>	116
5.3	<u>PROCEDIMIENTO DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS</u>	126
5.4	<u>CRITERIOS DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS</u>	162
6.	<u>CONCLUSIONES</u>	170
7.	<u>RECOMENDACIONES</u>	173
	<u>BIBLIOGRAFIA</u>	175
	<u>ANEXOS</u>	190

LISTADO DE ANEXOS

	pág.
ANEXO 1 LISTA DE CÓDIGOS	190
ANEXO 2 CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES EN LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	191
ANEXO 3 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: CONCEPCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS	192
ANEXO 4 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA	193
ANEXO 5 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: PROPÓSITOS DE LOS MAESTROS AL APLICAR LA MOTIVACIÓN EN EL AULA	195
ANEXO 6 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS AL HACER MOTIVACIÓN	196
ANEXO 7 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: ACTITUDES DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS	197
ANEXO 8 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: ACCIONES DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS	199
ANEXO 9 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: REGULARIDAD DE LAS ACCIONES DE MOTIVACIÓN	203
ANEXO 10 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA MOTIVACIÓN	204
ANEXO 11 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: CONCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE POR PARTE DEL MAESTRO	209
ANEXO 12 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: CIRCUNSTANCIAS DE LA MOTIVACIÓN	211
ANEXO 13 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: RAZONES PARA MOTIVAR	213

	pág.	
ANEXO 14	MATRIZ RECONSTRUCTIVA: CONCEPCIÓN QUE TIENE EL MAESTRO SOBRE SÍ MISMO	211
ANEXO 15	CATEGORÍA: CONCEPTO DE MOTIVACIÓN	212
ANEXO 16	CATEGORÍA: PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA	213
ANEXO 17	CATEGORÍA: CRITERIOS DE APLICACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA	214
ANEXO 18	CATEGORÍA: PROCEDIMIENTO DE MOTIVACIÓN	216
ANEXO 19	CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS	218
ANEXO 20	ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN REALIZADAS POR LOS MAESTROS	220
ANEXO 21	RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS CONTESTADOS POR LOS ESTUDIANTES	224
ANEXO 22	MATRIZ RECONSTRUCTIVA DE LOS CUESTIONARIOS: ASIGNATURAS PREFERIDAS POR LOS ESTUDIANTES Y RAZONES ESGRIMIDAS PARA DICHA PREFERENCIA	226
ANEXO 23	MATRIZ RECONSTRUCTIVA DE LAS ENTREVISTAS: CLASES QUE LES GUSTAN A LOS ESTUDIANTES Y RAZONES ADUCIDAS POR ELLOS PARA TALES PREFERENCIAS	234
ANEXO 24	MATRIZ RECONSTRUCTIVA: ASIGNATURAS QUE NO LES GUSTAN A LOS ESTUDIANTES Y RAZONES ESGRIMIDAS POR ELLOS PARA EXPERIMENTAR TAL SENTIMIENTO	237
ANEXO 25	MATRIZ RECONSTRUCTIVA: SIGNIFICADOS QUE LOS ESTUDIANTES LE ASIGNAN A LA PALABRA CHÉVERE	243
ANEXO 26	MATRIZ RECONSTRUCTIVA: SIGNIFICADOS QUE LOS ESTUDIANTES LE ASIGNAN A “PROFESOR AMARGADO”	247

	pág.
ANEXO 27 SÍNTESIS DE TÉRMINOS Y EXPRESIONES EMPLEADOS PARA DESCRIBIR LAS RAZONES POR LAS CUALES A LOS ESTUDIANTES LES GUSTA UN CONJUNTO DE ASIGNATURAS	251
ANEXO 28 MATRIZ RECONSTRUCTIVA: SÍNTESIS DE TÉRMINOS Y EXPRESIONES EMPLEADOS PARA DESCRIBIR LAS RAZONES POR LAS CUALES A LOS ESTUDIANTES NO LES GUSTA UN CONJUNTO DE ASIGNATURAS	253
ANEXO 29 CATEGORÍA: CLASES CHÉVERES	255
ANEXO 30 CATEGORÍA: CLASES ABURRIDAS	258
ANEXO 31 CATEGORÍA: PROFESOR CHÉVERE	260
ANEXO 32 CATEGORÍA: PROFESOR AMARGADO	263
ANEXO 33 DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	268

LISTADO DE FIGURAS

	pág.	
Figura 1	Esquemmatización del cuadro de necesidades de Maslow.	35
Figura 2	Esquemmatización de la concepción de Maslow sobre la motivación del individuo.	36
Figura 3	Esquemmatización del proceso de motivación humana	43
Figura 4	Metas y las respectivas motivaciones a las que dan origen,	51
Figura 5	Representación de la relación mutua entre prácticas y concepciones	75
Figura 6	Esquemmatización de las subcategorías apriorísticas en el proceso de motivación humana	96
Figura 7	Esquema inicial de categorías y subcategorías	98
Figura 8	Asignaturas preferidas por los estudiantes.	100
Figura 9	Asignaturas que no les gustan a los estudiantes.	102
Figura 10	Ampliación del esquema inicial de categorías y subcategorías a partir de la información aportada por los estudiantes	106
Figura 11	Categorías y subcategorías finales de las concepciones y prácticas de motivación en el aula	109
Figura 12	Ampliación final del esquema inicial de categorías y subcategorías a partir de la información aportada por los estudiantes	110

LISTADO DE TABLAS

		pág.
Tabla 1	Descripción de algunas de las características de los estudiantes: sexo, edad promedio, acceso a un computador y vivienda propia.	86
Tabla 2	Sistematización inicial de categorías y subcategorías	97
Tabla 3	Sistematización final de categorías y subcategorías	107
Tabla 4	Resultados de algunas investigaciones sobre los efectos que causan algunos incentivos en los estudiantes	150
Tabla 5	Tabla de códigos de los maestros y las asignaturas que les fueron asignadas	190
Tabla 6	Asignaturas preferidas por los estudiantes.	224
Tabla 7	Asignaturas correspondientes a las clases que no les gustan a los estudiantes.	225

GLOSARIO

FLUJO

Término empleado por Mihaly Csikszentminaly para “*describir las experiencias óptimas en la vida*”¹. Dicho autor ha encontrado que el flujo ocurre más a menudo cuando las personas desarrollan un sentimiento de pericia o dominación y son absorbidos por un estado de concentración mientras realizan una actividad.

MOTIVACIÓN

No existe una definición aceptada por todas las corrientes de pensamiento de la psicología. En términos generales, hace alusión al conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen.

MOTIVACIÓN DE COMPETENCIA

Tipo de motivación propuesto por White² quien afirma que las personas se motivan al tratar efectivamente con su ambiente, cuando intentan dominar su mundo y cuando procesan información en forma efectiva.

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Tipo de motivación generada por agentes exógenos. Es más artificial por cuanto su duración se halla determinada por el tiempo de duración del estímulo motivador

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Es un tipo de motivación interior; parte de deseos íntimos, del convencimiento. Su duración es ajena a estímulos o adversidades externos.

PRÁCTICA EDUCATIVA DE MOTIVACIÓN

Conjunto de actividades que realizan los docentes confiando que satisfarán los impulsos y deseos de los estudiantes con el propósito de inducir determinadas conductas y sentimientos en ellos o de generar una predisposición positiva hacia el aprendizaje.

1 CSIKSZENTMINALY, citado por Santrock Op. Cit. p. 436.

2 WHITE, R. W. Motivation Reconsidered: the Concept of Confidence. En: Psychological Review, 66, 297 y ss. Citado por Santrock, Op. Cit. P. 434.

RESUMEN

1. **TÍTULO: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE MOTIVACIÓN UTILIZADAS POR LOS DOCENTES DE GRADO SEXTO EN UN COLEGIO OFICIAL***
2. **AUTOR: ROA PEREIRA, Herman Alfonso****
3. **PALABRAS CLAVES: Concepciones, Motivación, Práctica pedagógica.**
4. **DESCRIPCIÓN:**

En esta investigación se describen las concepciones y prácticas pedagógicas de motivación empleadas por los docentes de un colegio público de Bucaramanga, una ciudad del oriente Colombiano. Dicha descripción sirve para iniciar una reflexión sobre cómo actúan algunos maestros de manera cotidiana y cómo piensan que se debería atraer la atención de sus discentes en torno al aprendizaje. Los fundamentos teóricos que sirvieron de base al presente trabajo fueron los trabajos y aportes de MacClelland, Huertas, Alves Mattos, Tapia y Santrock. La investigación tuvo un carácter cualitativo, mediante un estudio de caso. Para el proceso de recolección de la información se emplearon principalmente las entrevistas semiestructuradas y la observación directa. Para el proceso de análisis de la información se emplearon tres herramientas: un supuesto principal, un conjunto de premisas y tres ejes temáticos derivados de los objetivos. Para el cumplimiento del criterio de validez interna, se contrastaron las versiones suministradas por los docentes con las de los estudiantes y éstas con el punto de vista del autor y con la teoría. Se concluyó que los maestros conciben la motivación como una etapa del proceso de enseñanza, confundiendo algunos con juegos y otros con ocio no productivo. A pesar de que buena parte de las prácticas de motivación de los maestros son de índole conductista, los profesores no las reconocen como tales; dichas prácticas se identifican con aquello que la teoría ha clasificado como motivaciones de competencia, de logro o de los tipos extrínseco o intrínseco. Se identificó que los maestros intentaban despertar en los alumnos metas de valoración social y miedo al castigo o al rechazo. Por último, se comprobó que en los sentimientos que surgen en los estudiantes frente a las acciones de motivación, juegan un rol determinante las percepciones sobre sí mismo que tiene quien aprende, sobre sus capacidades y sobre el maestro.

* Trabajo De Investigación.

** Escuela de Educación de la UIS, Maestría en Pedagogía. Henry Flantrmsky.

SUMMARY

- 1. TITLE: CONCEPTIONS AND PRACTICES OF MOTIVATION USED BY SIXTH GRADE TEACHERS AT A STATAL SCHOOL ***
- 2. AUTHOR: ROA PEREIRA, Herman Alfonso****
- 3. KEY WORDS: Conceptions, Motivation, Pedagogical practices**
- 4. DESCRIPTION:**

This paper is the definitive report of a research oriented to describing the conceptions and pedagogical practices of a group of teachers. Specifically, it focuses on motivation practices applied by teachers at a public high school in Bucaramanga (Colombia). The theoretical bases that served to this investigation were the works of MacClelland, Huertas, Alves Mattos, Tapia y Santrock. For the process of harvesting of the information the semistructured interviews were used, as well as the direct observation. For the process of analysis of the information three tools were used: a main assumption, a set of premises and three thematic axes that were derived from the objectives. This study was done from the teachers' point of view about their own ideas and practices related to motivation in the classroom and had a qualitative approach, by means of a case study method. Teachers' practices were contrasted with theory, the personal perception of the observer-researcher and the student's feelings and points of view raised because of those practices. Finally, teachers' practices specifically oriented to propitiate motivation for learning in the classroom, were identified and were interpreted based on theory, the own speech of the teachers and the students testimonies. The conclusions of the researching work were the following ones: the teachers conceive the motivation like a stage of the education process, some associate them to games and others to nonproductive leisure. Although almost all of the teachers's practices of motivation were of behavioral nature, the professors do not recognize them as such; these were related to which the theory has classified like: motivations of competition and profit or the types extrinsic or intrinsic. Also it was identified that the teachers tried to wake up in the students goals of social valuation and goals related to fear to the punishment or the rejection. Finally, there was verified that in the feelings that arise in the students because of the motivation actions, the learner's perceptions about himself, and his capabilities and the teachers' attitudes play a determinant role in the learning process.

* Trabajo De Investigación.

** Escuela de Educación de la UIS, Maestría en Pedagogía. Henry Flantrmsky.

INTRODUCCIÓN

La motivación es un proceso complejo sobre el cual los psicólogos aún no se han puesto del todo de acuerdo acerca de su definición. A lo largo de la historia, desde los antiguos griegos hasta los cognitivistas, se han registrado diversas concepciones que pretenden acercarse a la comprensión de las causas que originan el comportamiento de las personas. Este tópico ha sido de especial interés en el ámbito de la pedagogía, campo del conocimiento en el que pensadores de diversas tendencias han reflexionado acerca de la mejor forma de efectuar los actos de enseñanza y aprendizaje. Entre importantes aportes, ejercicios de doxa pura, prejuicios y reflexiones juiciosas, se han llevado a la práctica (¿o perpetrado?) diversas concepciones acerca de cómo es que aprenden las persona. Lo cierto es que aún hoy, a pesar de que se ha avanzado bastante en la comprensión y hasta dominio de buena parte de la realidad por parte de la especie humana, hay una parte de dicha realidad que aún es esquiva a someterse al dominio de las ciencias: el estocástico comportamiento humano. Hoy, habida cuenta de que el aprendizaje es un acto volitivo, ha adquirido especial relevancia el estudio de la motivación en el aula, como una forma de conquistar la voluntad del estudiante, como una manera de concitarla y canalizarla. Con ello se pretende que el aprendizaje tenga más sentido para los estudiantes y sea permanente; en este sentido, la práctica docente sería un auténtico acto de seducción.

Los profesores en raras ocasiones son conscientes de sus prácticas y concepciones. El presente documento es el informe final de una investigación orientada a la descripción de las prácticas pedagógicas de motivación empleadas por un conjunto de docentes en un colegio público de la ciudad de Bucaramanga. Dicha descripción sirve para iniciar una reflexión sobre cómo actúan algunos maestros de manera cotidiana y cómo piensan que se debería atraer la atención de sus discentes en torno al aprendizaje de los procesos y al desarrollo de competencias predefinidas por la sociedad. La reflexión cobra vigencia para las generaciones con formas autónomas de aprendizaje apoyadas en nuevas tecnologías y en ingentes volúmenes de información que han contribuido a que la autoridad gnoseológica y deontológica del maestro sea hoy cuestionada y que su labor haya perdido buena parte del aura que otrora le rodeaba en la sociedad. La investigación tuvo un carácter cualitativo, específicamente, adoptó como método el estudio de casos. Para el desarrollo de la indagación se hizo necesario presentar un marco teórico y un conjunto de antecedentes que el autor consideró como relevantes. Los fundamentos teóricos que sirvieron de base al presente trabajo fueron los trabajos y aportes de MacClelland, Huertas, Alves Mattos, Tapia y

Santrock. El interrogante fundamental que se quiso resolver con esta iniciativa fue: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas cotidianas de motivación empleadas por los docentes del grado sexto de un colegio oficial del Municipio de Bucaramanga? A partir de lo anterior, el cumplimiento de los objetivos específicos pasó por la identificación de las concepciones que tienen los profesores sobre la motivación y de las actividades que utilizan los mismos para propiciarla. Durante este proceso se describió el contexto social de los profesores y discentes participantes y, a partir de los significados que esta población le asignó a la motivación, se arguye que las experiencias de aprendizaje de los maestros de hoy en el antiguo sistema de educación colombiano, influyeron negativamente en lo que los docentes consideran como lo adecuado para cautivar a sus alumnos. También se hizo una aproximación a los sentimientos que surgen en los estudiantes cuando un(a) docente realiza actividades que considera motivadoras.

Para el proceso de análisis de la información se emplearon tres herramientas: un supuesto principal, un conjunto de premisas y tres ejes temáticos derivados de los objetivos. El supuesto principal consistió en asumir que las prácticas pedagógicas motivacionales estaban relacionadas directamente con el aprendizaje. Las premisas fueron las afirmaciones relacionadas con aquello que se acepta en la comunidad científica educativa como “práctica”, “concepción” y la descripción desde la Psicología del fenómeno de la motivación como emoción humana. Por último, los ejes temáticos fueron las concepciones de motivación de los maestros, sus prácticas pedagógicas motivacionales y los sentimientos que se despertaban en los estudiantes como consecuencia de las mismas. Para el cumplimiento del criterio de validez interna, propia de la investigación cualitativa, se contrastaron las versiones suministradas por los docentes con las de los estudiantes y éstas con el punto de vista del autor y con la teoría.

El informe se halla dividido en cinco capítulos, el primero de los cuales se centra en la formulación del proyecto. El segundo capítulo corresponde a la exposición del marco teórico; el tercero tiene que ver con la descripción de las características metodológicas de la investigación, en el cuarto se presentan los hallazgos y en el quinto se analizan e interpretan los hallazgos. Al final se presentan las conclusiones de la investigación y el conjunto de recomendaciones para continuar con estudios similares.

1. FORMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La motivación se constituye hoy en día en uno de los elementos determinantes del aprendizaje, según la Asociación Psicológica Norteamericana. Es tan importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que, según Santrock³, sin ella no es posible aquél.

Uno de los fenómenos que se ha notado en la labor docente, es la predisposición favorable de los niños hacia el aprendizaje al iniciar sus estudios en el ciclo de educación básica primaria. Sin embargo, se ha podido constatar que el entusiasmo por el aprendizaje decrece paulatinamente en los estudiantes a medida que se avanza en el proceso de formación llegando en ocasiones a una actitud de franca apatía. Hoy en día se sabe que los estudiantes desmotivados no están dispuestos a invertir energía ni a hacer el esfuerzo necesario para aprender y que al parecer el aprendizaje eficaz está relacionado más con clases motivadoras y experiencias intensas que con la aplicación de la gran mayoría de las metodologías de la enseñanza⁴.

En la institución objeto de estudio, se cuenta con tres cursos del grado sexto; en ellos se evidencian problemas académicos y disciplinarios concentrados principalmente en el curso que tiene a los niños de mayor edad. Los niños de este curso son casi todos repitentes o han estado uno o más años lectivos por fuera del sistema escolar. Al realizar una revisión en los observadores del alumno de cada curso, se pudo constatar que las anotaciones registradas se encuentran relacionadas con el comportamiento agresivo, verbal o físico, tanto en los descansos como durante las clases, especialmente en el curso con alumnos de mayor edad (es el que tiene mayor número de notas en todo el colegio). Otras anotaciones registran el deterioro intencionado de los elementos de dotación de la institución (como las paredes, los pupitres, los vidrios de las ventanas, las puertas y los baños). Hay un tercer grupo de anotaciones que tienen que ver con la despreocupación de los alumnos con su aprendizaje y el consecuente bajo rendimiento académico. En las clases, son frecuentes los incumplimientos con las tareas o la indiferencia ante los resultados negativos. Además se ha podido constatar que en los cambios de clases, en algunos casos los alumnos se lamentan cuando la clase se termina, llegan incluso a pedirle al maestro que

3 SANTROCK, J. Psicología de la educación. Motivación y Aprendizaje. México D. F. McGraw-Hill/Interamericana. 2001. p. 432.

4 Ibid., p. 432.

continúe, y en otras ocasiones saltan de euforia al final, demostrando con esto motivación en el primer caso y lo contrario en el segundo.

Al preguntarle informalmente a los profesores sobre esta problemática, se pudo constatar, según ellos, que el malestar es general. Los profesores se quejan, además de los problemas anteriormente expuestos, de la inasistencia injustificada al colegio, de que “*los chicos*” charlan mucho en las clases, o que se levantan constantemente del puesto; algunos gritan sin justificación aparente o se salen del salón y señalan que hay un grupo de alumnos que no realiza los trabajos o proyectos asignados, o si los presentan lo hacen sin esmero o recurriendo al plagio, bien sea de textos bajados de Internet o copiados de otros compañeros. Hasta la fecha, se desconocen las causas de estos fenómenos y el porqué se concentran en un grupo de estudiantes que ya es considerado como un curso problema tanto para los profesores como para los vecinos del plantel y hasta para sus mismos compañeros del grado sexto. Sin embargo, hay un consenso entre los maestros sobre las posibles causas de estos fenómenos y es la desmotivación. A las manifestaciones anteriores, habría que agregarle la deserción. A lo largo del presente año lectivo se han registrado diez deserciones entre los 132 alumnos que conformaban el grupo original de estudiantes matriculados (7,58%) y se sospecha que uno de los factores que pudo haber influido en los estudiantes a la hora de tomar la decisión, es la desmotivación. Quizá el sistema educativo es ajeno a las expectativas e intereses de los afectados o su dinámica les parece aburrida desde su perspectiva personal; o quizá sea la actitud del docente o aquello que hace éste en sus clases que provoque estas actitudes. Este informe versa precisamente sobre aquello que hacen los maestros de una institución oficial para que sus estudiantes se *sientan bien*, esto es, para despertar el interés de sus alumnos por el aprendizaje de un saber específico. Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de motivación de los docentes de grado sexto de un colegio oficial de Bucaramanga? Y las siguientes preguntas directrices:

- ¿Cuáles serían las concepciones que tienen los profesores sobre la motivación?
- ¿Cuáles serían las actividades de motivación que utilizan los profesores de la institución objeto de estudio?
- ¿Cuál es el sentir que surgen, en los estudiantes ante las actividades que considera motivadoras?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Un aprendizaje eficiente requiere, entre otras cosas, de la creación y mantenimiento de un ambiente que propicie el logro de los objetivos de la educación. En este contexto, el principal agente creador de estas condiciones es

el docente quien, como uno de los responsables del proceso de formación, debe conocer qué cosas motivan a sus estudiantes a realizar determinadas actividades; con ello se sientan las bases para ligar el saber que imparte el maestro con aquellas cosas, seres, elementos, hechos y actividades más cercanos a la vida diaria de sus alumnos, propendiendo con ello por un aprendizaje más significativo, con más sentido. Se acepta también que el reconocimiento de los factores de motivación en los estudiantes apunta al mejoramiento del su ritmo de aprendizaje. No es raro encontrar que en las instituciones educativas el ambiente donde se da el aprendizaje se vea influido por la compleja problemática social que afecta a buena parte de las familias y su contexto. Es entonces, cuando el docente debe atizar el interés en los estudiantes apelando a un conjunto de estrategias motivadoras. Diversas investigaciones en educación han demostrado que existe una estrecha relación entre motivación y aprendizaje. Por ejemplo, Stipeck⁵ correlacionó directamente el interés de los estudiantes por sus tareas escolares con la motivación que encierra el factor de escoger una opción o el hacerse cargo de su propio aprendizaje, o los estudios de De Charms⁶, quien puso especial énfasis en aquello que él denomina *motivación intrínseca* como un poderoso factor de potenciación del aprendizaje. Todos los autores coinciden con la idea de que emplear la motivación en el aula apunta a que los alumnos se sientan bien con aquello que hacen. Sentirse bien implica que se experimenten “*sentimientos de gozo profundo y felicidad*” con el aprendizaje.⁷

Como se puede inferir, este estudio servirá para incrementar el grado de familiaridad de los profesores del colegio en el que se adelantó la investigación con el fenómeno de la motivación en el aula para tratar de comprender la problemática que se presenta en la misma. Las conclusiones del mismo servirán como punto de partida para la reflexión en torno a sus propias prácticas docentes, sean éstas motivadoras o no, para así hacer más eficaz el proceso de aprendizaje. Lo anterior propende por el mejoramiento de los índices de desarrollo humano de la ciudad de Bucaramanga, ya que si con las prácticas motivacionales se reduce buena parte de los problemas académicos derivados del desgano por estudiar; se apuntaría a disminuir el ausentismo y la deserción, fenómenos que afectan negativamente las cifras del sector de educación. Por otro lado, los resultados de investigaciones como la presente, aportarán evidencia que demuestre que dichas prácticas pedagógicas mejoran la calidad de vida de los estudiantes al propender por que dichos estudiantes se sientan bien en el proceso de aprendizaje, o al menos durante el tiempo que pasan en la institución educativa. Finalmente, si la

5 STIPEK, D. J. Motivation and Instruction. En: D.C. Berliner. RC Calfee ed. Handbook of educational Psychology. New York: Mc Millan. (1996), citado por Santrock Op. Cit., p. 435.

6 DE CHARMS, R. Enhancing Motivation: Change in the classroom. New York: Irvington ed. 1976. Citado por Santrock, Op. Cit., p. 435.

7 CSIKSZENTMINALY, Mihaly. Creativity. New York: Harper Collins. 1995. Citado por Santrock, Op. Cit, p. 436.

motivación concentra la atención de los estudiantes en la clase, podría afirmarse que los problemas disciplinarios y las agresiones físicas tenderían a reducirse, con ello se mejoraría la convivencia social en la institución.

En caso de que los resultados de la investigación motiven a los directivos docentes del colegio donde se adelantó el estudio al desarrollo de acciones tendientes a reorientar las prácticas pedagógicas de sus docentes, los principales beneficiarios serían, por un lado, los docentes mismos, quienes podrían desempeñarse en un entorno laboral más tranquilo y satisfactorio, y por otro, los estudiantes, quienes podrían disfrutar de clases más amenas y podrían mejorar la eficiencia de su aprendizaje. A partir de lo anterior es fácil deducir que esta iniciativa de investigación es coherente con el desarrollo social del país.

Desde la perspectiva teórica, este tipo de proyectos revisten de especial importancia, ya que, tal como lo afirman Castro y Roa, los estudios de las concepciones y prácticas pedagógicas *“constituyen un campo relevante de investigación pedagógica”* por cuanto *“las concepciones elaboradas por las personas en su cotidianidad sirven de fundamento para explicar la forma como el individuo interpreta y organiza su experiencia y determina su acción o rutinas de acción sobre ella”*⁸. La anterior declaración es consistente con las investigaciones realizadas por los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, entre las que, hasta julio de 2006, figuraban doce trabajos de grado relacionados con las concepciones y prácticas docentes, de los cuales, las dos terceras partes han sido adelantadas entre 2004 y 2005⁷. Sobre éstos y otros antecedentes se hablará más adelante en el marco teórico. Baste decir que el estudio de la motivación no es nuevo, como tampoco lo son las reflexiones en torno a las prácticas y concepciones de los maestros. Más reciente es la combinación de estos tres ítems y el interés por mejorar la praxis pedagógica teniendo en cuenta los gustos y sentimientos de quien aprende con el auxilio o guía de un maestro o tutor. Se podrá ver en la presentación de los antecedentes, al final del marco teórico, que las investigaciones en torno a las relaciones entre motivación y el aprendizaje han sido beneficiosas para mejorar el clima de aprendizaje y el rendimiento escolar. Precisamente, entre los beneficios que se pueden citar como derivados de este proyecto, se encuentra la exploración y descripción de aquellas actividades que realizan los docentes de la institución objeto de estudio con el propósito de mantener la atención y el interés de los estudiantes en aras del mejoramiento del proceso de enseñanza. Por otro lado, el proyecto pretende aportar evidencia empírica que coadyuve en una etapa posterior a la culminación del mismo, a convalidar o a cuestionar las prácticas que se emplean en las aulas para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje.

8 CASTRO, Aura Luz y ROA, César. Área de Investigación: Pedagogía y Cultura. Bucaramanga: Mimeo. Documento interno de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. s.d. s. p.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Identificar las concepciones y prácticas de motivación de los docentes del grado sexto de un colegio oficial del Municipio de Bucaramanga.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones que tienen los profesores sobre la motivación.
- Identificar las actividades de motivación que utilizan los profesores de la institución.
- Detectar los sentimientos que surgen, desde la perspectiva de los estudiantes, cuando un(a) docente realiza actividades que considera motivadoras o no.

1.4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La investigación se realizó en una institución pública de carácter educativo, ubicada en el municipio de Bucaramanga, a la que asistían estudiantes de los estratos dos, tres y cuatro.

La infraestructura en la que se dispuso al colegio fue edificada en 2003 después de que el Municipio de Bucaramanga se certificó ante el Ministerio de Educación Nacional y obtuviera el poder de manejar con autonomía su sistema educativo. La obra fue entregada en febrero de 2004 y los estudiantes de secundaria comenzaron a recibir clases a mediados de marzo del mismo año, cuando la Secretaría de Educación Municipal decidió asignar dos docentes para cubrir la mayor cantidad posible de áreas.

Los docentes de primaria y la mayoría de los alumnos de sexto grado de esta institución provenían de una escuela ubicada en el barrio Malpaso, el cual tiene una casa adscrita al Municipio de Bucaramanga y otras al Municipio de Girón. Con la certificación de estos municipios, la infraestructura y bienes de la escuela se convirtieron en una sede de un colegio oficial de Girón, mientras que los docentes pasaron al Municipio de Bucaramanga y hacen parte hoy de la institución en la que se hizo el estudio.

Se debe aclarar que durante el año en el que se hizo la recolección de la información, hubo cambio de profesores. Hasta mediados de marzo, los alumnos

no tuvieron clase, por falta de maestros. Solo había un directivo docente. Las maestras de primaria debieron multiplicarse para atender los tres cursos de secundaria de grado sexto asignados al plantel. “Atender” significó que estas profesoras estaban atentas ante los gritos y eventuales agresiones entre los estudiantes; también les imponían tareas y trabajos para que realizaran solos durante la jornada escolar. Cuando los padres de familia, preocupados por esta situación, comenzaron a presionar de manera progresiva con protestas a la rectora del plantel y a la secretaria de educación municipal de la época, el municipio decidió enviar a dos maestros. A ellos se unieron, un mes más tarde, las maestras de AS1 y de EB1. Hubo seis maestros que tuvieron trabajo continuo en el plantel y hubo otros tantos que ejercieron su labor durante un lapso muy corto o esporádicamente.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LA MOTIVACIÓN

2.1.1 Definiciones

En el diccionario Enciclopédico *Larousse*, se puede encontrar la siguiente definición del término *motivación*: “*Conjunto de factores que determinan el comportamiento*”⁹. Pero esta no es la única definición. Diversas corrientes psicológicas y pedagógicas de pensamiento han propuesto distintas visiones en torno al significado del término y han profundizado en la explicación de aquellas actitudes y procesos asociados al mismo, de tal forma que en la actualidad no existe un consenso en torno a este concepto. Por ejemplo, para Santrock, en la obra citada, la motivación es el “*conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen*”¹⁰. Dicho comportamiento se caracteriza por ser “*vigoroso, dirigido y sostenido*”¹¹. Por otro lado, para Huertas es un “*proceso psicológico que determina la planificación y la actuación del sujeto*”¹². Posteriormente, afirma que dicho constructo teórico se refiere “*...al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, el que se dirige a un propósito más o menos internalizado*”¹³; y él, más adelante, se refiere a la motivación como un conjunto de pasos o etapas que activan y dirigen la acción¹⁴. Kinicki y Kreitner mencionan que la motivación se relaciona con los actos volitivos cuando la conciben como el conjunto de “*procesos psicológicos que producen el despertar, dirección y persistencia de acciones voluntarias y orientadas a objetivos*”.¹⁵ En la misma tendencia de considerar la motivación como proceso, se encuentran Reeve y Robbins. El primero concibe la motivación como un conjunto

9 Diccionario Enciclopédico Larousse 1999 en Color. Coedición Internacional hecha en México D. F., Buenos Aires y Caracas: Larousse, 1999. p. 690.

10 SANTROCK, Op. Cit., p. 432.

11 Ibid.

12 HUERTAS, Juan Antonio. Motivación querer aprender. Buenos Aires: Aique. s.f. p. 65.

13 Ibid.

14 Ibid., p. 73.

15 KINICKI, A. Y KREITNER, R. Comportamiento Organizacional: Conceptos, Problemas y Prácticas. México: McGraw Hill Interamericana. 2003. p. 142.

de “procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta”¹⁶; y el segundo la considera como aquellos “procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo por conseguir una meta”¹⁷. Daniel Romero Pernaleté¹⁸ ofrece un interesante compendio de definiciones que ilustra lo diverso de las concepciones en torno a la motivación. Este autor identifica a un conjunto de teóricos que asimilan la motivación como una *fuerza*; así, cita a De la Torre, con la siguiente definición de motivación: “es la fuerza que impulsa al sujeto a adoptar una conducta determinada”¹⁹. En la misma línea se encuentran, Gibson, Ivancevich y Donnelly, quienes definen la motivación como “fuerzas que actúan sobre el individuo o que parten de él para iniciar y orientar su conducta”²⁰, y Hellriegel y Slocum, quienes involucran en dicha concepción el propósito o fin de dicha conducta; para ellos la motivación es un conjunto de “fuerzas que actúan sobre una persona o en su interior y provocan que se comporte de una forma específica, encaminada hacia una meta”²¹.

Blum y Taylor²² ilustran las razones para considerar arduo el estudio de motivación:

- a) *En una situación cualquiera, rara vez un individuo se comporta de una determinada forma como resultado de un solo motivo. Varios motivos, por lo general, operan simultáneamente para producir una determinada conducta*
- b) *A menudo los individuos ignoran la razón verdadera de su comportamiento. Las personas suelen hacer cosas sin estar concientes de la motivación básica de su conducta.*

16 REEVE, J. Motivación y Emoción. Tercera Edición. México D.F: McGraw-Hill Interamericana., 2003. p. 5

17 ROBBINS, S. Comportamiento organizacional. Décima Edición. México D. F.: Pearson Educación, 2004. p. 155.

18 ROMERO PERNALETE, Daniel. Aproximación a la motivación en el Trabajo. s. l: Mimeo, s. f. p. 1. Documento disponible en: <http://www.gestiopolis.com/canales5/ger/aproxitraba.htm>

19 DE LA TORRE, F. En: Relaciones Humanas en el Ámbito Laboral. Editorial Trillas. México D. F. 2000. p. 35. Citado por Romero en: Aproximación a la Motivación en el Trabajo. Mimeo. s. f. s. l. p. 1. Documento disponible en: <http://www.gestiopolis.com/canales5/ger/aproxitraba.htm>

20 GIBSON, J., IVANCEVICH, J. y DONELLY, J. Las organizaciones: comportamiento, estructura, procesos. Décima Edición. Santiago de Chile: McGraw-Hill Interamericana, 2001. p. 145.

21 HELLRIEGEL, D. y SLOCUM, J. Comportamiento organizacional Décima Edición. México D. F.: Thomson Learning Editores. 2004. p.117.

22 BLUM, Milton. y TAYLOR, James. Psicología Industrial. México D. F.: Trillas. 1999. pp. 472-479.

- c) *La motivación que produce una conducta puede originarse desde el interior del individuo o por factores que actúan desde fuera de su persona. Estos factores internos y externos mantienen permanente interacción.*
- d) *En ocasiones, formas diferentes de conducta son provocadas por un mismo motivo. Un individuo encuentra en el entorno distintas opciones para satisfacer una misma necesidad.*
- e) *Diferentes motivos pueden dar como resultado una misma forma de conducta. Un mismo tipo de comportamiento puede conducir a lograr incentivos que satisfacen diferentes motivos.*
- f) *Los motivos varían, tanto en el tipo como en la intensidad, entre un individuo y otro. Las características individuales y la situación hacen que los incentivos que motivan a una persona pueden no motivar a otra. O pueden generar en dos individuos distintos niveles de intensidad.*
- g) *Los impulsos o motivos varían en un mismo individuo en diferentes ocasiones. aquello que hoy impulsa a alguien a ejecutar una determinada conducta, puede que en el futuro no lo motive.*

Como se ve, la motivación es un fenómeno complejo, no observable directamente y un poco etéreo. Debido a su intangibilidad, la motivación debe deducirse a partir de comportamientos observables, sin que haya una plena garantía de la correlación entre la conducta observada y la motivación. En aras de arrojar un poco de luz sobre este fenómeno, a continuación se expondrán distintos caminos explorados por quienes han reflexionado en torno a este tema.

2.1.2 Diversas concepciones sobre la motivación

Los antiguos griegos de la época clásica formularon la dualidad cuerpo (*soma*) y alma o espíritu (*psique*) y especularon en torno a la explicación de la conducta humana al plantear que la *psique* estaba integrada por el *nous* (la razón) y la *orexis* (la pasión). El primero era el encargado de conocer la realidad (unión de la esencia y el fenómeno) y la segunda de atender los deseos, siendo esta última regulada por el *thymos* (el impulso)²³

La motivación comenzó a ser estudiada por la Psicología con bastante amplitud y profundidad en el ámbito empresarial desde principios del siglo XX, con un

23 IVANOVIC-ZUVIC, Fernando. Consideraciones epistemológicas sobre la medicina y las enfermedades mentales en la antigua Grecia. Santiago de Chile: En: Revista chilena de neuro-psiquiatría vol.42, N°.3. (Julio de 2004); p.163-175. ISSN 0717-9227.

propósito muy claro, el cual era aumentar la productividad del factor trabajo. Sin embargo, iniciativas de esta naturaleza pueden remontarse a épocas en las que la Psicología como ciencia aún no existía. Un claro ejemplo de ello fue la teoría social de Robert Owen, uno de los socialistas utópicos que vivió en los albores del proceso de expansión del modo de producción capitalista en el mundo. Dicha teoría social fue llevada a la práctica en 1800 en las fábricas de New Lamarck, en Escocia. Los trabajadores de New Lamarck eran conocidos por su vida licenciosa; Owen se propuso demostrar que una fuerza de trabajo satisfecha era eficiente y, contra todo pronóstico, lo logró²⁴. Aunque en aquella época el concepto de motivación no estaba desarrollado tal como se conoce hoy en día, con su iniciativa, Owen trató de satisfacer necesidades materiales de sus trabajadores en aras de mejorar la productividad con una visión humanista y puede claramente ubicarse entre las prácticas administrativas de motivación de personal, tal como puede inferirse del texto de Ekelund y Hérbert:

*Owen redujo el trabajo de los niños y dedicó mucho tiempo a su educación. También mejoró las condiciones de vivienda de los trabajadores y sus familias, elevó los salarios, disminuyó las horas de trabajo y tomó otras disposiciones para enriquecer las vidas de los habitantes de la comunidad*²⁵

Con estas medidas, la productividad del trabajo y, por ende, las ganancias de la fábrica que dirigía Owen, aumentaron notablemente, demostrando su hipótesis de que un trabajador satisfecho rendía más²⁶. Aunque las citadas medidas pudieran parecer un lugar común en la mayoría de sociedades del siglo XXI, para la época se constituyó en una iniciativa que fue mirada con recelo y fue tildada por no pocos como descabellada. La experiencia de Owen se trajo a colación no sólo como antecedente sino también porque es un ejemplo típico de cómo en el pasado – y aún hoy- las personas pueden confundir la motivación con la satisfacción de necesidades, como fue el caso de algunos teóricos como Herzberg, del cual se hablará un poco más adelante. Hersey, Blanchard y Johnson, hacen una diferenciación clara de los dos conceptos: *“La satisfacción es una consecuencia de los acontecimientos pasados, mientras la motivación es el resultado de las expectativas por venir”*²⁷

Años más tarde, en 1890, el empirista norteamericano William James, cofundador del pragmatismo, publicó en Nueva York su libro *Los Principios de Psicología*. En

24 EKELUND, Robert y HÉBERT, Robert. Historia de la teoría económica y su método. Tercera Edición. Madrid: McGraw Hill / Interamericana. 1992. pp. 257 y ss.

25 Ibid., p. 258.

26 Ídem.

27 HERSEY, P., BLANCHARD, K. Y JOHNSON, D. Administración del Comportamiento organizacional: liderazgo situacional. Séptima edición. México: Prentice-Hall Inc. 1998 p. 84.

su libro, fuertemente permeado por el evolucionismo, formuló la noción del instinto, el cual entendía como una reacción a un estímulo; los instintos son predisposiciones a actuar de una forma determinada para conseguir ciertos propósitos. en palabras del mismo James, citado por Huertas, los instintos son *“comportamientos automáticos que aparecen sin que el sujeto tuviese una experiencia previa en esta actuación”*²⁸. Este autor inauguró una corriente psicológica de pensamiento que presumía que la motivación humana era una consecuencia de los instintos; suponían que, observando el comportamiento animal, se podrían conocer las necesidades humanas y los fundamentos de la acción de la especie para explicar su conducta. James, según Eugene Taylor²⁹, y los seguidores de la tradición instinto-motivo, consideraban que el origen de las tendencias en el comportamiento humano -las propensiones-, son un conjunto de instintos heredados que se establecen como una forma de adaptarse de manera útil al entorno. En 1912, otro psicólogo de la corriente que vinculaba los motivos con los instintos, W McDougall³⁰ planteó que los instintos, además de tendencias en la conducta, involucraban emociones y formas de percibir el mundo. De acuerdo con Huertas, en la obra citada, la virtud de McDougall consistió en el distanciamiento del instinto de la visión rígida y mecanicista de James³¹. La principal crítica que hace Huertas³² a este grupo de teóricos es que ninguno de ellos contaba con un sustento empírico.

La siguiente referencia al estudio de la motivación se puede ubicar en el campo administrativo, en la corriente que buscaba motivar para mejorar la productividad. En 1903, el norteamericano Frederick Winslow Taylor publicó su libro *Shop Management* en el que sostenía que había comprobado que, en palabras de Chiavenato, si *“el obrero diligente y más dispuesto a la productividad percibía que, al final, terminaría ganando la misma remuneración que su colega menos interesado y menos productivo, acabaría por acomodarse, perdiendo el interés y dejando de producir según su capacidad. De allí, la necesidad de crear condiciones para pagarle más a quien produjese más”*.³³ De acuerdo con Claude

28 JAMES, William. *The Principles of Psychology*. Nueva York: Holton. 1890. s.p.

29, TAYLOR, Eugene. En: William James y la psicología funcional americana. Mimeo. Boston: Harvard University Medical School. s.d. Disponible en: <http://www.genaltruista.com/notas/00000371.htm>

30 HUERTAS Op. Cit., p.26.

31 Ibid., p. 25.

32 Ibid., p. 27.

33 CHIAVENATO, Adalberto. *Introducción a la teoría general de la administración*. Cuarta Edición. Santafe de Bogotá: Mc Graw Hill-Interamericana. 1995. p. 59.

S. George³⁴, entre las recomendaciones que daba Taylor en su libro para motivar al personal, figuraba el mantenimiento de un ambiente de cordialidad y cooperación entre el personal administrativo y el operativo. Una vez se conseguía lo anterior, aunado al entrenamiento y especialización del trabajador en la tarea, Taylor proponía que se le otorgaran incentivos salariales y premios ligados a los niveles de producción alcanzados y, por supuesto, sanciones en caso contrario. A estas propuestas subyacía una concepción particular de ser humano: el *Homo Economicus*; según este concepto, el hombre es “*un individuo limitado y mezquino, con prejuicios y culpable de la holgazanería y del desperdicio de las empresas, el cual debía ser controlado continuamente mediante el trabajo previamente racionalizado y estandarizado en el tiempo*”³⁵ y “*está exclusivamente motivado a trabajar por miedo al hambre y por la necesidad de dinero para sobrevivir*”³⁶. Poco después de la caída de la bolsa de Nueva York en 1929, esta concepción de ser humano en el ámbito empresarial comenzó a hacer crisis, junto con la forma de organización de la producción a la que servía. Sin embargo, a pesar de que después de la Segunda Guerra Mundial las teorías clásicas de la administración dieron paso a un nuevo enfoque de gestión de personal (y por ende de motivación del mismo), el anterior paradigma continuó con cierta vigencia en otros ámbitos –entre ellos el de la educación- hasta casi el final del Siglo XX, adoptando formas más sofisticadas a partir de los posteriores trabajos de la corriente psicológica conductista. De esta última corriente, Huertas afirma que el concepto usado por estos autores, que se podría identificar con aquello que se conoce como “motivo”, es el de impulso, ya que es considerado, en palabras de Huertas, como “*aquello que impele a la conducta, aquello que la orienta. Es la energía y el volante que da fuerza y dirección a la conducción cotidiana de cualquier ser humano*”³⁷. Específicamente, el impulso es definido como un estado de tensión interna que origina un conjunto de acciones.³⁸

Entre los aportes a esta corriente, Huertas cita en una primera etapa los trabajos de Richter, publicados en 1927, en los cuales pretendió operativizar y medir el impulso; y los de Hull, publicados en 1930, quien planteó que la conducta se explica mediante los conceptos de hábito (comportamiento aprendido), impulso (fuerza) e incentivo (propiedades de la meta) y planteó el concepto de *potencial de excitación*, como una función matemática de los tres conceptos relacionados con

34 GEORGE, Claude, S. Jr. Historia do Pensamento Administrativo. Sao Paulo: Editorial Cultrix. 1974. p.136.

35 CHIAVENATO, Op. Cit., p. 73.

36 Ibid.

37 HUERTAS, Op. Cit., p. 40.

38 Ibid., p. 43.

la motivación, hipótesis que fue falseada posteriormente por Tolman³⁹. Entre los aportes de otros autores a esta corriente, se pueden citar los de Miller, en 1948, Mowrer en 1950 y los de Zajonc en 1965. Según Pulido⁴⁰, el primero propuso que la base de la conducta es la evitación del dolor; el segundo, que la ansiedad era el principal motivo, y el tercero afirmó que la presencia de un congénere, era el origen de la conducta social. Aparte de la cuestionable extrapolación de los resultados en los experimentos con animales a las personas para explicar la motivación humana, entre las críticas que expone Huertas⁴¹ a esta corriente en la obra citada, están la dificultad para garantizar el rigor experimental, el hecho de que los conceptos de hábito, impulso e incentivo no pueden explicar por sí solos la conducta humana y, en palabras de Huertas, para esta corriente de pensamiento “*se acaba haciendo un imposible tratar conceptos mentalistas rechazando factores de interpretación, percepción, atención, procesos cognitivos que eran de otro reino*”⁴²

Es fácil encontrar un hilo conductor entre el afán de estudiar el comportamiento de las personas en las unidades de producción y la posterior aplicación de los resultados y conclusiones al ámbito de la escuela. Por ejemplo, cuando se pusieron en boga las tesis de Taylor, McGregor y los conductistas relacionadas con que la gente se motivaba con base en premios y castigos, la gestión de personal osciló, según Koontz y Wehrich⁴³, entre las recompensas o los reconocimientos públicos cuando el empleado era *funcional*, y el descuento de uno o más días de salario, cuando no se comportaba de acuerdo con lo estipulado por la función de gestión. Igual ocurría en la escuela, donde los estímulos iban desde las izadas de bandera (con medalla incluida) o diplomas por buen comportamiento o rendimiento académico, hasta el uso de la férula como un elemento pedagógico de corrección de la conducta, indispensable en las instituciones colombianas hasta mediados de la década de los ochenta.

Volviendo a la exposición cronológica de las diversas concepciones sobre la motivación, Huertas, en la obra citada, menciona la corriente psicoanalítica, cuyos principales exponentes son Freud, Adler y Jung. Freud en su obra *New Introductory Lectures in Psicoanálisis*, de 1933, puso especial énfasis en la libido

39 Ibid., pp. 40 y ss.

40 PULIDO PICOUTO, M. T. Cautela en la delegación de la motivación laboral. Vigo: Mimeo. Universidad de Vigo. 2003 pp. 3 y ss. Documento disponible en: http://psicondec.rediris.es/interdisciplinariedad/Congreso_virtual_2003/33.pdf.

41 HUERTAS, Op. Cit., p. 48.

42 Ibid., p. 46.

43 KOONTZ, Harold y WEHRICH, Heinz. Elementos de Administración. Quinta edición. México D.F.: Editorial Mc Graw-Hill. 1996. pp. 340 y 341.

como motor de la acción humana. La libido era para Freud una energía de pulsión sexual que “*busca lo orgánico, la satisfacción sexual en sentido extenso, aquello que mantiene la vida, la procreación*”⁴⁴. Para Freud⁴⁵, los deseos inconscientes guían el comportamiento humano; ello implicaría que las personas no siempre saben el origen de su conducta. Se puede afirmar que se la respuesta freudiana a la pregunta ¿Por qué la gente actúa en la forma en que lo hace? se encuentra en un proceso que se inicia con un estímulo físico que activa los deseos (pulsiones) y que dichas pulsiones provocan un estado de tensión en el individuo que lo lleva a buscar la reducción de la misma hasta que lo logra, bien de manera completa, en cuyo caso hay satisfacción, o de manera incompleta, en cuyo caso se produce en el individuo ansiedad y, en consecuencia, se activan los mecanismos de defensa del individuo. Por su parte, Jung en 1928 contradujo a su maestro en su libro *Transformaciones y Símbolos de la Libido*, al afirmar que, en palabras de Huertas, “*el sexo ya no es el motivo radical (de la conducta humana), queda sólo como un medio para resaltar el auténtico motivo radical: la autorrealización*”⁴⁶. Finalmente, Adler⁴⁷, de nuevo según Huertas en la obra citada, consideraba que la motivación humana tiene su origen en el deseo del individuo de superar sus carencias biológicas y adaptativas. Huertas⁴⁸ resalta como principal aporte de esta corriente al estudio de la motivación, el propiciar un proceso de reflexión en torno a la misma y el de constituirse en el origen de buena parte de los conceptos motivacionales.

Después de la II Guerra Mundial, se impuso un nuevo patrón de acumulación en el mundo, con una norma técnica de producción basada en la rueda sinfín, inventada por Ford; se abrió paso la producción en serie con sus demandas por un personal operativo poco calificado que realizara tareas simples y por un conjunto de trabajadores administrativos especializados⁴⁹. Lo anterior también requirió una nueva forma de gestión de personal y un referente teórico que la sustentase. Chiavenato, en la obra citada, relaciona diversos autores que trabajaron sobre un enfoque distinto al de Taylor, el de la Teoría de las Relaciones Humanas, pero sólo empezó a tomar impulso después de la publicación de las conclusiones de la Experiencia de Hawthorne, en 1932, adelantada por Elton Mayo. Este autor australiano junto con sus colaboradores, en palabras de Chiavenato, “*llamaron la*

44 HUERTAS, Op. Cit., p. 30.

45 Ibid.

46 Ibid., p. 31.

47 Ibid., p. 32.

48 Ibid.

49 FENOLLAR QUEREDA, Pedro. En: *Estilos de Vida: paradigma del mercado*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología. 2003. pp. 24 y ss.

*atención sobre una nueva teoría de la motivación, antagónica a la del Homo Economicus de los clásicos: el hombre es motivado no por estímulos económicos y salariales, sino por recompensas sociales, simbólicas y no materiales*⁵⁰. Mayo propuso su célebre *Ciclo Motivacional*, mediante el cual pretendía explicar, de manera similar a Freud, cómo es que *funciona* en los seres humanos el mecanismo que motiva a desplegar un comportamiento determinado. Para Mayo, existe un equilibrio inicial en los seres humanos que se ve alterado por un estímulo o incentivo. Dicho estímulo activa una necesidad, aquello que produce tensión en el organismo y la consecuente búsqueda de satisfacción de la necesidad; cuando se logra, según Lugo⁵¹, hay satisfacción y un retorno al equilibrio, punto en el que el ciclo se reinicia. A pesar de que los académicos de la Psicología no consideran los trabajos de Mayo, cabe destacar que su esquema de necesidades psicológicas se parece bastante a las metas de aprobación social expuestas por Tapia, de las cuales se hablará en el aparte dedicado a la relación entre motivación y educación. En la misma dirección de los trabajos de Mayo, se ubica la Teoría del Campo de Lewin. Este autor resaltó en su teoría, publicada en 1935, el importante papel de la motivación en el comportamiento social de la gente. En palabras de Chiavenato: *“Para Lewin toda necesidad crea un estado de tensión en el individuo, una predisposición a la acción sin ninguna dirección específica”*⁵². De acuerdo con el primer autor, Lewin⁵³ desarrolló un conjunto de experimentos relacionados con el liderazgo, la motivación, la frustración y la satisfacción que fueron muy influyentes en el nuevo paradigma de gestión del personal. Este enfoque de la motivación orientado hacia la satisfacción de necesidades, fue retomado en los años 50 por Maslow, Rogers y Herzberg, de quienes se hablará un poco más adelante.

Seis años después de la publicación de los resultados de la experiencia de Hawthorne, Henry Murray inauguró la denominada por Huertas⁵⁴, *Tradición Empírico-Factorial*, la cual propugnó por la clasificación de los motivos y la sustentación de sus afirmaciones con evidencia empírica. Para Murray, los motivos permiten explicar los cambios y las inconsistencias, en palabras de Huertas, *“Murray creía que los motivos eran manifestaciones de necesidades humanas que surgen de procesos internos o externos que tienen una base*

50 CHIAVENATO, Op. Cit., p. 164.

51 LUGO, Danilo . Liderazgo y proyección de la personalidad. United States InterAmerican Community Affaire. Mimeo. s. p. s.l. s.d. Documento virtual disponible en: <http://www.interamericanusa.com/articulos/Ger-Talen-hum/Lider-proy-pers.htm>

52 CHIAVENATO ,Op. Cit., p. 166.

53 Ibid.,

54 HUERTAS, Op. Cit., p. 35.

*fisiológica cerebral*⁵⁵. A Murray se le reconocen tres aportes al estudio de la motivación: por un lado, el diseño del Test de Apreciación Temática, el cual aún se aplica a los aspirantes a desempeñar algún cargo. En segundo lugar, se le reconoce la formulación de un conjunto de términos como apreciación o apercepción temática y psicodiagnóstico, que aún hoy le sirven de base al estudio de la motivación. Finalmente, a Murray, según García Pérez⁵⁶, se le reconoce la creación de una lista de motivos que todavía son objeto de estudio, como son los motivos de afiliación, sexo, autonomía y logro, entre otros. Sus seguidores, R. B. Catell y P. Kline⁵⁷, treinta años más tarde aplicaron la estadística a un conjunto de observaciones y llegó a conclusiones similares a las de Murray. Estos autores consideraban que las metas o propósitos de acción eran universales, pero que las formas de alcanzarlas eran condicionadas por la cultura. Afirmaron que dichas metas eran uno de los dos componentes de la motivación; el otro era la *fuerza motivacional*, a la cual definieron como el grado de interés que muestra una persona en sus actos. Dicho interés a su vez tiene tres componentes: uno social, uno impulsivo y otro racional⁵⁸. Las principales críticas que hace Huertas⁵⁹ de estos autores, es que, para el caso de Murray, es que no existen criterios claros y homogéneos para definir “*motivo*”, eje de su discurso, y para el caso de Cattell⁶⁰, que, aparte de que no culminó su investigación, los resultados del análisis factorial dependen de la calidad de los datos utilizados y que es susceptible de introducir sesgo de manera sencilla.

En la misma corriente de pensamiento humanista de Mayo y Lewin, se pueden ubicar las ideas de Carl Rogers y Maslow. Rogers afirmó en 1951 que los seres humanos tienen un motivo básico, que es la autorrealización, cuyo cumplimiento depende del entorno y de la consideración que se tenga de los demás⁶¹. Por su parte, Maslow, citado por Koontz⁶², propuso en 1954 que para comprender la

55 Op. Cit., p. 36.

56 GARCÍA PÉREZ, Rafael. Técnicas e instrumentos de diagnóstico. diseño de materiales didácticos y experimentación de contenidos en internet. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. 2002. s.p. Documento disponible en: <http://alojamientos.us.es/lablic/PAGMARCO05.htm>

57, CATTELL, Raymond B. y KLINE, Paul. El análisis científico de la personalidad y la motivación. Madrid: Pirámide. 1982. pp. 15-39.

58 HUERTAS, Op. Cit., pp. 36 y ss.

59 Ibid.

60 Ibid., p. 39.

61 Ibid., p. 34.

62 KOONTZ, Op. Cit., p. 343 y ss.

motivación en el comportamiento, era imprescindible conocer las necesidades humanas, Este autor propuso en su obra *Motivation and Personality* una escala de necesidades que van desde las necesidades primarias fisiológicas hasta las de autorrealización, tal como se ilustra en la figura 1.

Según Maslow⁶³, a la jerarquía de las necesidades subyacen los siguientes supuestos:

- Las necesidades varían dependiendo de cada individuo.
- No todos se preocupan por satisfacer las necesidades del nivel más elevado, ya que muchos se quedan sin satisfacer las necesidades de las escalas inferiores.
- Cuando se presenta una necesidad, el organismo humano se pone en tensión y moviliza todas sus aptitudes para satisfacerla.
- Las personas tienen siempre más de una motivación y su efecto sobre el organismo es generalizado.
- La insatisfacción de necesidades conlleva una frustración. Si una frustración se presenta como amenaza, se producen “*reacciones de emergencia*”
- “*Cualquier comportamiento motivado es como un canal por el cual muchas necesidades pueden ser expresadas o satisfechas conjuntamente*”⁶⁴
- Cuando un nivel inferior se satisface, el comportamiento se orienta a la satisfacción del nivel inmediato más elevado⁶⁵.

La figura de la página siguiente, adaptada tanto de los textos de González y Serna como del de Furnham, ilustra el concepto de Maslow sobre el proceso de motivación: diversos estímulos externos actúan sobre las necesidades de un individuo, e indefectiblemente generan una reacción, un comportamiento motivado.

A pesar de la amplia difusión y aceptación de las ideas de Maslow, este enfoque no ha dejado de recibir críticas. Por ejemplo, Lawler y Suttle⁶⁶ a principios de los años 70 investigaron durante un año en dos empresas distintas a 187 personas con cargos directivos y en su publicación de 1972 afirmaron que habían encontrado poca evidencia que respaldara las hipótesis motivacionales de

63 MASLOW, Abraham El hombre autorrealizado. Barcelona: Editorial. Kairós, 1993. pp. 3 y ss.

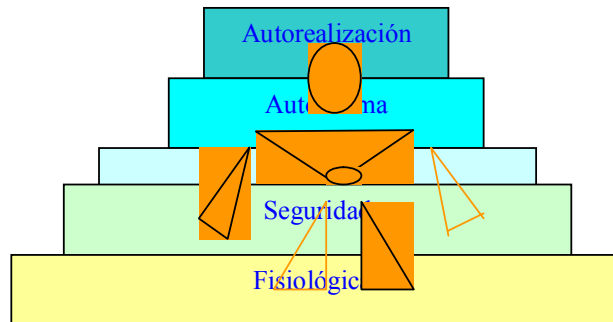
64 CHIAVENATO, Op. Cit., p. 166

65 Ibid.

66 LAWLER , Edgard III y SUTTLE, J. Lloyd. En: *A casual correlation test of the need hierarchy concept*. Nueva York: En: *Organizational Behavior and Human Performance*. (Abril de 1972); pp. 265-287.

Maslow; identificaron, eso sí, que los individuos tenían dos tipos de necesidades, las biológicas y las no biológicas (a las que denominaron “*otras*”) y concluyeron que a medida que el nivel jerárquico se elevaba, la fuerza de las necesidades variaba en forma distinta para cada persona. En el mismo sentido apuntaron las investigaciones anteriores de Hall y Nougaim⁶⁷, quienes concluyeron que cuanto mayor fuera el nivel jerárquico de gestión que ocuparan unas personas en una organización, más se soslayaban las llamadas necesidades primarias y adquirirían mayor relevancia las necesidades no biológicas, pero dicho fenómeno se debía al cambio positivo que implicaba el ascenso en la carrera administrativa y no porque se hayan satisfecho otras necesidades inferiores.

Figura 1. Esquematación del cuadro de necesidades de Maslow.



Fuente: González y Serna⁶⁸.

En 1976, Wabha y Bridwell⁶⁹ ya afirmaban que no existían suficientes evidencias que sustentaran el orden contemplado en la jerarquía de necesidades. Con lo anterior coincidían Mitchell y Nowdgill⁷⁰ y fueron más allá al afirmar que no había evidencia de cinco tipos de necesidades, ni siquiera de dos. Por otro lado, en la

67 HALL, Douglas T. y NOUGAIM, Khalil. *An examination of maslow’s hierarchy in an organization setting* Nueva York: En: Organizational Behavior and Human Performance. (Febrero de 1968); pp. 12-35.

68 GONZÁLEZ y SERNA. Fundamentos de Mercadeo. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. 1999. p. 131.

69 WAHBA, M. A., BRIDWELL, L. G. *Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory*. Mason, Ohio: South-Western Educational Publishing. 1976. pp. 15, 212-240.

70 MITCHELL, V. y NOWDGILL, P. *Measurement of maslow’s need hierarchy* Nueva York. En: Organizational Behavior and Human Performance. (Julio de 1976); pp. 334-349.

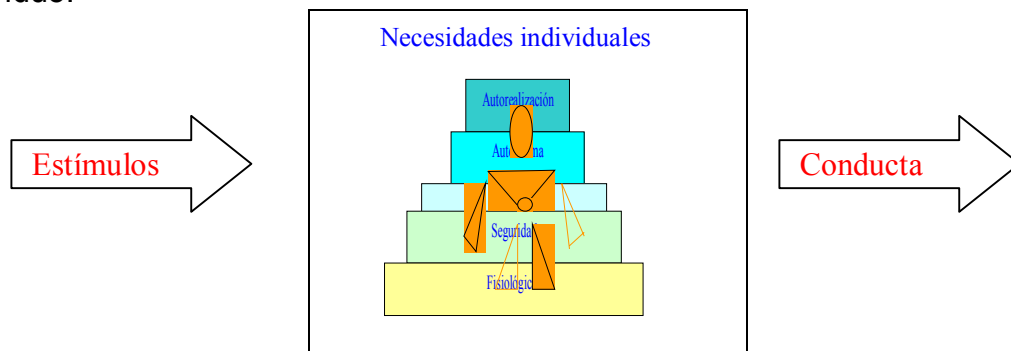
página virtual de la enciclopedia Wikipedia, se puede leer la siguiente crítica a la teoría de Maslow:

*Los conceptos como la "autoactualización" resultan algo vagos. Esto hace que hacer operativa la teoría de Maslow sea problemático. No hay ninguna prueba de que cada persona tenga la capacidad de convertirse en un ser "autoactualizado"*⁷¹

Finalmente, el mismo Maslow reconoce lo siguiente:

*Las afirmaciones están basadas en investigaciones piloto, retazos de evidencia, observación personal, deducción teórica y pura premonición. Se encuentran enunciadas generalmente de modo que pueda probarse su veracidad o falsedad. Es decir, se trata de hipótesis que, como tales, se presentan como susceptibles de comprobación más bien que como doctrina definitiva*⁷²

Figura 2. Esquemmatización de la concepción de Maslow sobre la motivación del individuo.



Fuente: Adaptación partir de los textos de Furnham⁷³ y el de González y Serna⁷⁴.

Otro humanista, Frederick Herzberg⁷⁵, modificó el enfoque de Maslow y se dedicó a investigar en torno a los factores que determinaban la motivación. En 1966,

71 s.a. La Jerarquía de necesidades de Maslow o Pirámide de Maslow. Crítica. s.l s.d. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Pir%C3%A1mide_de_Maslow

72 MASLOW, A. Op. Cit., p. 15.

73 FURNHAM, Adrian. Psicología organizacional. El Comportamiento del Individuo en las Organizaciones. Oxford University Press – México, D. F: Alfaomega Grupo Editor. 2004. pp.260-262.

74 GONZÁLEZ y SERNA. Op. Cit., p. 131.

75 FURNHAM, Op. Cit., p. 261.

publicó su libro *Work and Nature of Man* donde expuso sus ideas sobre la motivación en el trabajo y llegó a proponer que existen dos factores que orientan la conducta de la gente: los factores higiénicos y los motivacionales. Los primeros están relacionados con el contexto del cargo e indican los sentimientos de un trabajador hacia la empresa en la que labora; son externos y temporales y si las condiciones de trabajo son higiénicas, sólo evitan la insatisfacción, ejemplo de estos factores son el salario, las relaciones con el supervisor y las condiciones de trabajo. Por su parte los factores motivacionales son internos y más permanentes que los higiénicos y están relacionados con la forma en la que se siente el trabajador con el contenido del cargo, como la realización personal, el reconocimiento social, la responsabilidad, entre otros y son los que pueden llevar a la satisfacción⁷⁶. En consecuencia, para motivar al personal, Herzberg propone aquello que él denomina *enriquecimiento del cargo*, que no es otra cosa que, en palabras de Chiavenato, *“la constante sustitución de las tareas más simples y elementales del cargo por tareas más complejas, que ofrezcan condiciones de desafío y de satisfacción profesional”*⁷⁷. Este último autor, expone como crítica a la propuesta de Herzberg, que su aplicación conlleva a efectos contraproducentes como el aumento de la ansiedad, conflicto entre las expectativas personales y los resultados de las tareas más complejas y el sentimiento de explotación cuando dichas tareas complejas no se corresponde con aumentos salariales.⁷⁸ Otros investigadores fueron más enfáticos en sus críticas. Por ejemplo, Bobbitt y Behling⁷⁹ en 1972 ofrecieron posibles explicaciones alternativas a los resultados de las investigaciones de Herzberg y, al igual que Lock y Whiting⁸⁰, afirmaron que los métodos de investigación de Herzberg tendían a predisponer los resultados. En palabras de Koontz y Weihrich: *“La tendencia bien conocida de las personas de atribuir los buenos resultados a sus propios esfuerzos ha perjudicado los hallazgos de Herzberg”*⁸¹; y más adelante afirma: *“Otros autores han llegado a conclusiones que no respaldan la teoría e Herzberg”*⁸²

76Ibid.

77 CHIAVENATO, Op. Cit., p. 529.

78 Ibid.

79 BOBBITT, Randolph H. y BEHLING, O. *Defense Mechanism as an Alternate Explanation of Herzberg's Motivator-Hygiene Results*. Washington: En:Journal of Applied Psychology. (Enero de 1972); pp. 24-27

80 LOCK, Edwin A. y WHITING, Roman J. *Sources of Satisfaction and Dissatisfaction Among Solid Waste Management Employers* Washington. En:Journal of Applied Psychology. (Abril de 1974):. pp. 145-156.

81 KOONTZ y WEIHRICH, Op. Cit., p. 345.

82 Ibid.

En general, las siguientes son las principales críticas que se hacen a los humanistas:

- Las teorías manifiestan un sesgo: se fundamentan en nociones y criterios positivos.
- No contrastaron con la realidad sus afirmaciones.
- No tuvieron en cuenta la influencia del ambiente en los humanos, como un factor que le da sentido y significado a sus actos.⁸³

Finalmente, existe un conjunto de autores diversos que se ocupan del estudio de la motivación en algún tema específico y que surgieron como reacción al conductismo: los denominados cognitivistas. Huertas caracteriza las teorías de los cognitivistas de la siguiente manera: *“El mínimo común denominador de estas teorías no es muy amplio, si acaso un interés claro por recuperar el estudio de los procesos mentales, desde la percepción al pensamiento; una metodología menos molecularista; cierta pasión por la construcción de microteorías, una por cada fenómeno particular que se estudia; y una epistemología de contenido racionalista que conlleva a una nueva dictadura de la razón sobre los sentimientos”*⁸⁴.

Con respecto a la motivación, Huertas afirma que los cognitivistas consideran que *“las disposiciones conscientes o cognitivas caracterizan el proceso motivacional en dos circunstancias:*

- *Caracterizan la interpretación que se da de las demandas de la situación en la que se va a producir la acción y del resultado de esa tarea*
- *Conforman las creencias y valores que añaden estimación a determinadas acciones y metas.*⁸⁵

Existen cuatro aproximaciones cognitivas al fenómeno de la motivación; estas son: la formación de creencias y planes, la teoría de la atribución, la disonancia cognitiva y el mantenimiento del autoconcepto; este último, podría considerarse como un tipo de disonancia cognitiva. Todas presumen que cuando se presentan las circunstancias que describen en cada una de ellas, el individuo se motiva.

La disonancia cognitiva fue formulada por Festinger⁸⁶ en 1950. Para Festinger, la disonancia cognitiva es un estado de incomodidad generado por la diferencia entre un objeto, condición o situación de la realidad y el conjunto de ideas y

83 HUERTAS, Op. Cit., p. 34.

84 Ibid., p. 47.

85 Ibid., pp. 48 y 49.

86 FASTINGER, Leon.. En: A Theory of Social Comparisons Processes. London. En: Human Relations. Tavistock Institute. Vol. 7. (Mayo de 1954); pp.117-140.

representaciones que se tienen de él o ella. Para Huertas, “la teoría de la disonancia se aplica mejor a las situaciones que implican cierta aversión, donde las actitudes de los demás son muy marcadas o fuertes y las consecuencias de mantener la disonancia se entienden que son negativas, considerándose el propio sujeto el responsable de las mismas⁸⁷” La disonancia cognitiva “cumple con todas las características de un estado motivacional, genera tensión, busca la evitación de una situación poco placentera y dirige y orienta a determinadas acciones y pensamientos para reducir la tensión⁸⁸”. Este estado motivacional, posee, según Dos Santos⁸⁹, tres dimensiones: la motivacional, la cual impele a la consecución de un meta para reducir la tensión: la fenomenológica, la cual consiste en que la gente percibe el estado de activación como un fenómeno interno y no dependiente del entorno, lo cual permitiría explicar el cambio de creencias de la gente y la fisiológica, que integra los fenómenos fisiológicos que se presentan en el organismo en las situaciones de tensión, como aumento de la tensión arterial y constricción de los vasos sanguíneos en las extremidades, para citar dos ejemplos. La disonancia cognitiva se puede presentar en las siguientes situaciones:

- En 1956 Festinger⁹⁰ en compañía de Riechen y Schachter, postularon que había disonancia cognitiva cuando se presenta un hecho o evidencia que contradice ciertas creencias que posee un individuo y éste, para evitar incongruencias, utiliza el hecho para reafirmar sus ideas.
- El mismo Festinger⁹¹, en 1959, en compañía de Carlsmith, propuso que otra situación de disonancia se presenta cuando no existe suficiente justificación para explicar por qué se realiza un cambio. En estos casos, la gente trata de darle sentido a sus actos.
- Según Knox e Inkster⁹², otra circunstancia de disonancia se presenta cuando una persona ha tomado una decisión escogiendo una de dos

87 HUERTAS, Op. Cit., p. 57.

88 Ibid., p. 54.

89 DOS SANTOS, Theotônio . En: Disonancia cognitiva. Río de Janeiro: Mimeo Universidad Federal Fluminense. s.f. p. 1 y ss. Documento disponible en: <http://www.redem.buap.mx/acrobat/theotonio9.pdf>

90. FASTINGER, RIECHEN Y SCHACHTER. *When prophecy fails*. Mimeo. Minneapolis: University of Minnesota Press. (1956); pp. 73 y 74. Citado por NISBETT, Richard E. *Stanley Schachter 1922-1997. A Biographical Memoir*. En: National Academy of Sciences En: *Biographical Memoirs*, Volume 78. Washington D.C.: Published by the National Academy Press. (2000); pp. 1-15.

91 _____. y CARLSMITH, j. M. *Cognitive consequences of forced compliance*. En: Journal of Abnormal and Social Psychology. Vol. 58. (1959); University of Illinois Press p. 203-210. Citado por: GREEN, Cristopher. *Classics in the History of Psychology*. Toronto, Ontario: Mimeo. York University. s.d. s.p. Documento disponible en: <http://psychclassics.yorku.ca/Festinger/>

opciones y dicho individuo empieza a encontrar aspectos positivos de la opción escogida para convencerse de que ha hecho la elección correcta.

- Finalmente la disonancia se presenta cuando se ha hecho un gran esfuerzo por obtener muy poco. Lo anterior fue propuesto por Aronson en 1988, año en el que afirmó: “*Se dice que las personas que realizan conductas extremas que significan un gran esfuerzo, tienen que desarrollar pensamientos radicales para justificar tal comportamiento*”⁹³.

Con respecto a la aproximación teórica del mantenimiento del autoconcepto, se puede decir que es muy similar a la anterior. Swann⁹⁴, en 1983, afirmó que: cuando un acontecimiento contradice la idea que la gente tiene de sí misma, las personas tienden a distorsionar la información que hace diferir el yo real del yo ideal

Ocho años después del primer trabajo de Festinger, el psicólogo social norteamericano de origen suizo Fritz Heider publicó su obra *Psicosociología de las relaciones interpersonales*, a partir de la cual se le atribuyó la paternidad de la teoría de la atribución y la motivación, en la cual postula, en palabras de Huertas, que “*el ser humano naturalmente tiende a buscar el porqué de las cosas que le pasan*”⁹⁵. De la misma línea son los trabajos de B. Weiner y Herbert Kelley; el primero, en las décadas de los años sesenta, setenta y ochenta del siglo XX, trabajó en la organización sistemática de los factores que permiten estructurar las atribuciones de las personas. Para este autor, “*la clave de la motivación radica en el deseo de recabar información válida para una buena autoevaluación*”⁹⁶. Kelley, Jones, Nisbett y Valins⁹⁷, entre 1972 y 1973, postuló que las tendencias a desplegar cierto tipo de comportamientos están determinadas por las explicaciones que los individuos le dan a sus propios actos y los actos de los demás. De acuerdo con Huertas, dichas explicaciones estarían reguladas por tres factores: el control que tenga el individuo de las situaciones, la estabilidad de las

92 KNOX, R. E. e INKSTER, J. A. *Postdecisional dissonance at post time*. En: *Journal of personality and social psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association. Vol. 8. (1965); pp. 319-323.

93 ARONSON, E. *The Need of achievement as measured in graphic expresión*. Citado por:: ATKINSON, J. W. *Motives in Fantasy, Action and Society*. Nueva Jersey: Van Nostrand. s.d. s. p.

94 HUERTAS, Op. Cit., pp.57 y 58.

95 HEIDER, Fritz. *Psychology of Interpersonal Relations*. Nueva York: John Wiley and Sons. 1958. pp. 2-6.

96 WEINER, Bernard. *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Washington D. C. En: *Psychology Review*. 1985 (Octubre de 1992); nº(4): pp. 548-573.

97 KELLEY, H. H.: JONES, E. E., KANOUSE, D. E., NISBETT, R. E. y VALINS, S.. *Attribution in social interaction. Perceiving the causes of behavior*. Morristown, New Jersey: General Learning Press. 1972. pp. 1-26.

mismas y la asimilación de las ideas y emociones por parte del sujeto (internalización)⁹⁸.

Finalmente, la cuarta aproximación cognitiva al fenómeno de la motivación es la postulada por Miller, Galanter y Pribram⁹⁹ en 1960. A estos psicólogos se les atribuye el origen de la corriente cognitiva. Para ellos el comportamiento humano se explica si se tiene en cuenta que la gente tiene un conjunto de ideas y creencias que permean sus percepciones de la realidad. Dichas creencias están relacionadas con los deseos, y para satisfacerlos, las personas idean planes (con sus respectivas metas y estrategias) que guían sus acciones.

De la corriente cognitivista, Huertas, en la obra citada, critica su poca unidad, la inexistencia de una teoría general de la motivación y la subvaloración del componente afectivo en los fenómenos relacionados con ésta. Específicamente, afirma de las perspectivas cognitivas que *“se expanden de una forma poco reflexiva, parten de una teoría reducida a un campo específico de aplicación y se quedan allí”*¹⁰⁰. Además, Huertas considera que los modelos cognitivos parten de la consideración básica de que las personas piensan siguiendo ciertas leyes lógicas; sin embargo, la evidencia empírica apunta a que el ser humano *“no siempre es lógico, racional, ni formal y que muchas veces considera que la decisión más adecuada no es la más correcta, sino la más sencilla”*¹⁰¹. Al terminar de leer el texto de Huertas, el lector podría concluir que los cognitivistas, más que estudiar la motivación como fenómeno, se preocupan por aquellas cosas (factores) que impulsan a una persona a actuar en unas condiciones contextuales determinadas.¹⁰²

Una vez revisadas distintas concepciones de la motivación, Herman Roa, autor del presente informe es de la opinión que muchos de quienes han reflexionado entorno al fenómeno (Santrock, De la Torre, Gibson y otros) le han prestado más atención a aquellos aspectos que lo influyen en mayor o menor medida y con un enfoque eminentemente pragmático, lo cual, aunque se ha traducido en

98 HUERTAS, Op. Cit., pp.57 y 58.

99 MILLER, G.A., GALANTER, E., y PRIBRAM, K.H. (1960). Plans and the Structure of Behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.. Citados por MAYOR, L. y TORTOSA, F. Perspectivas Históricas Acerca de la Psicología de la Motivación. Valencia. En: Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Universitat de València. Vol.: VIII Nº: 20-21 (Diciembre de 2005); s. p. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero20/2-tortosa/texto.html>

100 HUERTAS, Op. Cit., p. 54.

101 Ibid., p. 52.

102 Ibid.

significativos avances en la comprensión de la motivación, por su tratamiento disperso puede conducir a la confusión al intentar la integración de todo el conocimiento en un cuerpo gnoseológico coherente. Muy pocos autores, como Knicki, Huertas, Robbins y Reeve, entre otros, han tratado de dilucidar el proceso mismo de activación y orientación de la conducta motivada, el cual se describirá en el apartado siguiente.

2.1.3 El proceso motivacional

En las definiciones expuestas de la motivación, se evidenció que existe un grupo de autores que la asocian con el concepto de *fuerza* o *energía* y otros que lo conciben como un *proceso*.

Uno de los miembros del segundo grupo es Luis Alves Mattos¹⁰³, para quien la motivación en los estudiantes se desarrolla en tres fases:

- a) *Aprehensión de un valor para sus vidas y sus aspiraciones*
- b) *Los alumnos se convencen de que pueden conseguir ese valor.*
- c) *Liberación del esfuerzo personal para conquistar el valor”.*

De lo anterior se infiere que lo primero que se debe buscar es la vinculación del aprendizaje al proyecto de vida de cada estudiante, con el propósito de que se induzcan las otras dos fases. Sin invalidar esta propuesta, Herman Roa considera que la anterior explicación aún es incompleta. Si se reflexiona sobre la propuesta de los teóricos que conciben la motivación como proceso, se tiene que, como tal, dicho fenómeno tendría unas entradas (aquello que activa la motivación), unas etapas o pasos, unas salidas (la conducta observada) y un contexto que determina el significado de todo el proceso. También se hacen presentes a lo largo de todo el ciclo motivacional unos factores que influyen en cada una de las etapas del mismo. Al respecto, Huertas¹⁰⁴ afirma que existen unos factores no motivacionales que determinan las acciones humanas, y que, por supuesto influyen en la acción motivada: Dichos factores se pueden clasificar en tres tipos: los relacionados con aquello que un individuo sabe hacer, los que tienen que ver con aquello que a la persona le dejan hacer y aquello que le obligan a realizar. Con respecto a los factores motivacionales, el mismo autor manifiesta que en la actualidad se concibe que los actos de los humanos motivados están determinados por la interacción de factores sociales, cognitivos y afectivo-emocionales¹⁰⁵. La siguiente figura pretende mostrar el proceso motivacional, a

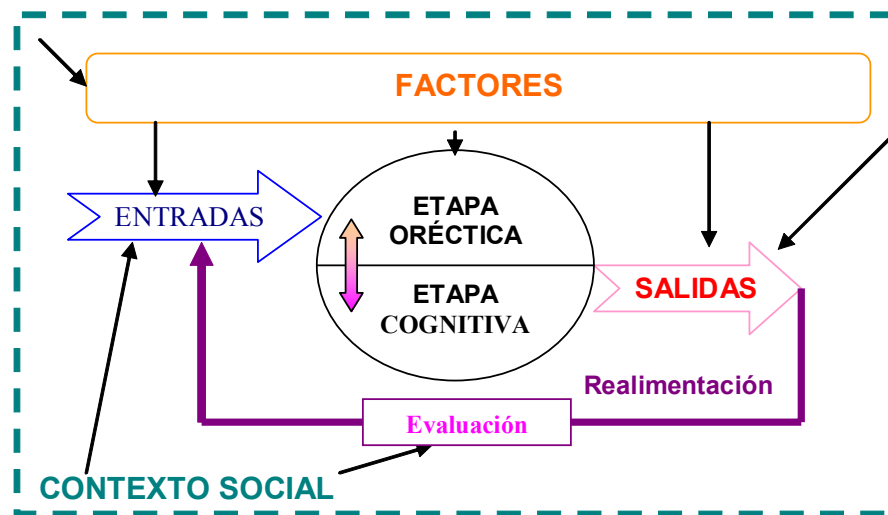
103 ALVES MATTOS, Luis. Compendio de Didáctica General. s.l: s.e. Adaptación publicada con la autorización de Editorial Kapelusz. p.2. Disponible en: <http://www.educa.aragob.es/aplicadi/didac/dida38.htm>

104 HUERTAS, Op. Cit., p. 63.

105 Ibid.

partir de las ideas expuestas con antelación. De acuerdo con McClelland¹⁰⁶, en un contexto social dado, los individuos se enfrentan continuamente a distintas situaciones, las cuales son percibidas y luego interpretadas (estas serían las entradas de la figura 3. Según este autor, en este primer momento, es cuando la persona “*recibe ciertas señales de activación, ciertos indicadores, destaca unos estímulos sobre otros, percibe algunas demandas, conoce los incentivos que puede conseguir, etc.*”¹⁰⁷

Figura 3. Esquematación del proceso de motivación humana



Fuente: Adaptación a partir de los textos de McClelland¹⁰⁸ y Huertas¹⁰⁹.

Una vez ha ocurrido lo anterior, Huertas, en la obra citada, afirma que en el individuo tienen lugar dos etapas: una motivacional propiamente dicha (denominada “oréctica” en este texto) y otra cognitiva. La primera tiene que ver con los deseos del individuo y en ella se presentan los siguientes pasos: en la persona, después del deseo, surge la anticipación del mismo, esto es, aparecen los motivos; luego se formulan metas y se evalúa su significado social. Luego de la etapa oréctica, viene la etapa cognitiva, en la cual se contempla el conjunto de pasos orientados a la regulación y planificación de las acciones encaminadas a

106 McCLELLAND, D.C. *Human Motivations*. Nueva York: Scout Foresman. 1985. s. p.

107 Ibid.

108 Ibid., pp. 73-79.

109 HUERTAS, Op. Cit., p. 75.

satisfacer los deseos¹¹⁰. Constaría de los siguientes pasos: análisis de la información en torno al conjunto de metas, evaluación de la posibilidad de alcanzar dicho conjunto, planeación de la forma de conseguirlo en términos de los medios necesarios y las rutas de acción, y, finalmente, la formación de expectativas, esto es, de creencias que tienen que ver con aquello que el individuo considera que va a pasar cuando consiga o no las metas¹¹¹.

A medida que lo anterior se produce, en el individuo se va presentando la internalización de los motivos y las metas, que no es otra cosa que la asimilación de las mismas, de tal forma que la persona los considerará como parte de sí¹¹². A las etapas anteriores les sucede la acción, que es la concreción del pensamiento - y de aquello que se planeó- en actividades concretas, las cuales son representadas en la figura 3 como las salidas. Los resultados de dichas acciones se evalúan permanentemente por parte del sujeto e influyen en las entradas o nuevas percepciones e interpretaciones, realizando un ciclo continuo. En dichas evaluaciones, de acuerdo con Graham. y Hudley¹¹³, las personas tratan de dar explicaciones a los resultados obtenidos y determinarán el esfuerzo o dedicación y el rendimiento posterior en las actividades que propendan por propósitos similares.

Mención especial merecen los planes. Para Huertas son los modos para alcanzar las metas y Carver y Scheieler consideran que juegan un papel importante en el proceso motivacional: *“son las representaciones sobre las acciones las que permiten reducir la distancia entre el estado actual del sujeto y el estado ideal que se desea conseguir”*¹¹⁴. De acuerdo con estos autores, los planes son relevantes en la medida en la que acercan a quien desea a sus metas al suministrarle líneas de acción concretas (estrategias).

Con respecto a los factores que determinan la motivación, éstos son múltiples y afectan a las personas con distinta intensidad. Por ejemplo, las creencias, las experiencias anteriores y las normas sociales, para citar sólo tres de ellos, influyen en las percepciones e interpretaciones de la gente. Por su parte, deCharms, Reeve y Etxebarria, son citados por Huertas¹¹⁵ para ilustrar que distintos autores

110 Ibid.

111 Ibid., pp. 77 y ss.

112 Ibid.

113 GRAHAM, S. Y HUDLEY, C. *An Attributional Approach to Agresión in African-american Children*. Capítulo del libro titulado *Students Perceptions in the Classroom*. Nueva Jersey: D. H. Schunk y Meece J. L. Ed. Hillsdale. s.p.

114 CARVER, C. S., y SCHEIER, M. F.. *On the Self-Regulation of Behavior*. New York: Cambridge University Press. 1998. p. 30 y ss.

en diferentes trabajos han considerado que la percepción del individuo, relacionada con el hecho de poseer la libertad de escoger los medios para alcanzar las metas formuladas en la etapa oréctica, es considerada como otro de los factores que determina la motivación. Finalmente, se puede citar la calidad de la información y las estrategias, como otros dos factores que son influyentes, esta vez en la etapa cognitiva. En general, dichos factores determinan la elección, iniciación, dirección, magnitud y cualidad de las acciones que hace el individuo para alcanzar uno o más propósitos determinados. Frida Díaz y Gerardo Hernández¹¹⁶ consideran que, específicamente para el ámbito del aprendizaje, la motivación depende de los siguientes factores:

- La percepción que tenga el alumno de sus posibilidades de conseguir las metas propuestas.
- Que el alumno sepa pensar, enfrentar con éxito las tareas y resolver los problemas que se le presenten. En síntesis, que sepa estudiar.
- La concepción que el alumno tenga sobre la utilidad y el significado que tiene el aprender los contenidos que estudia.
- Los mensajes del maestro y de los compañeros, la forma en que éste se comunica, el orden y estructura de las actividades escolares y las formas de evaluación. En síntesis, la motivación dependería del contexto del aprendizaje.
- La aplicación, por parte del profesor, de principios para diseñar la enseñanza.
- Las conductas y valores que el docente despliega y resalta mientras enseña.

Alves Mattos, en la obra citada, plantea la existencia de un conjunto de factores que contribuyen en mayor o menor medida a la motivación hacia el aprendizaje: los que están relacionados con la personalidad del profesor, los medios didácticos y las prácticas del docente. El propio Alves Mattos lo expone de la siguiente manera: “*Los principales factores de motivación son:*

a) La personalidad del profesor, su porte, su presencia física, su voz, su facilidad, naturalidad y elegancia de expresión, su dinamismo, su entusiasmo por la asignatura, su buen humor y cordialidad junto con su firmeza y seguridad. Importante también como factor de motivación es el interés que el profesor revela por las dificultades, problemas y progreso de sus alumnos, tanto en conjunto como individualmente. En fin, una personalidad dinámica, sugestiva y estimulante, con acentuadas características de liderazgo democrático¹¹⁷.

115 HUERTAS, Op. Cit., pp. 71, 72 y 74.

116 DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. México D. F.: McGraw Hill/Interamericana. 1998. pp. 37 y ss.

Con respecto al segundo grupo de factores, afirma:

b) *El material didáctico utilizado en las clases: mapas, cuadros murales, proyecciones cinematográficas, vídeos, programas de ordenador, etc. en fin, todo aquello que haga al asunto más concreto, intuitivo e interesante*¹¹⁸

Y culmina con un literal c:

c) *El método o las modalidades prácticas de trabajo empleados por el profesor: discusión dirigida, grupos de trabajo, competiciones, juegos, representaciones teatrales, organización y ejecución de proyectos, exposiciones de trabajos, excursiones para observar y recoger datos, experiencias de laboratorio, etc.*¹¹⁹

Sin embargo, no toda la responsabilidad recae sobre el docente. Por ser el aprendizaje un acto volitivo, los estudiantes también deben poner de su parte. Alves Mattos sugiere tres responsabilidades para los estudiantes como condiciones para aprender:

a) *Atención y esfuerzo sobre áreas nuevas de observación, de estudio y de actividad.*

b) *Autodisciplina, con el sacrificio de otros placeres y satisfacciones inmediatas, para realizar los estudios y cumplir las tareas exigidas.*

c) *Perseverancia en los estudios y en los trabajos escolares hasta adquirir el dominio de la materia de estudio, de modo que sea de utilidad real para la vida.*¹²⁰

En la explicación de las etapas, se han mencionado dos conceptos importantes en la motivación, aún no definidos ni explicados: los motivos y las metas. Estos conceptos serán determinantes más adelante, a la hora de clasificar los diversos tipos de motivaciones.

En la actualidad, de acuerdo con Huertas en la obra citada¹²¹, existen dos grandes vertientes que le dan sustento epistemológico al estudio de los motivos. La primera es la corriente asociacionista, la cual los concibe como “*una estructura simplificada de símbolos en la memoria que recogen nuestros deseos y*

117 ALVES MATTOS, Op. Cit., p. 2 y ss.

118 Ibíd.

119 Ibíd.

120 Ibíd.

121 HUERTAS, Op. Cit., pp 77 y ss.

*propósitos*¹²². Para este grupo de pensadores “*las ideas y pasiones son copias de vivencias e impresiones derivadas de la experiencia*”¹²³. . Huertas señala que el principal problema de esta visión es que “*se aleja de la base biológica*”¹²⁴ que, para él, debe ser el sostén de cualquier planteamiento. La segunda vertiente, con la que Huertas se identifica, es la del Pensamiento Distribuido en Paralelo –PDP- la cual fue postulada por Rumelhart y McClelland con base en el funcionalismo, los planteamientos de Abelson y Schank y la denominada Psicología de la Acción, cuyos representantes principales son Vigotsky, Barlett, Brentano y Dewey)¹²⁵.

De acuerdo con Díaz y Hernández¹²⁶, la palabra motivo viene del latín *movere*, que significa “*movimiento*”, que es aquello que literalmente hacen los motivos, mueven o impulsan a las personas a realizar una acción. En el Diccionario Enciclopédico de Educación, Martí, Asensio y otros plasmaron que un motivo es “*aquello que determina o condiciona la manera de actuar de un individuo o que dirige su voluntad en un sentido o en otro*”¹²⁷. Más concreto fue Huertas, en la obra citada, para quien los motivos son “*un conjunto de pautas para la acción emocionalmente cargadas que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido*”¹²⁸. A este conjunto de pautas, Huertas¹²⁹ los denomina guiones motivacionales. Según este autor, el concepto con el que se puede asimilar el concepto de “*motivos*” es el de “*deseo*” (de ahí el término *oréctico* empleado en este trabajo para designar la primera etapa) y los deseos se caracterizan por ser inestables y no permanentes en el tiempo.

En forma similar a aquello que le ocurrió al concepto de *instinto* de James y McDougall, le ha pasado a la taxonomía de los motivos, en el sentido de que se identificó un cúmulo tal de ellos que llegó un momento en el que se hizo casi inmanejable, sin que lo anterior signifique que los proponentes de la existencia de tales motivos hayan estado equivocados. Por ejemplo, se puede citar a Veroff¹³⁰,

122 Ibid., p. 84.

123 Ibid.

124 Ibid.

125 Ibid., p. 85.

126 DÍAZ Y HERNÁNDEZ, Op. Cit., p. 35.

127 MARTÍ, ASENSIO, y otros. Diccionario Enciclopédico de Educación. Barcelona, España: Ediciones CEPAC. Diccionarios. 2005. p. 308.

128 HUERTAS, Op. Cit., p. 76.

129 Ibid., p. 77.

con sus famosos motivos sociales de poder, de logro, de afiliación y de estatus, entre otros; también se puede mencionar a D'Andrade¹³¹ con sus *motivos directrices y motivos secundarios*; a McClelland¹³² con los *motivos implícitos*, en fin, en la literatura psicológica se pueden encontrar cosas como los denominados *motivos generales*, entendidos como mecanismos de adaptación (un ejemplo sería la curiosidad)¹³³; motivos biológicos y fisiológicos y otros como la frustración, el altruismo y la agresión. Como se ve, no era evidente un acuerdo entre los psicólogos con respecto al tema de la taxonomía de los motivos. Sin embargo, un grupo de académicos españoles, expuso una tipología de los motivos en la que caben todas las clasificaciones y que tiene la virtud de ser sencilla y facilitar la clasificación de los motivos.

Patxi Andi3n, Joseph Asensio y J. Beltr3n Llera en su Enciclopedia de Pedagogía, mencionan que existen dos tipos de motivos: los primarios y los secundarios. Los motivos primarios son "*motivos innatos y relacionados con la supervivencia del individuo y de la especie, cuyo fin es la regulaci3n homeostática del individuo*"¹³⁴. Por su lado, los motivos secundarios serían "*motivos aprendidos socialmente; por esta raz3n, est3n determinados por la cultura o las experiencias del individuo*"¹³⁵.

En la misma direcci3n apunta el texto de Huertas¹³⁶, quien afirma que existen dos tipos de guiones o esquemas motivacionales, unos profundos, cuyos orígenes pueden ser genéticos (propios de la especie) o culturales (relacionados con valores, roles y funciones) los cuales se caracterizan por ser poco conscientes. Los otros esquemas formulados son los superficiales, los cuales, seg3n el autor, prevalecen sobre los primeros, son aprendidos, provienen de un planteamiento más consciente de parte del individuo y se ven afectados por el análisis de las

130 VEROFF, J: *Development and validation of a projective measure of power motivation*. Chicago: En: Journal. of Abnormal and Social Psychology, 54. University of Illinois Press. (1957); pp.1-8.

131 D'ANDRADE, Roy G. Human motives and cultural models. Boston: Cambridge University Press. 1992. pp. 25 y ss.

132 McCLELLAND, D. *Estudio de la motivaci3n humana*. Madrid: Narcea. 1989. Citado por CH3LIZ MONTAÑÉS, Mariano. En: *El Proceso Motivacional*. En: Psicología de la motivaci3n. Valencia: Universidad de Valencia. (2004); pp. 44 y ss. Documento disponible en: <http://www.uv.es/~choliz/Proceso%20motivacional.pdf>.

133 HUERTAS, Op. Cit., p. 77. Para profundizar en esta temática, se puede consultar el texto sobre los protomotivos de Huertas, y el escrito de Beltr3n Llera y Bueno Álvarez.

134 ANDI3N, ASENSIO, BELTR3N y otros. Enciclopedia de pedagogía. Las Ciencias de la Educaci3n. Tomo V. Glosario. Universidad Camilo Jos3 Cela. Madrid: Espasa Calpe-Siglo XXI. 2003. p. 1066.

135 Ibid.

136 HUERTAS Op. Cit., p. 80.

acciones, atribuciones y expectativas¹³⁷. Estos guiones o esquemas no son símbolos, sino patrones de acción que se hallan determinados por la cultura y la sociedad. Según Locke, Shaw, Saari y Lanthan¹³⁸, estos esquemas de acción están determinados por una meta o propósito, el cual supedita a su vez las creencias, deseos y acciones de los sujetos. De acuerdo con estos autores, estos tres elementos, creencias, deseos y acciones, modularían la conducta de los individuos y le darían más energía, o vigor, tal como lo afirmó Santrock en la obra citada. Abelson¹³⁹ sostiene que los guiones de acción son formaciones de conocimiento que se forman constantemente describiendo secuencias de acciones referidas a situaciones particulares en un contexto específico y que constituyen un conjunto de sucesos cuyo principio de organización es más narrativo que conceptual. Las características de los guiones o esquemas de acción, serían las siguientes:

- Tienen secuencia, trama y sentido.
- Determinan lo legítimo y deseable.
- Son influidas por los automensajes, por los obstáculos o ayudas y por las expectativas o atribuciones generadas por el sujeto relacionadas con la meta que se quiere conseguir.¹⁴⁰

Por su parte, las metas denotan el “*Propósito preferido*”¹⁴¹ y más adelante Huertas afirma que una meta es “*un propósito concreto*”¹⁴²; que es en últimas el conjunto de objetivos que se quieren cumplir y según Ortony, Clore y Collins, “*son estados entrelazados en perpetuo flujo*.”¹⁴³ Según estos autores, la formulación de metas en la etapa oréctica, se vería afectada por los siguientes factores:

- El significado social atribuido a la situación en la que el individuo formula las metas.
- Que las metas se conecten con motivos anteriores del individuo.
- La valoración que el individuo le dé a las metas.
- La dificultad que el sujeto perciba para alcanzar las metas.

137 Ibid., p. 81.

138 LOCKE, SHAW, SAARI Y LANTHAN. *Goal setting and task performance*. Nueva Jersey: Ed. Englewood Cliffs.-Prentice Hall. 1981. s.p.

139 ABELSON, Robert P. *Psychological status of the script concept*. En: American Psychologist. American Psychological Association. Washington D. C. Vol. 36. (1981); pp. 715-729.

140 Ibid.

141 HUERTAS, Op. Cit. p., 77.

142 Ídem.

143 ORTONY, CLORE Y COLLINS. En: *The Cognitive structure of emotions*. Boston: Cambridge University Press. 1988. s. p.

- La complejidad que el individuo le atribuya a las acciones que se deben realizar para alcanzar las metas.

Para Tapia¹⁴⁴, las metas se constituyen en la principal variable que influye en la motivación. De hecho, de su taxonomía de las metas se desprende la clasificación de los tipos de motivación en el aula. Tapia expone que existen cuatro tipos de metas: las relacionadas con la tarea, las relacionadas con la autovaloración, las relacionadas con la valoración social y las relacionadas con la consecución de recompensas externas.

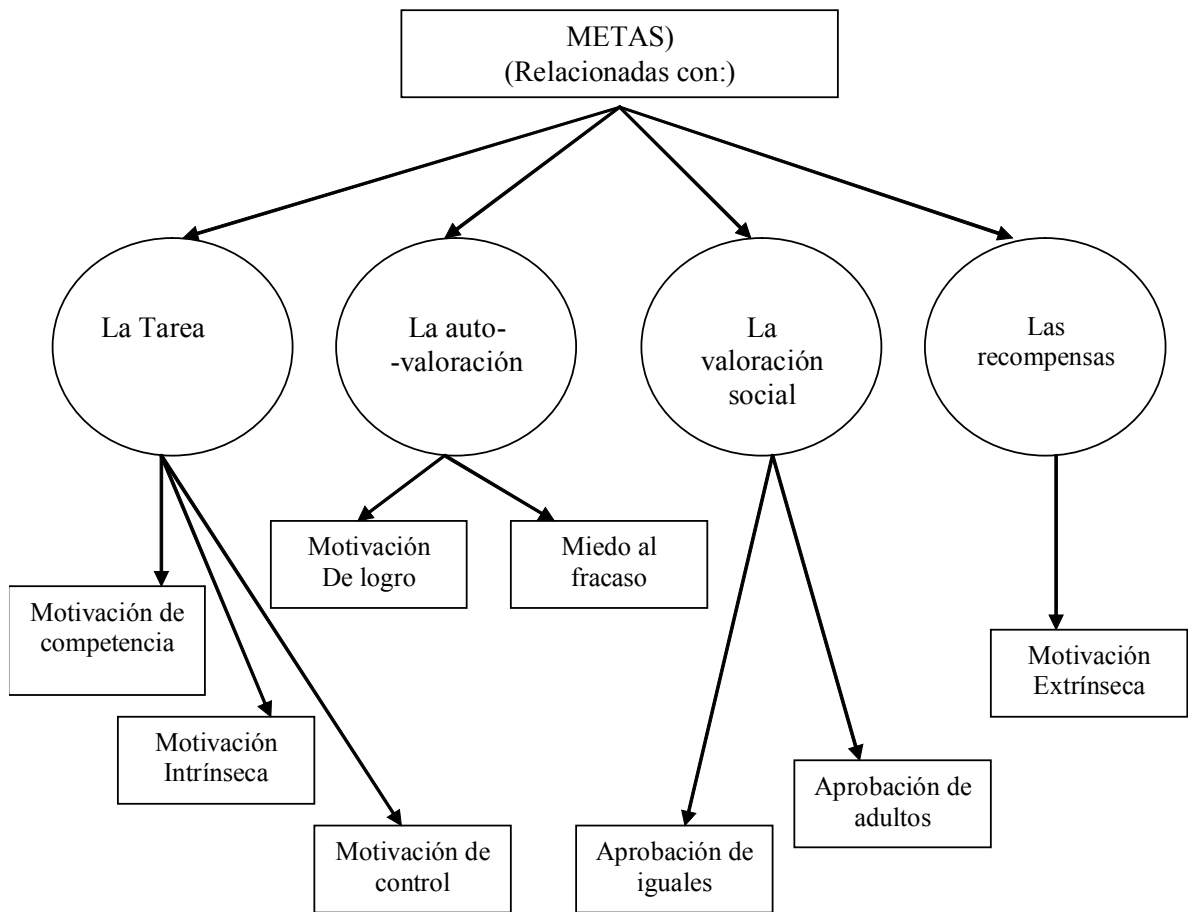
Las primeras metas están presentes cuando el estudiante quiere aprender. Las metas centradas en la tarea dan origen a tres posibles tipos de motivación: la intrínseca, la motivación de competencia y la motivación de control, de las cuales se hablará un poco más adelante. En las metas relacionadas con la valoración social, el alumno está pendiente de aquello que digan los demás de él; las motivaciones que se presentan con este tipo de metas están relacionadas con la aprobación o rechazo de los adultos o de sus compañeros. Las metas de autovaloración están presentes cuando el estudiante presta más atención a su propio rendimiento, a su propio aprendizaje y dan origen a dos tipos de motivaciones: el miedo al fracaso y la motivación de logro. Finalmente, de las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas, se desprende la motivación extrínseca, la cual apunta a alcanzar premios por hacer la tarea o evitar los castigos en caso contrario.

Para Tapia, en el artículo citado, las metas no son mutuamente excluyentes, sino que los alumnos exhiben varios tipos de metas, con mayor predominio de unas sobre otras, cuando afrontan el cumplimiento de la tarea escolar. Cuando las metas están relacionadas con la tarea, los estudiantes exhiben conductas que son consideradas por los maestros como deseables y que sirven de base para determinar las motivaciones de los estudiantes y que se enuncian a continuación:

La figura 4 ilustra los tipos de metas y las motivaciones asociadas a los mismos:

144 TAPIA, Jesús Alonso. Motivar para Aprender. En: Herramientas para la Reflexión Pedagógica. Bogotá D.E.: Santillana. Departamento de Investigación y Comunicación. 2003. p. 7.

Figura 4. Esquematación que muestra las metas y las respectivas motivaciones a las que dan origen.



Fuente: Adaptación a partir del texto citado de Tapia

- **Motivación de competencia:** término propuesto en 1983 por Dweck y Elliot.¹⁴⁵ Cuando el estudiante tiene esta motivación, se interesa por aprender, por incrementar sus conocimientos, tanto por los contenidos como por la heurística o procedimientos, estudian aunque no vayan a recibir recompensas por ello, repasan las tareas para no olvidar el procedimiento que los condujo al éxito, preguntan cuando no entienden, o se preguntan así mismos cosas como “¿Porqué mi respuesta no coincide con la del libro?” o “¿Cómo puedo llegar a hacer esta tarea?”. Además, estas conductas son “frecuentes y espontáneas”.

145 DWECK, C.S. y ELLIOT, E. S. Op. Cit., p. 7.

- **Motivación intrínseca:** se presenta cuando se atrapa la atención del alumno, bien sea porque el tema es muy interesante o porque las actividades que se desarrollan abstraen la atención de quien aprende. Con la motivación intrínseca, el alumno se siente a gusto con aquello que hace, como es el caso de las clases de AE2 o de deportes. En palabras de Dweck y Elliot, cuando existe motivación intrínseca: “...*el alumno puede estar incrementando sus conocimientos o sus destrezas, pero aquello que determina su actividad, no es tanto el interés por incrementar su competencia cuanto la propia actividad en la que se siente a gusto, y cuyo fin está básicamente en sí misma.*”¹⁴⁶. Esta motivación, se basa en la elección de la tarea y el empleo óptimo de las propias habilidades por parte del sujeto que aprende, y tiene algunas condiciones, que se presentan a continuación:
 - La tarea debe ser percibida como un desafío óptimo, esto es, ni muy fácil, ni muy difícil.
 - Según Deci y Ryan¹⁴⁷, la elección de la tarea debe ser voluntaria por parte del alumno y debe brindarle la oportunidad de sentirse competente.
 - La tarea debe implicar la aplicación eficaz de lo aprendido.
 - Finalmente, parafraseando a Dweck y Elliot¹⁴⁸, la emisión de mensajes positivos por parte del profesor, el evitar la crítica.

A lo anterior habría que añadirle la condición de autonomía del estudiante, la cual fue estudiada por deCharms¹⁴⁹ en 1976 y 1984, y que está relacionada en primer lugar con el tipo de motivación del cual se hablará en el apartado siguiente, y, en segundo término, con la condición de que se le compruebe al discente la eficacia del entrenamiento en la consecución de las metas de aprendizaje. Con el cumplimiento de este conjunto de condiciones, Tapia asevera que se pueden presentar dos posibilidades a los maestros: la primera es que los alumnos no

146 DWECK, C.S. y ELLIOT, E. S.. Achievement motivation. En E.M. Hetherington (ed.) *Socialization, personality and social development*. Wiley & sons, Nueva.York. (1983); p.7.Citados por: UGARTETXEA, José. Motivación y metacognición, Más que una relación. En: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa s.l. Volumen 7. Número 21. (2001). Artículo disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.h

147 DECI Edward L y RYAN, Richard M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Londres: En: Springer. The Falmer Press. (Agosto de 1985;. pp. 65 y ss.

148 DWECK, C.S. y ELLIOT., Op. Cit., p. 7.

149 DECHARMS, R. *Motivation Enhancement in Educational Settings*. Orlando, USA: Ames and Ames Ed.: En: Research on Motivation and Education: Student Motivation. (Vol 1). San Diego: San Diego Academic Press. (1984); pp.275-313.

asuman las metas de aprendizaje como propias, y la segunda que ocurra exactamente lo contrario. En el primer caso, el autor propone que se deben “conocer los factores que afectan la interiorización de los valores que conlleva la actividad escolar”¹⁵⁰ En el caso contrario, cuando los alumnos asumen las metas de aprendizaje como propósitos personales, se presenta el siguiente proceso en tres etapas:

- Primera etapa: el maestro controla la conducta del estudiante con mensajes positivos, mediante elogios.
- Segunda etapa: el alumno pasa a controlar su conducta mediante mensajes de auto aprobación o de desaprobación.
- Tercera etapa: el alumno le da una valoración personal a la tarea y la asume como propia.¹⁵¹

Este autor afirma que como resultado del cumplimiento de las condiciones enunciadas en los párrafos anteriores, el individuo tiende a mostrar mayor interés, dedicación y atención, con lo cual posiblemente se presente aquello que denomina “el aprendizaje espontáneo”.¹⁵²

- **Motivación de control:** Se presenta cuando el alumno tiene la posibilidad de escoger entre distintas opciones de temas y formas de resolver la tarea. En este caso, el alumno siente que tiene el control de la situación, que él es el que determina su propio ritmo y modo de aprendizaje. Tapia recomienda incentivar este tipo de motivación entre alumnos mayores, sobre todo en los adolescentes, quienes muestran cierta resistencia a realizar las actividades propuestas por el profesor; también señala que contra los esfuerzos por dar a los estudiantes la sensación de control sobre su entorno y sobre su propia conducta, la escuela impone unas condiciones que afectan negativamente la motivación, como son los currícula y los contenidos que se imparten.

Al respecto, DeCharms propone que la escuela ofrezca “la posibilidad de ciertos desarrollos personales en relación con los cuales el profesor representa una ayuda que puede facilitar el incremento de la propia autonomía”¹⁵³ y que esta institución actúe sobre el entorno y el alumno para corregir los problemas motivacionales. De manera específica, afirma que, con respecto al entorno, se debe trabajar en las condiciones de trabajo y en las opciones que tiene el alumno en el aula y con respecto al alumno, se le debe ayudar a determinar qué es aquello que realmente quiere.¹⁵⁴

150 TAPIA, Op. Cit , p. 13.

151 Ibid.

152 Ibid.

153 DECHARMS, Op. Cit., p. 277.

Lo anterior lleva a una reflexión sobre las escuelas en Colombia, las cuales en la actualidad presentan una situación ambigua, ya que, por un lado, las instituciones hablan en sus aspectos misionales de libertad y de formación y desarrollo de seres humanos autónomos, y por otro, ofrecen cierta rigidez contraria al aprendizaje autónomo, ya que establecen unas normas estrictas que los estudiantes deben cumplir so pena de ser sancionados, como la forma de vestirse, las horas de llegada y de salida y los tiempos de descanso, entre otros. Al mismo tiempo, las escuelas realizan al menos otras tres cosas que son contrarias a la autonomía: hacen cumplir (o al menos tratan de hacerlo) sin mayores consideraciones los estándares de calidad impuestos por el Estado, establecen los objetivos de aprendizaje de manera inconsulta con los estudiantes y padres de familia e impone al docente en el aula como figura de autoridad responsable del logro de dichos objetivos.

Volviendo a deCharms¹⁵⁵ en la obra citada, para que una institución educativa consiga incrementar la propia autonomía del discente, este autor propone las siguientes condiciones

- Que se le ofrezca a quien aprende un amplio número de opciones y ocasiones para que escoja en la clase.
- Que el sujeto que aprende tome conciencia de:
 - Sus propias motivaciones.
 - Que la consecución de las metas se puede lograr con base en el respeto y la cooperación.
 - Del derecho y la necesidad que tienen los demás por ser autónomos.
 - Del significado de “Aprendizaje”.
 - La satisfacción que implica aprender.
 - Del significado de ser autónomo.
 - Cómo el proponerse metas y plazos realistas le pueden incrementar su propia autonomía.
 - Que aquello que se quiere en la escuela es ayudarlo, no imponerle cosas.

Tapia¹⁵⁶ expone que las metas centradas en la tarea son las más determinantes en el aprendizaje y en el alto rendimiento académico de los estudiantes, pero que éstos sólo se presentarán si se combinan con los otros tres tipos de metas. De acuerdo con lo anterior, cuando el alumno está centrado en sí mismo, pendiente de sí, de su ego, puede haber dos tipos de motivaciones:

154 Ibid.

155 Ibid.

156 TAPIA, Op. Cit., p. 13.

- **Motivación de logro:** este tipo de motivación fue propuesta por Atkinson¹⁵⁷ en 1964. Se presenta cuando el alumno quiere “*experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al éxito*”¹⁵⁸; dicha experiencia se logra cuando el mismo estudiante u otras personas valoran de manera positiva los resultados del aprendizaje manifestados en el rendimiento académico. Las conductas que manifiesta un estudiante cuando tiene esta motivación podrían ser: mostrar a los demás las buenas notas, ganas de pasar al tablero para demostrar que sabe o deseos de que el maestro revise la tarea.
- **Miedo al fracaso:** se presenta en los estudiantes que tienen una percepción negativa de la competencia en el aprendizaje. Las conductas asociadas a este tipo de motivación son: escoger las tareas más fáciles, evitar la competencia con los demás, no pasar al tablero por temor de se afecte su imagen ante los demás, entre otras.¹⁵⁹

Con respecto a las metas relacionadas con la valoración social, se tiene que las personas con ellas están más pendientes de aquello que digan los demás que de su propio desempeño o aprendizaje.

Furnham¹⁶⁰ afirma que estas metas pueden contribuir a la consecución de los objetivos de la enseñanza pero como metas complementarias, no las principales, en cuyo caso se convierten en un arma de doble filo, ya que pueden perjudicar el desempeño laboral o el aprendizaje. aquello que buscan los estudiantes que tienen estas metas es conseguir que sus padres, los maestros o sus compañeros los acepten o evitar su rechazo, burlas o sus regaños. En este sentido, dichos alumnos requieren de manera permanente la alabanza, palabras amables, gestos de aprobación y de aceptación. No es raro que este tipo de personas sólo haga tareas cuando un adulto (uno de los padres o maestros) se sienta al lado¹⁶¹. Finalmente, con respecto a este tipo de motivaciones, llama la atención un aspecto importante para los profesores: la demostración por parte del docente de que el estudiante sabe más que los demás o cuando los adultos lo ponen de ejemplo frente a sus pares, puede resultar contraproducente, por cuanto dicha acción puede provocar que el grupo de sus compañeros rechace al elogiado y que éste desmejore su aprendizaje y por ende, su rendimiento académico.

157 ATKINSON, J.W. Introduction to motivation. Nueva York: Van Nostrand. . Princeton University Press. (1964); s.p.

158 Ibid.

159 Ibid.

160 FURNHAM, Op. Cit., pp. 277 y ss.

161 Ibid.

Finalmente, las metas relacionadas con la obtención de recompensas o la evitación de castigos dan origen a una motivación de corte utilitarista:

- **La motivación extrínseca:** es de corte conductista y surge cuando se ofrece un premio o un castigo por desplegar un comportamiento determinado. Aquí el aprendizaje es secundario, no permanente y no se puede garantizar; es el medio para conseguir otros fines. Lo importante en este tipo de motivación es la utilidad, señala Furnham.¹⁶² Leeper; Nissbet y Greene¹⁶³ comprobaron en 1978 que este tipo de motivación puede ser contraproducente; específicamente, afirma que estos investigadores encontraron que cuando se ofrecían recompensas o amenazas, había un bajo desempeño en la ejecución de las tareas, especialmente en aquellas en las que el estudiante requiere descubrir las reglas para resolver uno o más problemas; adicionalmente concluyeron que, en ausencia de recompensas y si un individuo acepta voluntariamente la tarea:
 - Los sujetos tienden a resolver los problemas más difíciles.
 - Los alumnos tienden a ser más lógicos y coherentes en el uso de estrategias de solución de los problemas.
 - Los estudiantes se centran tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de las habilidades necesarias para encontrar la solución de los problemas y que le prestan más atención al proceso que a la respuesta.

Una opinión diferente expone Alves Matos en la obra citada. Este autor esboza una taxonomía de las motivaciones, en la cual establece que hay de dos tipos: la positiva, que puede adoptar las formas extrínseca o intrínseca; y la negativa, la cual puede adoptar tres formas: moral, física o psicológica.

La motivación extrínseca en el aprendizaje es aquélla que surge como consecuencia de las acciones, factores o agentes diferentes a la temática en sí alrededor de la cual gira el estudio; entre estos factores se pueden citar los siguientes: los compañeros de clase, la forma en que explica el docente o la personalidad, las ganas y las actitudes que éste despliega, las calificaciones que se obtengan, las ayudas o medios didácticos utilizados o las actividades que se realizan en las clases o los beneficios que se perciben como consecuencia de adquirir ciertos conocimientos o desarrollar algunas destrezas.¹⁶⁴ Contrariamente, la motivación intrínseca está relacionada con un interés auténtico sobre el tema que se estudia.

162 Ibid.

163 LEEPER, M. R., NISSBET, R. E. y GREENE, D. *The Hidden Cost of Reward. New Perspectives on Psychology of Human Motivation.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Ed. 1978.s.p.

164 ALVES MATTOS, Op. Cit., p. 2.

La motivación positiva, por los incentivos de la persuasión, por ejemplo y por la alabanza, es más eficaz y provechosa que la negativa, hecha por amenazas, gritos, reprensiones y castigos. La superioridad de la motivación positiva sobre la negativa es evidente, tanto por el esfuerzo ahorrado como por la superior calidad de los resultados¹⁶⁵

Dentro de la motivación negativa física se tienen identificadas algunas actividades o prácticas que no favorecen el aprendizaje y que están relacionadas con el cuerpo o con la restricción de las actividades de los estudiantes como “castigos físicos, azotes, privaciones de salida, merienda o recreo¹⁶⁶”, En la motivación negativa moral, se incluyen atropellos como la “coacción, amenazas, reprensiones, humillaciones públicas, reprobación”¹⁶⁷ y en la motivación negativa psicológica cabe la inducción de situaciones desagradables de estrés como “palabras ásperas, persecuciones, guerra de nervios, desprecio, sarcasmo¹⁶⁸”

“La motivación negativa, aunque eficaz hasta cierto punto (pero inferior a la motivación positiva), es antipsicológica y contraeducativa, transformando a los alumnos en inseguros, tímidos, cobardes, hipócritas y violentos; aunque atienda con alguna eficacia a los objetivos inmediatos de la instrucción, es perjudicial a los intereses más fundamentales de la educación, comprometiendo la formación saludable y armoniosa de la personalidad de los alumnos”¹⁶⁹

Un ejemplo de motivación extrínseca lo constituye la aplicación de premios o castigos mediante la asignación de notas. De acuerdo con Beeper y Nisbett¹⁷⁰, la continua referencia a las notas obstaculiza el aprendizaje, por cuanto desvía la atención de quien aprende.

Ejemplos de situaciones en las que el estudiante se puede motivar por desplegar cierta conducta aparentemente coherente con el aprendizaje son: un viaje a la costa por ganar el año, o permiso para ir a una fiesta si el estudiante pasa todos

165 Ibid.

166 Ibid.

167 Ibid.

168 Ibid.

169 Ibid., p.1.

170 LEEPER, M. R. y NISBETT R.E.: Undermining childrens intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. En: Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 28, No. 1. Washington D. C. (1973); s.p.

los logros de un período académico. En oposición a lo anterior, puede haber otro tipo de *estímulos* que el alumno quiera evitar, como quedarse sin recreo, que le corten la T.V., que le prohíban salir a la calle o simplemente que le apliquen una buena tunda. Pero no todo es negativo con este tipo de motivación. El mismo autor señala que puede tener efectos positivos sobre el aprendizaje siempre y cuando se cumplan las siguientes condiciones:

- Que se empleen más como refuerzo de conductas consideradas como positivas que como castigo de las negativas.
- Que se apliquen de manera inmediata o casi inmediata al hecho o conducta que se quiere reforzar.
- Que los refuerzos se apliquen de manera intermitente, es decir, a veces sí y otras veces no.
- Que se evite que el estudiante perciba el refuerzo como una forma de control de su conducta.¹⁷¹

2.2 MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN

Para el caso concreto de esta investigación, se puede citar la definición de motivación hacia el aprendizaje de Luis Alves Mattos, quien afirma que:

“Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige”¹⁷².

Para Santrock¹⁷³, existen varias consideraciones sobre la motivación en el aula, según la corriente psicológica a la que se circunscriban los investigadores. Este autor afirma que la corriente psicológica conductista considera que las motivaciones en el aprendizaje deben ser extrínsecas, esto es, deben basarse en elementos externos que recompensan o castigan determinados comportamientos en aras de generar una conducta deseada. Emmer¹⁷⁴ y otros afirman que la motivación extrínseca hace más emocionantes las clases y permite orientar el comportamiento de los estudiantes. Entre las prácticas de motivación conductista en el aula figuran: la celebración de un evento especial como cambiar una clase por una película o un partido de fútbol; el otorgar puntuaciones que hagan mejorar la calificación del estudiante; reconocer el trabajo del estudiante dando públicas

171 TAPIA, Op. Cit., p. 12.

172 ALVES MATTOS, Op. Cit., p.1.

173 SANTROCK, Op. Cit., p. 432.

174 EMMER, E. T., EVERSON, C. M., CLEMENTS, B. S. y WORKSHAM, M. E. *Classroom Management for Successful Teachers*. Cuarta Edición. Boston: Allyn&Bacon Editores. 1997 s.p.

felicitaciones o incluyéndole en el cuadro de honor o en la izada de bandera; permitirles hacer a los estudiantes algunas actividades por ellos preferidas, como hacer dibujos o representaciones dramatizadas.

Siguiendo con la exposición de Santrock en la obra citada, este autor afirma que la corriente psicológica humanista considera que las actividades motivantes son las que *“resaltan la capacidad de estudiar para su crecimiento personal, la libertad para elegir por sí mismos y otras cualidades positivas”*¹⁷⁵. En este sentido, su principal exponente, Abraham Maslow, según Santrock¹⁷⁶, considera que dichas actividades están correlacionadas con la satisfacción de un conjunto de necesidades humanas, las cuales clasifica según una jerarquía en la que la necesidad de autorrealización figura en la cúspide de una pirámide. Esta necesidad, señalada como la motivación para desarrollar completamente el potencial humano; es la más alta y más difícil de satisfacer por cuanto requiere de la satisfacción de todas las demás necesidades que le sirven de base

Santrock continúa su exposición sobre las consideraciones que distintas corrientes psicológicas han tenido sobre la motivación y afirma que los psicólogos cognitivos, a diferencia de los conductistas, consideran que la gente hace cosas no porque tengan necesidades sino porque tienen la motivación interna o intrínseca. Esta postura adoptada por investigadores como Zimmerman, White, Winter y otros, quienes, según Santrock¹⁷⁷ en la obra citada, prestan especial atención al acto de motivación en sí mismo y su relación con el éxito o fracaso escolar y en la importancia del establecimiento de metas, planeación y monitoreo de las mismas, en conjunción con el grado de control del ambiente. Los educadores influidos por este enfoque piensan que para motivar a los estudiantes se les debe otorgar un conjunto de responsabilidades y oportunidades de autocontrol de su propio proceso de aprendizaje.

Otros autores que han investigado sobre la motivación como Graham, Weiner y Weary¹⁷⁸, postulan la teoría de las atribuciones, la cual afirma que las personas continuamente buscan un sentido a sus actos y en esa búsqueda, surge la motivación por descubrir las causas de los mismos. Weiner, según Santrock,¹⁷⁹ identificó tres dimensiones de las atribuciones, también denominadas causas percibidas de los resultados: el locus, la estabilidad y el control. La primera hace

175 SANTROCK, Op.Cit., 433.

176 Ibid.

177 Ibid.

178 Ibid., pp. 440 y ss.

179 Ibid.

alusión a una causa interna o externa de un fenómeno, al cual se denominará “resultado”; la segunda es *“el grado de permanencia de la causa”*, esto es, la presencia de la misma en compañía de los resultados y la tercera, hace alusión al grado de interferencia o control que tenga el individuo sobre esas causas percibidas. Una opinión distinta exhibe Huertas¹⁸⁰ en la obra citada, ya que sostiene que las dimensiones de la motivación son tres binomios, las cuales define como criterios de clasificación para ordenar el proceso motivacional. Los mencionados binomios funcionan como polos opuestos de una dimensión y son los siguientes:

- De Aproximación – de evitación.
- De Autorregulación – de regulación externa.
- Profundidad – Superficialidad¹⁸¹.

Por su parte, autores como Dweck, Henderson, Legett, Midgley y Maehr, según Santrock¹⁸², se han enfocado en ofrecer explicaciones sobre las formas como los estudiantes reaccionan ante los retos del aprendizaje. Estos investigadores afirman que existen tres formas de reacción: Los que se enfocan en la tarea y no en sus habilidades, los que se concentran en sus limitaciones y los que se preocupan por la ejecución de la tarea. Esta es la teoría de la motivación de pericia. En ella se afirma que el primer grupo de estudiantes se motiva y disfruta el aprendizaje, que el segundo se aburre o siente ansiedad y que el tercero se preocupa más por los resultados y no por el proceso, son los que se preocupan más por pasar que por aprender.

Alonso Tapia no define la motivación por aprender, sólo afirma que dicho concepto está asociado al *“interés y esfuerzo que el alumno pone en el trabajo escolar”*¹⁸³ Este esfuerzo por aprender *“varía en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural del sujeto”*¹⁸⁴ Para este autor, las variables de las cuales depende la motivación se pueden clasificar en dos grandes grupos: las que definen el contexto y las que determinan la persistencia y la aceptación o rechazo de las tareas*. Las variables que definen el contexto que son mencionadas por Tapia¹⁸⁵, coinciden con las citadas por Díaz y Hernández y serían las siguientes:

180 HUERTAS, Op. Cit., p. 66.

181 Ibid.

182 SANTROCK Op. Cit., p. 442.

183 TAPIA, Op. Cit., p. 6

184 Ibid.

- La forma de plantear las tareas.
- Los contenidos.
- La forma de presentar los contenidos.
- Los recursos o medios didácticos.
- Las posibilidades de interacción del alumno con sus compañeros.
- Las tareas a realizar.
- La forma como el profesor organiza las clases.
- La evaluación.
- Los resultados.
- Los mensajes que dé el profesor.

Con respecto a las variables que definen la persistencia y la aceptación o rechazo de las tareas, Tapia considera las siguientes:

- El interés.
- Las metas.
- Las posibilidades de alcanzar las metas.

Como se ve, existen diversas versiones sobre el tema de la motivación en el campo de la educación y sería muy extenso exponer la totalidad de las mismas. A manera de conclusión, cabe citar a Alves Mattos [2003], quien presenta las siguientes máximas:

- Cualquier motivación es siempre mejor que ninguna.*
- Para conseguir que los alumnos aprendan, no basta explicar bien la materia y exigirles que aprendan. Es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos escolares. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el espíritu de los alumnos como justificación de todo esfuerzo y trabajo para aprender.¹⁸⁶*

2.3 LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

2.3.1 las prácticas pedagógicas

En el diccionario Enciclopédico de la Educación, se puede leer que Martí, Asensio y otros escribieron lo siguiente con respecto al término *práctica*: “*Aplicación de*

* Aunque Tapia no define lo que considera “la tarea”, en el contexto del artículo se infiere que la tarea corresponde a las actividades que el estudiante debe desarrollar de manera independiente (N. del A.)

185 Ibid.

186 ALVES MATTOS, Op. Cit., p. 3.

*conocimientos técnicos que se han adquirido*¹⁸⁷. Por otro lado, en el Diccionario Esencial de la Real Academia AE1a, el término figura con cinco acepciones, las cuales se enuncian a continuación:

- *Uso continuado, costumbre o estilo de una cosa.*
- *Ejercicio que, bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo, tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ofrecer públicamente su profesión.*
- *Ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a unas reglas.*
- *Modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones.*
- *Destreza adquirida por el ejercicio*¹⁸⁸

Para Flórez Ochoa, lo práctico es “*lo real, lo concreto, lo verdadero*”¹⁸⁹ Por su parte, Ezequiel Ander-Egg, concibe la práctica como “*lo traducible en acción, es una actuación operativa sobre la realidad*”¹⁹⁰. Restrepo y Campo afirman que la práctica es “*el modo que podemos observar en nuestras operaciones*”¹⁹¹. Estos autores afirman que la práctica tiene como contexto la realidad, la vida cotidiana¹⁹² y que como se expresa en la acción, es susceptible de ser observada, interpretada, analizada y comprendida¹⁹³. Finalmente, de acuerdo con Conde¹⁹⁴ en la obra citada, las prácticas tienen como función ordenar las diferentes formas de acción. De acuerdo con las anteriores definiciones, por práctica se entendería el ejercicio cotidiano e internalizado de un conjunto de actividades. Sería el modo o forma característica de proceder en una determinada situación en un contexto

187 MARTÍ, ASENSIO y otros. Op. Cit., p. 349.

188. Diccionario Esencial de la Real Academia Española. Segunda edición. Madrid: Espasa. 2001. p. 882.

189 FLÓREZ OCHOA, Rafael. Tomado de ZAPATA, Vladimir et al. Objeto y método de la Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia. 1993. p. 41.

190 ANDER-EGG, Ezequiel, citado por PINTO, Aura. Concepciones y Prácticas Pedagógicas. Bucaramanga: Mimeo. Colectivo de Investigación de la Maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. 2002. p. 6.

191 RESTREPO, Mariluz y CAMPO, Rafael. La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. 2002. s. p.

192 Ibid.

193 Ibid.

194 CONDE, Alfonso. Una Mirada a las Prácticas y Concepciones Pedagógicas. Documento en Construcción. Bucaramanga: Mimeo. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. 2002. p. 3.

dado; se entendería como la forma de abordar de manera regular o cotidiana la acción.

Una práctica de especial consideración en este trabajo es la práctica pedagógica., Hasta finales de la década de los sesenta del siglo XX no se consideraban las prácticas pedagógicas como tales, sino que las actividades de los maestros se identificaban en un amplio baúl al que denominaban “el método de enseñanza”; en él, cabían muchas cosas, en su mayoría más relacionadas con la didáctica.

Harry Broudy¹⁹⁵ en su obra *Una filosofía de la Educación* reseña una discusión interesante en su época -la primera mitad de los años 60 en Norteamérica- entre algunos maestros egresados en su mayoría de escuelas de educación y entre aquéllos que no lo eran. Los primeros acusaban a los segundos de desempeñar su rol a partir de su vocación, del dominio de una materia, del amor por el conocimiento y las ganas de impartirlo a otros, aspectos a su modo de ver insuficientes para convertirse en maestro. Paralelamente, los profesores egresados de escuelas de educación se autodenominaban racionales, por seguir una receta prescrita desde la teoría educativa para impartir sus clases. El siguiente texto ilustra la polémica, en palabras del mismo Broudy: *“Unos se mantienen firmes en la creencia de que el “know-How” es un mal sustituto del conocimiento de las materias de estudio o del entusiasmo por ellas. Los otros están igualmente seguros de que el maestro impreparado sólo tiene éxito en las anécdotas de los directores de escuela que están envejeciendo”*¹⁹⁶ Hoy ya se ha dirimido esta cuestión a partir de los trabajos de Duckworth (de los cuales se hablará más adelante), en el sentido de que se ha comprobado que los maestros no enseñan a partir de prescripciones teóricas, sino que en su práctica intervienen otros factores, como las ideas que tengan de la materia que tienen a su cargo o sus concepciones sobre sí mismos y de sus estudiantes, entre otros.

La práctica pedagógica es frecuentemente identificada por algunos autores con aparentes sinónimos. Por ejemplo, Martinic¹⁹⁷ la denomina *“experiencia educativa”*; Mockus *et al.*, hablan de prácticas educativas y mencionan a las prácticas de enseñanza como una especificidad de las primeras, afirmando que en ellas se *“ponen en juego conocimientos que son del tipo saber-cómo”*¹⁹⁸. Estos

195 BROUDY, Harry. *Una Filosofía de la Educación. Un análisis sistemático y valoración crítica de problemas y métodos en la educación moderna.* México D.F.: Limusa-Wiley S. A. 1966. p. 351.

196 Ibid.

197 MARTINIC, Sergio. el objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Santiago de Chile: En: La Piragua. Revista de Educación y Política N° 16. (Diciembre de 1996); s. p.

últimos autores identifican lo anterior como competencias del educador o, también llamadas por ellos, “*competencias pedagógicas*”, y afirman que, como tales, pueden ser “*adquiridas y transmitidas sin explicitación*” y que se manifiestan en “*juicios intuitivos de adecuación o inadecuación*”¹⁹⁹.

Mockus y su equipo de trabajo, afirman de dichas prácticas de enseñanza, que serían competencias comunicativas y que se desarrollan en la medida en que permiten adelantar procesos de discusión racional fundamentada en un “*saber socialmente decantado y en la tradición escrita*”²⁰⁰, factores estos que permiten reorientarlas y reorganizarlas. En el mismo sentido apuntan Harry Daniels²⁰¹, por un lado y Fierro, Fourtoul y Rosas²⁰², por otro. El primero, desde una perspectiva vygotskiana, considera que los patrones de comunicación se constituyen en una herramienta para la acción y la cognición, y los segundos, van más allá al afirmar que la práctica docente se crea mediante actos comunicativos que se relacionan con el conocimiento, la sociedad, la institución educativa, y los valores tanto institucionales como personales del maestro. Al parecer Bruner se halla en esta misma línea, lo cual podría inferirse a partir de la siguiente afirmación suya, “*el lenguaje no sólo transmite, el lenguaje crea o construye el conocimiento o la realidad*”²⁰³.

Por su parte, Conde, quien habla de prácticas educativas, afirma que éstas serían “*el modo de hacer de los maestros*”²⁰⁴, cuya función es la de “*resolver problemas*”²⁰⁵. Para este autor, las prácticas educativas se constituyen en un medio de reflexión pedagógica y de “*construcción del sentido de identidad y afirmación del maestro*” en un contexto específico: la escuela²⁰⁶.

198 MOCKUS, Antanas et al. Las fronteras de la escuela. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. 1994. p. 15.

199 Ibid.

200 Ibid., p. 18.

201 DANIELS, Harry.: Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice. Londres: En: British Journal of Sociology of Education. Vol 10 N° 2. (1989);. p. 123 y ss.

202 FIERRO, Cecilia, FOURTOUL, Berta y ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en investigación-acción. México D. F.: Editorial Paidós. 1992. p. 21.

203 BRUNER, Jerome. Realidad Mundial y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan Sentido a la experiencia. Serie Psicología. Colección Hombre y Sociedad. Barcelona: Editorial Gedisa. 1988. p. 137.

204 CONDE, Op. Cit., p. 4.

205 Ibid., p. 11.

206 Ibid.. p. 4.

Conde cita también los comentarios de Gimeno, otro partidario del concepto de práctica de enseñanza, para el cual establece unos factores que la afectan: *“El análisis social de la enseñanza nos pone en evidencia las consecuencias que tiene el que sea una práctica institucionalizada, definida históricamente al menos en sus coordenadas básicas, por condicionamientos políticos, sociales, organizativos, una tradición”*²⁰⁷. Y más adelante, llama la atención sobre el papel limitado que desempeña el profesor en la determinación de la misma: *“...la originalidad del profesor, aquello que éste decide realmente, se refiere más bien al “cierre” y concreción de las características que tendrá la práctica dentro de unos parámetros que le han sido dados y dentro de los que él mismo ha sido socializado y formado profesionalmente”*²⁰⁸. Otros autores, como Díaz y Hernández, desde una perspectiva constructivista y siguiendo el enfoque de la denominada por Brown, Collins y Duguid como *“cognición situada”*, hablan de la existencia de *“prácticas auténticas”*, es decir, en palabras de los autores, prácticas cotidianas, significativas y relevantes en una cultura, que fungen como un instrumento de aculturación de estudiantes para prepararlos para que luego formen parte de su comunidad²⁰⁹. La idea es que las prácticas de enseñanza *“funcionen”* como una especie de crisol social.²¹⁰

Aparte de los factores identificados por Mockus *et al.* en la obra citada, Daniels, Holst, Curt y Olsøe²¹¹, citan los trabajos de Bernstein en 1981, en los cuales analiza modelos de transmisión cultural empleados para teorizar e identificar la presencia de diferentes modalidades pedagógicas. La idea que se entiende en el texto es que cada sociedad tiene formas particulares de transmisión de la cultura que se ven reflejadas en la actividad de los maestros. Por su parte Conde²¹², menciona los siguientes otros factores: las condiciones materiales del ejercicio de la docencia, las fuentes de conocimiento del maestro, el significado que le da el maestro a la cultura y a su profesión, las experiencias pasadas, el marco legal, y la formación recibida por el docente.

207 GIMENO SACRISTÁN, José- El Currículo: una reflexión sobre la práctica. Tercera Edición. Madrid: Morala. 1991. p. 200.

208 Ibid.

209 DÍAZ Y HERNÁNDEZ, Op. Cit., p. 17.

210 Ibid.

211 DANIELS, Harry, HOLST, Jesper, CURT, Ingrid y OLSØE, Johnsen. *A comparative study of the relatives between different models of pedagogic practice and constructs deviance*. Oxford: En: Oxford Review of Education. Vol N° 22. (1996); p. 76.

212 CONDE, Op. Cit., p. 11.

Con respecto a este último punto, Eloísa Vasco, en el libro de Mario Díaz y José Núñez, apunta lo siguiente: *“La formación recibida por el maestro también influye en la manera como él asume el saber y lo transforma para convertirlo en objeto de enseñanza”*²¹³. Y más adelante, esta autora identifica unos nuevos factores que serían influyentes en la forma de enseñar, como el conocimiento que tenga el maestro de sus alumnos, de los sentimientos que profese el primero hacia los segundos y del contexto socio cultural que enmarque el aprendizaje²¹⁴. Con respecto a la forma en que los maestros enseñan, un estudio de Araceli de Tezanos²¹⁵ informa que los maestros realizan esta actividad, no desde planteamientos teóricos, sino de una forma más o menos similar a la que le enseñaron sus maestros, debido, según de Tezanos, a que cualquier cambio en las prácticas genera inseguridad. Herman Roa, autor del presente informe de investigación, comparte la observación de De Tezanos referida a que los maestros no enseñan desde planteamientos teóricos, considera que, aunque De Tezanos ofrece una justificación lógica para dicho comportamiento, otra posibilidad, no excluyente de la primera, podría ser que un maestro asuma su práctica de facilitación del aprendizaje de la forma en que él considera que le han debido enseñar sus maestros. Eleanor Duckworth afirma que no es fácil efectuar cambios en la manera de enseñar de los maestros y establece cuatro condiciones para que ello pueda ocurrir:

- *Los mismos maestros deben aprender de la manera como quieren que aprendan sus alumnos”.*
- *Los maestros deben tener la oportunidad de trabajar la innovación con grupos muy pequeños de alumnos, con el fin de comprender mejor cómo puede funcionar en el aula.*
- *En lo posible, los maestros deben ver y analizar filmaciones de clases en las cuales se usen las nuevas formas de enseñar.*
- *Que los maestros puedan trabajar en equipo, y ojalá con la asesoría de un maestro experimentado que acompañe los procesos*²¹⁶

A pesar de que en los párrafos anteriores se han empleado términos como práctica docente, práctica educativa y práctica de enseñanza, algunos teóricos disienten y abogan por establecer una clara diferencia entre las prácticas

213 VASCO MONTROYA, Eloísa. El Saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. Texto tomado de DÍAZ, Mario y NÚÑEZ, José. Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá: Editorial Corprodic. 1990. p. 127.

214 Ibid., p. 129 y ss.

215 DE TEZANOS, Araceli. Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Bogotá: CIID- Universidad Pedagógica Nacional. 1986. pp. 135-136 y 174-176.

216 DUCKWORTH, Eleanor. Having of wonderful ideas, and other essays on teaching and learning. Nueva York: Teachers College Press. 1987 pp. 1-14.

pedagógicas y los demás términos. Para Escobar²¹⁷ la práctica educativa es un término muy general e implica actividades que pueden hacer los maestros no necesariamente intencionales o conscientes. Por el contrario, el mismo autor afirma que la práctica pedagógica se distingue por ser una acción consciente, deliberada e intencionada²¹⁸. Al ser intencionada, implica un proceso de reflexión, por lo cual debería denominarse con el término *praxis pedagógica*; la praxis, según Carlos Vasco²¹⁹, es un proceso de acción-reflexión, a partir del cual surge la teoría. Freire, refuerza lo anterior cuando ofrece algunos rasgos de las concepciones derivadas de la práctica docente al afirmar que: “*El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza la curiosidad epistemológica del sujeto*”²²⁰; y más adelante afirma que “*es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer, como se puede mejorar la próxima*” A partir de lo anterior, es fácil inferir que dicha praxis se erige como el eslabón entre la teoría y la práctica pedagógicas.

De acuerdo con Restrepo y Campo²²¹, las prácticas pedagógicas son guías de acción interiorizadas. Para Pinto²²² son unas prácticas sociales con fines educativos que son reflexionadas e intencionadas; más adelante les añade como propiedades el ser *críticas e investigativas*²²³, agrega que dichas prácticas están mediadas por el ambiente y por el compromiso ético y político del maestro. Por otro lado, para Fierro, Fourtoul y Rosas²²⁴ es una praxis social objetiva, haciendo también claridad, al igual que Escobar, de que una praxis es una práctica mediada

217 ESCOBAR, Fernando. Propuesta para la preparación de los expedicionarios. Santafé de Bogotá: Mimeo. Documento preparado para el equipo coordinador de la denominada Expedición Pedagógica. 2001. s. p.

218 Ibid.

219 VASCO, Carlos Eduardo. s. n. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Documento del seminario de Epistemología de las Ciencias de la Maestría en Pedagogía. Bucaramanga, s.f. s. p.

220 FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Ediciones Siglo XXI. 1997. p. 40.

221 RESTREPO Y CAMPO, Op. Cit., s. p.

222 PINTO, PINTO, Aura. Concepciones y Prácticas Pedagógicas. Bucaramanga: Mimeo.: Colectivo de Investigación de la Maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. 2002. p. 6.

223 Ibid., p. 9.

224 FIERRO, FOURTOUL y ROSAS, Op. Cit., p. 26.

por la reflexión. Escobar establece que la práctica educativa es *“aquella que se realiza conforme a ciertos principios, los que le son propios a la educación”*²²⁵.

Las prácticas pedagógicas tienen varias características. Según Conde²²⁶, son poco permeables al cambio, difícilmente se hacen explícitas y se constituyen en un medio que le permiten al maestro ser creativo e innovador; son cotidianas²²⁷. Restrepo y Campo²²⁸ afirman que las prácticas moldean al sujeto, que son las bases de las concepciones, que tienen su propia estructura, que se ajustan a unas reglas y se supone que están respaldadas por un saber. Específicamente, Conde sostiene: *“Quisiera situar que la acción del maestro transcurre dentro de un establecimiento educativo e inscrito en una realidad, lo rigen leyes y la normatividad educativa, el Proyecto Educativo Institucional, los Proyectos Pedagógicos, la planeación curricular, las normas internas y costumbres institucionales que prefiguran la forma en que el maestro(a) debe cumplir su función en la institución”*²²⁹

Pinto, ofrece una definición más compleja, pero no menos interesante, por cuanto vincula a las prácticas con un propósito claro: el desarrollo humano.

*La práctica pedagógica la entendemos como el resultado de las interacciones complejas entre intenciones, acciones, actores, objetos de conocimiento, mediaciones y evaluación en función del desarrollo humano. Se entiende la práctica pedagógica como el conjunto de interacciones comunicativas que realizan los sujetos convocados a aprender sobre el mundo de la vida, para comprenderlo y transformarlo, con la finalidad de dar sentido a las acciones y avanzar juntos hacia la auto realización individual y colectiva*²³⁰

La anterior definición limita el fin último de las prácticas a uno solo de los componentes del desarrollo, entendido éste, como *“un proceso de construcción social orientado a la mejora de las condiciones de vida de las comunidades que habitan un territorio”*²³¹; dicho desarrollo abarca, según la ONU, no sólo el

225 ESCOBAR, Fernando. Op. Cit , s. p.

226 CONDE, OP. Cit., p. 3.

227 Ibid., p. 4.

228 RESTREPO Y CAMPO, Op. Cit., s. p.

229 CONDE, Op. Cit., p. 4

230 PINTO, Op. Cit., p. 6.

231 ROA PEREIRA, Herman Alfonso. Apuntes sobre el Desarrollo. Bucaramanga: Mimeo. Facultad de Economía de la Universidad Cooperativa de Colombia. Centro de Estudios de Economía y Desarrollo. 2002. p. 1.

desarrollo humano (limitado a indicadores de educación y salud), sino que involucra la calidad de vida y la convivencia social. Además, no sería cualquier desarrollo humano, sino que debería especificarse que la práctica pedagógica propugna por un desarrollo humano sostenible.

Para Buitrago²³², las prácticas pedagógicas tienen un propósito muy claro: la formación del ser humano, lo cual implica, según la autora, el desarrollo de competencias en los estudiantes, el desarrollo de un conjunto de bases para la acción de éstos y el propiciar la reconstrucción de una visión del mundo por parte de los alumnos.

Fierro, Fourtoul y Rosas²³³, afirman que las prácticas tienen seis dimensiones, las cuales se relacionan entre sí mediante aquello que llaman *la relación pedagógica*, que se entiende como la forma en la que el docente guía su práctica, en términos de su relación con los otros. Dichas dimensiones son las siguientes: la personal o humana, relacionada con las creencias y percepciones del maestro; la institucional, la cual determina el escenario y la forma como trabaja un maestro; dicha dimensión incluye saberes, tradiciones, costumbres, reglas y cultura; la siguiente dimensión definida por las autoras es la interpersonal, la cual versa sobre las interacciones que desarrolle el maestro con otros agentes educativos; contempla los intereses, la ideología y roles del maestro. Dentro de éstos últimos, figuran: el rol conciliador, el rol de quien participa y toma decisiones, el del que resuelve problemas, el de quien formula proyectos y el del motivador. Otras dimensiones son: la didáctica, la cual contempla los dispositivos empleados por el docente para facilitar el aprendizaje; la social, la cual es el contexto del colectivo humano en el que se inserta la práctica junto con sus exigencias; finalmente, se encuentra la dimensión *valoral*, la cual, aparte de los valores tanto del docente como los sociales, incluye creencias, prejuicios, preferencias y juicios de valor²³⁴.

Por su parte, Restrepo y Campo²³⁵, consideran que las prácticas del maestro en su quehacer tienen tres ámbitos, los cuales consideran como requisitos, y son: preparar, mostrar e interactuar. El primero tiene que ver con varias cosas: estudiar, actualizarse y reflexionar sobre la materia que le han asignado al maestro; el segundo lo conciben como un grupo de acciones orientadas a facilitar

232 BUITRAGO DELGADO, María Teresa. La Investigación como Práctica Pedagógica. Santa Marta: Ministerio de Educación Nacional. Convenio Andrés Bello, Centro de Estudios e Investigaciones en Educación. Memoria de las ponencias del Simposio Internacional de Investigadores en Educación. 1999. p. 105.

233 FIERRO, FOURTOUL, y ROSAS, Op. Cit., p. 26.

234 Ibid., pp. 30-36.

235 RESTREPO Y CAMPO, Op. Cit., p. 120.

el aprendizaje y el tercero, “se refiere a todas las prácticas encaminadas a establecer la relación con los alumnos”²³⁶ El Diccionario Larousse enuncia que se entiende por ámbito al “Espacio comprendido entre unos límites determinados. Esfera o grupos de intereses. Ambiente o grupo social”²³⁷ En lo personal, Herman Roa considera, con base en la anterior definición, que lo enunciado por Restrepo y Campo como ámbitos, no son tales, sino que son algunas acciones que debe desempeñar un maestro. En este sentido tiene más acierto Beltrán, Bueno y otros, quienes identifican los siguientes roles o actividades propias del ejercicio de la docencia:

- *“Planear.*
- *Identificar fortalezas y debilidades.*
- *Sensibilizar al alumno hacia el aprendizaje.*
- *Presentar la tarea y activar conocimientos previos.*
- *Promover la comprensión, retención y transformación de conocimientos.*
- *Favorecer la personalidad y control del aprendizaje.*
- *Favorecer la recuperación, transformación y evaluación de los conocimientos.*
- *El desarrollo de una labor de mentorazgo.”*²³⁸

2.3.2 Las concepciones pedagógicas

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia, la concepción es la “acción y efecto de concebir”²³⁹; y concebir, en la misma obra, es “formar idea, crear un concepto de una cosa, comprender, encontrar justificación a los actos o sentimientos de alguien”²⁴⁰. Para Conde²⁴¹, las concepciones son preferencias personales que se constituyen en un marco teórico que sirve de base para explicar, fundamentar y organizar el ejercicio docente. Por su parte, González afirma que “Las concepciones son superestructuras mentales que determinan las características propias de cada individuo respecto a su manera de interpretar, sentir y pensar y actuar frente a determinadas prácticas sociales”²⁴² Según Pilar

236 Ibid.

237 Larousse Diccionario Enciclopédico, Op. Cit., p. 72.

238 BELTRÁN, BUENO y otros. Enciclopedia de Pedagogía. Las Ciencias de la Educación. Tomo II. El Profesor. Universidad Camilo José Cela. Madrid: Editorial Espasa Calpe-Siglo XXI. 2003. p. 237.

239 Diccionario Esencial de la Real Academia Española, Op. Cit., p. 289.

240 Ibid.

241 CONDE, Op. Cit., p. 12.

López de Santa María Delgado²⁴³, aludiendo a Wittgenstein, las concepciones en general, se evidencian no sólo en los actos; sino también en el discurso del maestro, en aquello que éste dice. Por otro lado, las concepciones son, según Pinto, “*modelos de funcionamiento cognitivo, son representaciones construidas de la realidad*”²⁴⁴ luego añade que son el resultado de un proceso cognitivo en el cual el ser humano trata de darle sentido a un mundo determinado²⁴⁵ y en otros apartes del mismo documento señala, en primer término, que son un producto social²⁴⁶ y, en segundo lugar, que se pueden constituir en obstáculos o potenciadores del proceso de aprendizaje²⁴⁷. En este último aspecto, la autora coincide con Toulmin²⁴⁸, para quien las concepciones pueden constituirse en un obstáculo para los cambios paradigmáticos si están muy arraigados en un individuo o en un colectivo, aquello que, según este autor, obstruye el desarrollo del conocimiento científico. Por su parte, Giordan y De Vecchi, afirman que “*la concepción es un proceso personal, por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos*”²⁴⁹. Toulmin, en la obra citada, hace un aporte cuando distingue las concepciones de los conceptos. Este autor afirma que los conceptos se comparten entre los seres humanos en colectivo y que dichos conceptos se convierten en concepciones particulares a medida que son asimilados por cada individuo mediante la percepción y la interpretación. Toulmin²⁵⁰ afirma que dichas concepciones pasan a ser estructuras conceptuales cuando se comparten con otros. Finalmente, para este autor, las concepciones tienen dos orígenes posibles: o bien se derivan de la experiencia cotidiana bajo la influencia de las tradiciones o de otras concepciones propias, o bien, son de origen científico, las cuales tienen

242 GONZÁLEZ DELGADO, José Rubiel. Concepciones sobre la evaluación del aprendizaje en la comunidad educativa del SENA Regional Santander. Tesis de Grado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. 1997. pp. 30 y 31.

243 LÓPEZ DE SANTAMARÍA DELGADO, Pilar. En: Introducción a Wittgenstein. sujeto, mente y conducta. Biblioteca de Filosofía N° 22. Barcelona: Herder. 1986. p. 21.

244 PINTO, Op. Cit., p 2.

245 Ibid.

246 Ibid., p. 7

247 Ibid., p. 5.

248 TOULMIN, Stephen. La comprensión Humana. Vol. I. Madrid. Alianza Editorial. 1997. pp. 72 y ss.

249 GIORDAN, André y DE VECCHI, Gerard. Los orígenes del saber. Sevilla, España: Díada Editores. 1995. p. 109.

250 TOULMIN. Op. Cit., p. 49.

como característica el ser confrontadas y validadas en una comunidad científica²⁵¹.

A partir de la lectura de los autores citados en los párrafos anteriores, se puede afirmar que en las concepciones se hallan articuladas una gran cantidad de cosas, como ideas en torno a la realidad, diversos significados, argumentaciones, actitudes ante hechos, expectativas, supuestos que dan sentido al mundo²⁵² prejuicios e ideales que orientan la forma como se piensa y se actúa en distintas situaciones y contextos²⁵³: Las concepciones incluyen, según Porlán²⁵⁴, creencias, teorías implícitas y paradigmas funcionales. Gimeno Sacristán²⁵⁵ identifica la existencia de las “*concepciones espontáneas*”, las cuales tendrían origen en la cotidianidad, y cuyo propósito es el de explicar la realidad y predecir el comportamiento en un contexto dado. Estas concepciones cotidianas exhiben como características, según Pierce, el tener algún tipo de utilidad, el suscitar diversos modelos de acción²⁵⁶, el ser producto del aprendizaje y eficaces en la vida cotidiana²⁵⁷, tener una estructura y un contexto, el ser estables, se constituyen en más acto que reflexión, y, en palabras de Pinto, “*tienen rasgos de generalidad, estabilidad, resistencia al cambio, y cierta coherencia*”²⁵⁸. Esta autora identifica tres clases de concepciones: las cotidianas, las escolares y las científicas. Las primeras surgen según ella, de la experiencia humana; dicha experiencia es interpretada en todo momento, y en ése ejercicio, es común y hasta innato, la identificación de regularidades en la realidad, las cuales permitirían identificar las eventuales causas de un fenómeno²⁵⁹. Por su parte las concepciones escolares, son teorías y creencias sobre la realidad, son una combinación de saberes científicos y sentido común que tienen su origen en la adaptación de los individuos al mundo escolar²⁶⁰. Finalmente, las concepciones

251 Ídem.

252 CONDE, Op. Cit., p. 12

253 PINTO, Op. Cit. p., 3.

254 PORLÁN ARIZA, Rafael. Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo personal. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias. 1989. p. 135.

255 GIMENO SACRISTÁN, Op. Cit., p. 200.

256 PIERCE, Steve, citado por Restrepo y Campo, Op. Cit., s. p.

257 PINTO, Op. Cit., p. 7.

258 Ibid., p.2.

259 Ibid., p. 3.

científicas son ideas que se asumen a partir de conocimientos que se adquieren a partir del conocimiento científico, e incluye métodos y estructuras de conceptos ya validados por disciplinas del conocimiento o ciencias²⁶¹. Dichas concepciones, según la autora, “se demuestran, argumentan, contrastan, confrontan y validan en el contexto de la comunidad científica”²⁶².

Pinto reseña que “Las concepciones cotidianas son más implícitas que explícitas, pues son producto de un largo proceso adaptativo, se basan en procesos repetitivos, exigen un bajo esfuerzo cognitivo y se activan en contextos específicos”²⁶³; y más adelante agrega: “Cuando actuamos frente a cualquier situación problematizadora, nuestras concepciones se activan como manifestación de significados, como estructuras conceptuales que buscan regular nuestra capacidad de comprensión y poner de manifiesto nuestro nivel de intencionalidad”²⁶⁴.

De acuerdo con Pinto, en la obra citada, las concepciones tienen una función similar a la de las teorías, esto es, sirven para el explicar, predecir e interpretar la realidad²⁶⁵. Por su parte, Berlak²⁶⁶, según Conde, estudió las concepciones de un grupo de maestros con respecto al conocimiento que impartían y la cultura en la que se insertaban, y concluyó que existían concepciones que subyacían en binomios que se expresaban en una relación polar. Tabachnick y Zeichner²⁶⁷ siguieron las investigaciones de Berlak, y afirmaron que, con respecto a la cultura, había un binomio conceptual entre la cultura general y la particular, propia de cada comunidad; y que, con respecto al conocimiento, había una especie de dicotomía entre aquello que se consideraba como conocimiento personal y aquello concebido como conocimiento público. También, por otro lado, que se concebía dicho conocimiento a veces como proceso y a veces como contenido, y en un segundo par, en el sentido de que a veces se consideraba como conocimiento cierto y a veces como un conocimiento de índole problemático.

260 Ibid.

261 Ibid., p. 4 y 5.

262 Ibid.

263 Ibid., p. 3.

264 Ibid..

265 Ibid., p. 5.

266 BERLAK, s. n. s. e. s. l. 1981 pp. 135 y ss. Citado por Conde, Op. Cit. p. 14.

267 TABACHNICK Y ZEICHNER. s. n. s. e. s. l. 1982 s. p. Citado por Conde, Op. Cit. p. 14.

Hammersley²⁶⁸, de acuerdo con Conde, reseñó que las concepciones tienen cinco dimensiones que ameritan ser objeto de investigación: las concepciones que tienen los maestros sobre el rol del alumno, sobre el rol del profesor, sobre el conocimiento que se imparte, sobre las preferencias metodológicas y sobre el aprendizaje humano. Al final, el término concepción pedagógica, a partir de la lectura de los autores anteriores, se podría definir como el conjunto de ideas y representaciones que se hace el maestro con respecto a tópicos como la educación, la enseñanza, la sociedad, la cultura, el aprendizaje, su rol como docente y el rol de sus estudiantes.

2.3.3 La relación entre prácticas y concepciones

Ya a comienzos de la modernidad Kant afirmaba que las ideas se tornaban en causas eficientes de los actos humanos²⁶⁹ y más tarde Marx²⁷⁰ dio la idea de que el asunto era al revés, esto es, que en las sociedades, como se produce (acto), así se piensa (concepción). En los años setenta, Gastón Mialaret afirmaba que William James ya había establecido que entre las concepciones y las prácticas pedagógicas no existía una relación unívoca, por cuanto, en caso de que así fuera, *“nos encontraríamos ante una situación ideal y nunca se producirían fracasos”*²⁷¹. Este autor, es partidario de que a partir de una teoría pedagógica se puedan construir distintas prácticas; sin embargo, después de los trabajos de Duckworth citados en el aparte anterior, hoy en día ya se sabe que las cosas no funcionan así. Para Pinto, en la obra citada, las concepciones se concretan en las prácticas y afirma que *“Las concepciones son condición y posibilidad para los procesos de enseñanza ya sea que estas apoyen, faciliten u obstaculicen los mismos, tiene dimensiones actitudinales, procedimentales y conceptuales”*²⁷². Por su parte González relacionaba los actos con los pensamientos de la siguiente manera: *“Las actuaciones del ser humano son manifestaciones de su yo, de sus*

268 HAMMERSLEY, s. n. s. e. s. l. 1977. pp. 26 y ss.

269 Fuente: Via net Works. s.a. Sobre las ideas en general. Texto disponible en: clientes.vianetworks.es/empresas/ lua911/kantpre/Critica/Dialectica/diale4.html

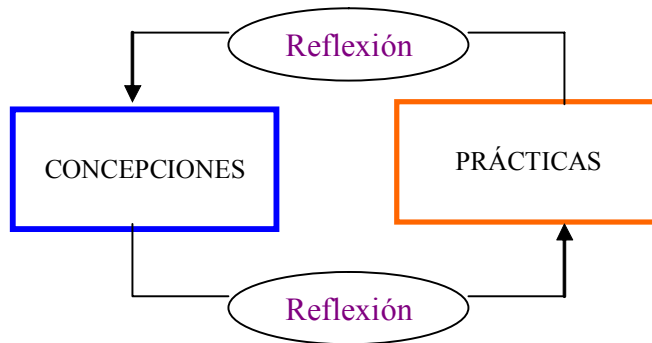
270 MARX, Karl. Contribución a la crítica de la economía política. México D. F. Fondo de Cultura Económica. 1973. Prefacio. Pp. 11 y ss. En esta lectura Marx plantea que las condiciones materiales de la producción son las que determinan la superestructura, en la que se encuentra el conjunto de ideas y representaciones sociales.

271 MIALARET, Gastón. La nueva pedagogía. entrevista concedida a Pierre Kister, para la edición del libro. Barcelona: Salvat Editores. Biblioteca Salvat de Grandes Temas. 1973. p. 10.

272 PINTO, Op. Cit., p. 3.

*ambiciones y propósitos, según el manejo e interpretación de los conceptos, en la reinención de su mundo interno con el mundo externo o colectivo*²⁷³.

Figura 5. Representación de la relación mutua entre prácticas y concepciones



Fuente: Adaptación de los textos de Marx y Mialaret.

En este proceso continuo, es que las prácticas, según Restrepo y Campo²⁷⁴, adquieren sentido; en palabras de estos mismos autores, inspirados en la lectura de Pierce, afirman que *“La acción cobra sentido al ser mediada por el pensamiento, al ser deliberada, pero sólo al realizarla se concreta el pensamiento y se evidencia a través del hábito”*; y más adelante afirman que la concepción es la que le *“da sentido a la acción, y por tanto, la hace significativa e interpretable”*²⁷⁵

Por su parte, Díaz y Hernández reconocen la importancia de conocer los pensamientos o representaciones mentales de los docentes sobre su rol, como premisa para iniciar cambios en aquello que los autores denominan las *prácticas de enseñanza* y anotan *“nuestra intención es destacar la repercusión que tienen en el desarrollo de todo acto educativo las representaciones mutuas y los procesos de pensamiento de docentes y alumnos”*²⁷⁶. En el mismo sentido hablan Coll y Miras, autores que afirman que *“Si queremos comprender por qué el profesor y los alumnos interactúan de una manera determinada y se comportan como lo hacen en sus intercambios comunicativos, hemos de atender no sólo a*

273 GONZÁLEZ, Op. Cit., p.30.

274 RESTREPO Y CAMPO, Op. Cit., p. 16.

275 Ibid.,

276 DÍAZ Y HERNÁNDEZ, Op. Cit., p. 6.

*sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las cogniciones asociadas a los mismos*²⁷⁷”

Con respecto a esta relación entre concepciones y prácticas, Eloísa Vasco afirma que *“la interacción entre la concepción que tenga el maestro de su área de conocimiento y su forma de enseñar se manifiesta de muchas maneras. Una de ellas es la expresión a veces usada por los maestros cuando se les propone un nuevo conocimiento que ellos no ven cómo pueda integrarse a su práctica de la enseñanza. El maestro dice “Esto no me sirve”, expresión que significa exactamente aquello que dice; no es que el maestro niegue la importancia científica o teórica del nuevo conocimiento, sino que no ve, al menos de inmediato, cómo puede utilizarlo en la enseñanza o cómo puede comunicarlo a los alumnos.*²⁷⁸ Para Buitrago²⁷⁹, el análisis de las prácticas pedagógicas permite descubrir las concepciones que dan origen a actos espontáneos. Por su parte Porlán²⁸⁰, afirma que las concepciones que tenga el maestro sobre aquello que enseña y la forma como considera éste que se debe impartir dicho conocimiento, se relacionan con las prácticas en la medida que dichas concepciones determinan la interacción maestro-alumno, las opciones de diseño de la clase y la forma de evaluar. Finalmente, Toulmin²⁸¹, en su primer volumen de su obra titulada *La Comprensión Humana*, afirma que las acciones cotidianas convertidas en hábito con un propósito práctico implican el ejercicio de juicios con el propósito de sopesar ideas y conceptos. Como se puede observar, las concepciones y las prácticas pedagógicas están íntimamente ligadas.

Con respecto a la pregunta ¿Cuáles podrían ser las concepciones y prácticas pedagógicas que podrían despertar el interés de los estudiantes por el aprendizaje?, habría que decir que no existe una receta para cumplir tal propósito, dada la complejidad del comportamiento estocástico de los seres humanos. Es aquí donde debería aparecer la investigación para convertir la práctica docente en praxis pedagógica. Un aprendizaje eficiente y significativo requeriría, entre otras cosas, de la creación y mantenimiento de un ambiente que propicie el logro de los objetivos de la educación. En este contexto, el principal agente creador de estas condiciones sería el docente quien, como uno de los responsables del proceso de formación, debe conocer qué cosas motivan a sus estudiantes a realizar

277 COLL, C. y MIRAS, M. La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Citados a su vez por: Coll, Palacios y Marchesi. : Desarrollo Psicológico y Educación II. Madrid: Editorial Alianza. 1990. p. 297.

278 VASCO, Eloísa. Op. Cit., p. 127.

279 BUITRAGO, Op. Cit., p. 105.

280 PORLÁN, Op. Cit., s. p.

281 TOULMIN, Op. Cit., p., 18.

determinadas actividades, sentando con ello las bases para ligar el saber que imparte el maestro con aquellas cosas, seres, elementos, hechos y actividades más cercanos a la vida diaria de sus alumnos, propendiendo con ello por un aprendizaje más significativo, con más sentido.

Con lo anterior se aceptaría también que el reconocimiento de los factores de motivación en los estudiantes apunta al mejoramiento de su ritmo de aprendizaje. En este sentido y para ilustrar la importancia de las concepciones y prácticas pedagógicas motivacionales, se presentan los siguientes antecedentes: En el entorno inmediato del Área Metropolitana de Bucaramanga, se puede encontrar un par de estudios relativos a las prácticas pedagógicas en la extinta Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (Trabajos que datan de hace más de diez años) y algunos informes de índole monográfico en los programas de pregrado de las diferentes facultades de educación de las universidades que tienen presencia en el departamento de Santander, como la Universidad Industrial de Santander, la Universidad Cooperativa de Colombia, la Universidad de Pamplona, la Universidad Javeriana y la Universidad Libre de El Socorro. A pesar de lo anterior, sólo un trabajo de investigación a nivel de postgrados, el de Jesús Urbina*, ha estado relacionado en parte con el tema específico de las prácticas y concepciones pedagógicas de motivación**. En el mundo, diversos investigadores han dedicado recursos y energía a la investigación de la motivación en la educación. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Mar del plata, Malvassi, Rainolter y Garmendi²⁸² investigaron de manera cualitativa y cuantitativa sobre opciones pedagógicas, temáticas y motivaciones para estudiar de los graduados universitarios y microemprendedores. Dicho equipo de investigación encontró que la motivación por aprender y mejorar ocupaba el lugar más destacado en el aprendizaje de ambos grupos. En otros lugares de Iberoamérica se ha investigado en diversos tópicos relacionados con la motivación y el aprendizaje. Por ejemplo, España tiene una larga tradición de estudio en torno los aspectos motivacionales relacionados con la práctica docente; se pueden citar los trabajos de

* Fuente: Trabajo de campo

** Puede consultarse: URBINA, Jesús Ernesto. En: Maestros que Apasionan por el Aprendizaje. Estudio de Casos en la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. Bucaramanga:Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. 2005

282 MALVASSI, Silvia Ana, RAINOLTER, Andrea y GARMENDIA, Aida Emilia . El contexto laboral y la motivación para la formación continua con modalidad a distancia: graduados universitarios y microemprendedores.. Ponencia presentada en el Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Buenos Aires: Sistema Universidad Abierta. Universidad Nacional de Mar del Plata. (Abril de 2004); pp. 1-11.

investigadores como Inés Gómez²⁸³, quien en 1998 investigó en torno a una propuesta metodológica cualitativa para el estudio de las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas. También revisten de especial relevancia los trabajos de Rafael Porlán *et al.*²⁸⁴, en torno a las concepciones y prácticas de los maestros. En Cuba hay aportes importantes de Elizabeth Sarraff, quien investigó sobre el papel del profesor en la motivación de estudiantes universitarios en La Habana o los trabajos de Alejandro López Rodríguez y Viviana González Maura en torno a la motivación en las clases de educación física. Estos dos últimos autores en una investigación desarrollaron un instrumento de medición de la motivación de los profesores en el contexto de las clases de deportes y en otra aplicaron la denominada por ellos “técnica IADOV” para medir la satisfacción de los estudiantes con sus clases de educación física.

Estos y otros trabajos se han desarrollado en el marco del Grupo de Investigación en Motivación y Educación Física el cual ha trascendido las fronteras de Cuba y hoy reúne vía Internet a prestigiosos investigadores de todo el mundo*. Se puede citar también como antecedente un estudio orientado a indagar por aquéllos factores que incidían en la motivación de los estudiantes de escuelas públicas de educación secundaria en Chile, proyecto que involucró a 112 maestros y a 1809 estudiantes y cuyas conclusiones fueron publicadas en 2004 por los investigadores Reyes, Sepúlveda y Pérez. En dicha investigación se afirma que en el contexto objeto de estudio, los maestros con seis a diez años de experiencia, son los percibidos por los estudiantes como los que explican con mayor claridad, los más equitativos, los que favorecen el orden y el trabajo en grupo²⁸⁵, mientras que los profesores de más de diez años de experiencia son identificados como “*confusos, pesimistas, generadores de clima de agobio y rechazadores del trabajo en grupo*”²⁸⁶.

283 GOMEZ, Inés.; Una Metodología cualitativa para el estudio de las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. En; Enseñanza de las Ciencias vol: 16. (Marzo de. 1998); pp.: 431-449.

* Para mayor información, consúltese: <http://www.efdeportes.com/edfísica/gimef.htm>. En esta página hay convocatoria permanente para que se vinculen los investigadores del fenómeno de la motivación en las clases de educación física.

284 PORLAN, Rafael y otros Concepciones de futuros profesores sobre la noción de aleatoriedad. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. En: Enseñanza de las ciencias vol: 16. (Enero de. 1998); pp.: 85-97

285 PÉREZ, Manuel, REYES, Luis Antonio, SEPÚLVEDA, Carmen. Motivación para el aprendizaje: Una mirada desde las aulas chilenas. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez. En Educación al Día. revista virtual. s. a. s. f. s. p. consultado en octubre de 2005. Disponible en: <http://www.educacionaldia.cl/BancoNoticias/2004/Mayo/estudioRevelaQueAmuchosProfesoresLesFaltaMotivacionEnElAula260504.htm>

286 Ibid.

Estas percepciones, según los autores, están directamente relacionadas con las concepciones y actitudes que tienen los docentes sobre la motivación. Por ejemplo, el estudio cita que los profesores que tienen un concepto optimista del rendimiento de sus alumnos y que actúan en consecuencia motivándolos, son los que tienen mejores resultados en el aprendizaje, mientras que aquéllos que tienen una actitud pesimista, son los generadores de sensaciones de agobio y confusión²⁸⁷. Este estudio, según el artículo periodístico citado, también revela que al parecer el sólo conocimiento y dominio de aquello que es la motivación no es suficiente, sino que dicho saber debe estar acompañado de actitudes, de prácticas coherentes con él. El estudio concluye que el dominio del tema sobre la motivación y las actitudes son determinantes del clima en el aula²⁸⁸. De lo anterior, podría inferirse que si las concepciones y prácticas determinan el clima en el aula, por esta vía el maestro podría también influir en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje y, en consecuencia, en su rendimiento académico.

En Estados Unidos, French y Oakes²⁸⁹ de la Universidad de Carolina del Sur desarrollaron un instrumento que permite medir la motivación intrínseca de los estudiantes de primer año de secundaria, a partir de cuatro dimensiones definidas para dicho tipo de motivación: el reto, la curiosidad, el control y el proyecto de vida. Hay que resaltar que no todos los trabajos relativos a la motivación y la educación se han relacionado directamente con las concepciones y prácticas; Maryellen Weimer, editora de la revista *Teaching Professor* se quejaba de la “*infortunada y destructiva desconexión entre la investigación y la práctica*” educativa y criticaba, sin citar nombres, a algunos investigadores sobre la motivación en el aula, ya que, según ella, en los informes de investigación “*no se hacen preguntas que tengan sentido ni que sean útiles para los que trabajamos en el aula*” y cuando las investigaciones son relevantes, no tratan las implicaciones instruccionales ni orientan a los maestros en torno a las consecuencias de los descubrimientos²⁹⁰. Al respecto, P. Pintrich, uno de los más famosos investigadores sobre la motivación, afirma:

287 Ibid.

288 Ibid.

289 FRENCH, B. F. y OAKES, W.. Measuring academic intrinsic motivation in the first year of college: Reliability and validity evidence for a new instrument. En: *Journal of the First-Year Experience*, Beaufort, U.S.A: University of South Carolina Board of Trustees. (2002); 15 (1), pp. 83-102.

290 WEIMER, Maryellen. Research and Practice: A Bridge at Last? En: *Teaching Professor*. Volumen 18. Nº 2. Pennsylvania U.S.A: Magna Publications Inc. (Febrero de 2003); pp. 3 y 4.

*NACTA = North American of Agriculture Colleges and Teachers Association

*Deberíamos esforzarnos por contribuir tanto al entendimiento básico científico del fenómeno de la motivación, como al desarrollo de ideas útiles y principios de diseño para mejorarla.*²⁹¹

Otro antecedente interesante de esta investigación aparece en el *NACTA* journal*, una publicación académica de la Asociación Nacional de Colegios y Profesores de Agricultura de Estados Unidos, la cual está dedicada a reseñar los trabajos de investigación en torno a la motivación en el aprendizaje, en su número de junio de 2003 presenta un artículo titulado *Creative Ideas for Enhancing Learning on Exams*, en el que se señalan los trabajos de la profesora Laura Deeter²⁹² orientados a investigar sobre cómo distintas técnicas de evaluación que fueran motivadoras mejoraban el potencial de aprendizaje de los estudiantes. Ejemplos de dichas técnicas son: permitirles a los estudiantes discutir entre ellos durante la evaluación o que los estudiantes le ayudaran a hacer el cuestionario del examen para proceder, inmediatamente después, a construir colectivamente las respuestas adecuadas a dichas preguntas. En sus conclusiones la citada autora reseña que las evaluaciones motivadoras, junto con la práctica de las recuperaciones, reducían ostensiblemente la contraproducente ansiedad de los estudiantes y mejoraban la calidad y permanencia en el tiempo del aprendizaje. Por su parte, Sara E. Quay y Russell J. Quaglia²⁹³ del Endicott College de Massachusetts investigaron entre 1999 y 2003 en torno a las prácticas y concepciones pedagógicas que permiten incrementar la motivación de los estudiantes en torno a su aprendizaje, e identificaron ocho, entre las que figuran la creación por parte, de los maestros, de un sentido de pertenencia en el grupo del aula de clase; el reconocimiento de los logros de los estudiantes, por pequeños que sean y la aceptación por parte de los profesores de que los estudiantes los admiran, aquello que implica, según los investigadores, que los maestros sepan que deben actuar como modelos a seguir por parte de sus discentes, para citar tres de los ocho ítems mencionados por los investigadores.

291 PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. En: *Journal of Educational Psychology*, Las Vegas, U.S.A: *Official Publication of the Division of Educational Psychology of the American Psychological Association. University of Nevada*. (2003); 95 (4), pp.667-686. Traducción de Herman Roa.

292 DEETER, Laura. En: Incorporating student centered learning techniques into an introductory plant identification course. En: *NACTA Journal*. Champaign, U.S.A. Universidad de Illinois. (Junio, 2003); pp. 47-52.

293 QUAGLIA, Russell J. y QUAY, Sara E. creating a classroom culture that inspires student learning. a resource to 'measure' intrinsic motivation. En: *Teaching Professor*. Volumen 18. Nº 2. Pennsylvania. U.S.A: Magna Publications Inc. (Febrero de 2003); pp. 1 y 5

En el campo teórico, se destaca Bruce Tuckman²⁹⁴, de la Universidad Estatal de Ohio, ideó un modelo de motivación de logro basado en tres factores genéricos motivacionales: la actitud o creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para hacer las cosas, el deseo de alcanzar el éxito y las estrategias o técnicas para lograrlo. Lo interesante del trabajo de este autor, es que ofrece evidencia empírica que demuestra la influencia de cada factor en el compromiso académico y el logro de los resultados.

En un sentido similar aparece el trabajo de John Guthrie²⁹⁵, de la Universidad de Maryland. Este autor se ha interesado en los aspectos cognitivos, motivacionales y educativos del aprendizaje y la lectura que afectan el compromiso con el cual los estudiantes asumen su aprendizaje. Su trabajo se ha centrado en estudiar aquello que este autor denomina como “la lectura comprometida” (*engagement reading*) a la que define como una amalgama entre motivación y reflexión. La lectura comprometida, según su autor, es una práctica en la que se combinan ambiciosas metas de aprendizaje con lecturas que tienen conexión con la vida real; Otra característica del *engagement reading* es que a los estudiantes se les brindan opciones para que escojan sobre qué, cómo y cuándo leer textos que les sean familiares, vívidos y relevantes desde su perspectiva. Guthrie afirma que quien lee con compromiso, disfruta de su aprendizaje y tiene un alto autoconcepto de sus capacidades. También demuestra que los profesores pueden desarrollar contextos en el aula que promuevan el desarrollo de competencias lectoras. Por otro lado, en 2001, durante la Conferencia Anual de la Asociación Australiana de Investigación en Educación –AARE, por sus siglas en Inglés- Rachel J. Cocks y Helen M. G. Watt²⁹⁶ de la Universidad de Sydney, ofrecieron evidencia empírica que demostraba que las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades escolares estaban relacionadas con la motivación intrínseca para aprender.

Como las anteriores referencias, existen numerosos antecedentes para esta investigación. El estudio de la motivación en el contexto educativo no es nuevo y

294 TUCKMAN, Bruce W. A tripartite model of motivation for achievement: attitude/drive/strategy Columbus, OH :The Ohio State University Press.. s.f. Trabajo disponible en: <http://dennislearningcenter.osu.edu/all-tour/apa99paper.htm>.

295 GUTHRIE, John. *Contexts for engagement and motivation in reading. En: handbook of reading research: Volume III. Articles in the Summary Series in Reading Online. New York. Erlbaum. International Reading Association. Kamil, M.L., Mosenthal, P.B, Pearson, P.D., & Barr R. (Eds.). 2000. pp. 403-422. Documento disponible en: <http://www.readingonline.org/articles/handbook/index.html>.*

296 COCKS, Rachel J. y WATT, Helen M. G. *Self-perceptions of academic competence: how they develop and how they relate to intrinsic motivation for learning in english and maths for year six students.* Fremantle-Perth, Australia. University of Sydney. Documento presentado en la conferencia anual de la Asociación Australiana para la Investigación en Educación. (Diciembre 2 al 6 de 2001); s.p..

cuenta con un considerable acervo gnoseológico y sustento empírico que sería fatigoso enunciar aquí por cuanto es ajeno a los objetivos de este trabajo de grado; baste indicar, como referencia final, que en ámbitos culturales disímiles al de la civilización occidental también se estudia la relación motivación-aprendizaje. Por ejemplo, Jenny Cheng y Sussana Chow²⁹⁷, de la Politécnica Universidad de Hong Kong, hicieron una investigación en la que un equipo compuesto por estudiantes y profesores rediseñó un currículo acomodándolo al potencial de aprendizaje y a los intereses de los alumnos. El estudio demostró que los estudiantes estaban más motivados hacia el aprendizaje y que tenían mejores resultados académicos y un más alto nivel de competencia que sus predecesores, los cuales habían sido sometidos a un currículo definido sin participación de los estudiantes y con fundamento en el paradigma denominado “*aprendizaje basado en problemas*”.

Una vez realizado el anterior recorrido por las diferentes propuestas y aproximaciones en torno a la motivación, las prácticas y concepciones pedagógicas, a continuación se presentarán los aspectos metodológicos que caracterizaron la forma de abordar la investigación objeto del presente informe.

297 CHOW, Susanna M. K y CHUNG, Jenny C. C. *Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum*. Hong Kong. Routledge Ltd. Hong Kong Polytechnic University. En: *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 41, No. 2, (Mayo de 2004); p.2

3. METODOLOGÍA

Desde hace tiempo se acepta que la realidad es la unión de la esencia y el fenómeno. La primera, hace alusión al conjunto de componentes o sustancias que caracterizan a una realidad de forma tal que la diferencian de otras. A dicha esencia se llega después de un rodeo mental que normalmente parte de los fenómenos o manifestaciones externas de la realidad. La ciencia, como conjunto de conocimientos sistematizados sobre la realidad, posee en el proceso de investigación (*in vestigium* = seguir el rastro) y de resolución de problemas un conjunto de elementos que la guían hacia el cumplimiento de sus propósitos: esta es la metodología. La metodología entonces, es una fase de la investigación que señala el camino que se debe seguir para hacer la aprehensión de la realidad y depende en gran medida del conjunto de ideas, valores e ideología de quien investiga. La etapa de definición de dicho camino, es la que se describe en los siguientes apartados.

3.1 TIPO DE ESTUDIO

El estudio fue de índole cualitativo mediante el estudio de casos. El estudio de casos²⁹⁸ es un método de formación e investigación que conlleva un estudio en profundidad de diferentes aspectos de un mismo fenómeno; esto es, un acontecimiento, una persona en particular, un grupo o subgrupos sociales, una entidad o una asociación, entre otros. Específicamente, en este proyecto, el objeto de investigación lo constituyen las concepciones y prácticas sobre la motivación de los docentes del grado sexto. Para McKernan, el estudio de casos consta de una recolección de datos, la cual debe presentarse como una “*opinión interpretativa de un caso único*”²⁹⁹. En palabras de Hopkins, el estudio de casos también incluye una etapa de “*análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción*”³⁰⁰. Si se siguen las características que Pérez Serrano en la obra citada le atribuye al estudio de caso, se evidencia que la presente investigación se realizó mediante dicho método por cuanto su objetivo fundamental fue el de comprender el significado de unas experiencias –las prácticas de motivación en el aula-, sin llegar a explicarlas ni

298 PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación Cualitativa e Interrogantes. I. Método. Madrid: La Muralla, 1994. pp. 80 y 81.

299 MCKERNAN, James. Investigación-Acción y Currículo. Madrid: Ediciones Morata S. L., 1999. p. 98.

300 HOPKINS, D. *A Teachers' Guide to Classroom Research*. Philadelphia. Pa.: Open University Press. 1985. s. p.

encontrar justificaciones para ella; sencillamente se evidenciaron los hallazgos. Durante este proceso se estableció el contexto social de los profesores y estudiantes que fueron entrevistados, los significados que los maestros le daban a la motivación y se identificaron, a partir de su discurso, las actividades concretas que realizaban los docentes para propiciarla. A pesar de manejar instrumentos e información cualitativos, no se descartó el uso de información y técnicas de carácter cuantitativo.

Según Becker, otra característica del estudio de casos es que aborda la interpretación de la información desde un marco teórico, a partir del cual se emplean definiciones o se construyen categorías. En palabras de este autor: *“El investigador utiliza un marco conceptual para comprender el sentido de los detalles y pruebas. Este marco se puede tomar prestado de la ciencia social existente o se pueden desarrollar como constructos que se basan en el caso particular. Por tanto, el investigador emplea diferentes conceptos para entender su mundo”*³⁰¹. Precisamente lo anterior se aplicó en la presente investigación; por ejemplo, como no había una definición de aquello que era una “práctica pedagógica de motivación”, se apeló a las definiciones y conceptos previos de otros autores y se procedió a ofrecer al lector un constructo de dicho término. Becker culmina proponiendo que *“los conceptos se pueden recoger examinando las cantidades de datos reunidas y advirtiendo la frecuencia con que se producen”*.³⁰² También en el presente trabajo se apeló a esta estrategia, cuando se quiso definir un conjunto de conceptos que, desde la perspectiva de los estudiantes, se constituían en factores de motivación en el aula, como en el caso del término *“profesor chévere”*. Para la elaboración de este constructo, se apeló a la aplicación de la frecuencia estadística a las respuestas de los estudiantes como base para la reconstrucción e interpretación de dicho significado.

Mención especial merece el comentario de McKernan quien, apoyado en otros autores, hace una crítica a aquéllos que confunden el estudio de caso con la etnografía. Dicho comentario es de tal ayuda aclaratoria y guía para la ponderación de las investigaciones basadas en el estudio de caso, que se decidió reproducirlo íntegramente:

No se debe equiparar el estudio de casos con la investigación etnográfica. Algunos profesores-investigadores debaten el estudio de casos y la etnografía como si fueran lo mismo. Escribir un relato descriptivo simple de un caso no constituye una etnografía. La función de la etnografía es

301 BECKER, H. S. *Problems of Inference and Proof in Participant Observation*. Washington. En: *American Sociological Review*. N° 23. (Diciembre de 1958); pp. 652-660.

302 *Ibid.*

“producir descripciones analíticas o reconstrucciones de escenas y grupos culturales intactos.”^{303}*

Finalmente, desde la perspectiva de la delimitación temática, el proyecto se inscribió dentro de la línea de investigación de la maestría denominada “Concepciones y Prácticas Pedagógicas”, la cual tiene entre otros propósitos, el consolidar un conjunto de experiencias y reflexiones en torno al quehacer pedagógico en diferentes contextos escolares.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES

En la investigación participaron seis docentes con trabajo continuo; de ellos, el 66.67% son varones. Ellos, para la fecha de realización de las entrevistas, tenían cuatro tipos de vinculación laboral al magisterio: dos nacionalizados, dos en provisionalidad, otro contratado por la Corporación Minuto de Dios mediante la figura de subcontratación (*out sourcing*) y otro contratado por el colegio por horas, es decir, pagado por los padres de familia. El cuerpo docente es relativamente joven; sus edades oscilaban entre los 28 y los 50 años, siendo cinco de ellos menores de 43 años. Todos los profesores residen en barrios cuya mayoría de viviendas están catalogadas como de estrato tres, bien sea con sus padres (33,33%) o, el porcentaje restante, con sus cónyuges e hijos. Los seis son profesionales egresados de igual número de universidades del oriente colombiano y sólo la mitad de carreras de las que egresaron están relacionadas con el ejercicio docente. Específicamente, había: una bióloga, un economista, un ingeniero de sistemas, dos licenciados (uno en Educación Física y otro en Matemáticas) y una administradora educativa.

En la distribución de las cargas académicas y los horarios, la institución dispuso que tres de los docentes estuvieran permanentemente en la sede del colegio donde se efectuó el estudio, mientras que los tres restantes debían cumplir sus jornadas de trabajo a veces en la sede donde se hizo el estudio y en otras ocasiones en la sede principal. El segundo grupo de informantes estaba compuesto por la totalidad de los 132 alumnos de sexto grado adscritos a la citada sede. Las entrevistas se realizaron dentro del plantel en un ambiente informal que propiciaba la confianza mutua. Para la codificación de la información ofrecida por los estudiantes en el cuestionario, se procedió a marcar los testimonios en orden numérico sucesivo y a partir de lo encontrado en las respuestas, se realizaron entrevistas en profundidad que arrojaron información aclaratoria. Sobre este segundo grupo de informantes, se puede decir que sus edades, a la fecha de

303 McKERNAN, Op. Cit., p. 97.

*.Kernan termina diciendo que “La noción de cultura está vinculada centralmente a las perspectivas etnográficas”. Para una descripción detallada, véase GOETZ Y LECOMPTE (1984)”

recolección de la información, oscilaban entre los diez y quince años; unos pocos de ellos trabajaban, normalmente ayudando a sus padres en sus labores o atendiendo un negocio en el mismo lugar de residencia. Durante buena parte del año lectivo, los jóvenes matriculados en esta sede del colegio no recibieron algunas clases (debido a que la Alcaldía no nombró el número suficiente de docentes) y suplió de manera discontinua otras durante los sábados de algunas semanas del año lectivo.

Las directivas de la institución distribuyeron a estos alumnos en tres cursos de grado sexto, los cuales se denominarán en esta investigación como A, B y C. A los participantes en este estudio, tanto profesores como estudiantes, se les asignó un código de identificación para preservar su identidad, en aras de preservar principios éticos que deben orientar cualquier investigación. La tabla 1 resume algunas de las características encontradas:

Tabla 1. Descripción de algunas de las características de los estudiantes: sexo, edad promedio, acceso a un computador y vivienda propia.

Variable \ Curso	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Número de alumnos	24	21	26	19	31	11
Edad promedio	10.46	10.42	11.23	11.00	12.48	12.46
Familias con vivienda propia	55.56%		62.22%		38.01	
% de estudiantes con acceso a un computador	33,33%		35,55%		9,52%	

Fuente: Archivo institucional.

En la tabla anterior se puede observar, a partir de los dos últimos indicadores, la gran diferencia que se presentaba entre el curso de los estudiantes mayores (grupo C), con los grupos de los estudiantes menores (grupos A y B). La diferencia no se limitaba sólo a la edad, sino que abarcaba los ingresos de las familias y por ende, la disponibilidad de mejores medios para el aprendizaje. Lo anterior se puede inferir del porcentaje de estudiantes cuyas familias contaban con vivienda propia o los que tenían acceso a un computador. Sin embargo, hay que aclarar que en la institución, no se presentaban discriminaciones de ninguna índole entre los estudiantes.

La unidad de análisis estuvo constituida por las respuestas dadas durante las entrevistas por los estudiantes del grado sexto de una de las sedes del colegio objeto de estudio y por los docentes de secundaria de la citada institución.

3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En este proyecto se emplearon las entrevistas, los cuestionarios y la consulta de documentos y la observación directa. Para el proceso de recolección de la información se empleó lo siguiente:

- **Entrevistas semiestructuradas**
Se aplicó para los docentes. En ella se plasmaron las preguntas que se presentan en el anexo 1. Todas las entrevistas que se les hicieron a los maestros, se realizaron de manera individual.
- **Observación directa**
La observación se hizo en diferentes espacios y horarios: en el aula, en los patios, durante las clases, el recreo, las reuniones de padres de familia, e incluso en las horas libres.
- **Grupo de discusión:**
Los grupos estaban conformados por tres o cuatro estudiantes, el maestro-investigador fungía como moderador e interrogador. Los estudiantes se sentaron junto con el docente-investigador en un círculo y fueron informados del propósito de la charla, se les pidió que dijeran claramente aquello que pensaban en torno al tema sin considerar que los demás compañeros estuvieran de acuerdo o no. También se les pidió discreción en torno a los contenidos que se trataran. Con el grupo de discusión se pretendió recabar información de los estudiantes y para evitar respuestas parcializadas, las preguntas se hicieron de manera abierta y participativa, de tal forma que las opiniones expresadas por los entrevistados se revistieran de la intersubjetividad propia de las respuestas dadas en grupo por diferentes actores de un mismo estamento (en este caso el estudiantil).
- **Diálogos informales.**
Se efectuaron con los estudiantes y con los maestros. Con éstos últimos sólo se habló informalmente en la etapa de formulación del anteproyecto, mientras que con los estudiantes se tomó esta opción para desarrollar un ambiente de confianza que permitiera contrastar las versiones de los maestros con respecto a sus prácticas de motivación. Los diálogos informales se efectuaron durante los descansos o en eventos en los que se presentara la oportunidad (como el desfile o una presentación artística en una izada de bandera, para citar dos ejemplos).
- **Entrevista en profundidad.**
Las entrevistas en profundidad se les aplicaron a los estudiantes durante las clases de las asignaturas que estaban a cargo del investigador y siempre y cuando en ella se desarrollara un taller. También se aprovecharon las horas libres del investigador que coincidían con las horas en las que algunos de los grupos no tenían clase debido a que la Secretaría de Educación Municipal no había asignado maestros en número suficiente para atender las necesidades del servicio. Se presentaron cuando se

tuvieron que aclarar algunas de las cosas declaradas por los entrevistados. La otra entrevista se hizo con algunos de los estudiantes para clarificar. Dichas entrevistas fueron de índole semiestructurada y cada cuestionario era particular, esto es, las preguntas no necesariamente se repetían. Se considera que las entrevistas en profundidad fueron semiestructuradas por cuanto el investigador llevaba un grupo reducido de preguntas concretas pero no se excluían las contra preguntas

- **Revisión de documentos:**

Se revisó el observador del alumno, la ficha de estadísticas que diligenciaron los padres de familia al momento de hacer la matrícula, y un cuaderno de los estudiantes denominado "*El chismógrafo*".y los textos elaborados por los estudiantes

- **Cuestionarios:**

Mediante ellos se obtuvo la primera información que ofrecieron los estudiantes. En el cuestionario se les preguntaba por sus preferencias en lo atinente a las asignaturas. Posteriormente se les aplicó un segundo cuestionario cuando se quiso averiguar el significado que los estudiantes le daban a algunos términos como *chévere* o *amargado*. Los cuestionarios se aplicaron a todos los estudiantes (132).

- **Diario de campo:**

En el diario de campo se registraron las respuestas a las preguntas de las entrevistas, así como las impresiones y reflexiones del investigador acerca del entorno, de las personas entrevistadas y de las circunstancias que rodeaban las entrevistas

La información obtenida se registró así:

- **Para las entrevistas:**

Las respuestas ofrecidas por los entrevistados se registraron a mano a medida que ellos iban hablando. Al final de dicho registro, se le leyó a cada uno lo allí consignado para que el entrevistado manifestara su acuerdo antes de continuar con la siguiente pregunta.

- **Para el cuestionario:**

Se les permitió a los estudiantes responder un conjunto de preguntas a mano en un papel, en grupos o por parejas.

- **Para la revisión de documentos:**

Se consultaron los observadores del alumno correspondientes a cada uno de los tres grupos de estudiantes y los registros de matrícula del plantel. La información que se consideró relevante se consignó en una agenda. Ejemplo del tipo de información recolectada fueron las faltas contenidas en el observador del alumno, o datos referidos a si los estudiantes tenían en sus casas acceso a un computador o si el sitio de habitación de la familia del estudiante era propia o arrendada.

- **Para los diálogos informales**

Esta información se registró en un cuaderno o en hojas, el cual contuvo notas de campo registradas al final de las conversaciones. También se registraron observaciones, impresiones y sentimientos del investigador con respecto a los hechos que originaron la información recabada.

3.4 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La metodología cualitativa, debido a su carácter interpretativo, propone herramientas para ordenar la investigación. Dichas herramientas son tres, según Cisterna Cabrera³⁰⁴: las premisas, los supuestos y los ejes temáticos. Las primeras son afirmaciones suficientemente sustentadas y comprobadas que no requieren de un ejercicio adicional de comprobación; son contundentes y se sacan del acervo gnoseológico.

Esta investigación tiene como premisas las afirmaciones relacionadas con aquello que se acepta en la comunidad científica educativa como “práctica”, “concepción” y la descripción desde la Psicología del fenómeno de la motivación como emoción humana. Dichas afirmaciones se presentaron en el marco teórico. Por su parte, los supuestos también son afirmaciones previas pero, a diferencia de las premisas, carecen del respaldo teórico del que gozan éstas últimas. De acuerdo con este autor, los supuestos son tomados como “*antecedentes relativos para la investigación*”³⁰⁵

En esta investigación, el principal supuesto consistió en asumir que las prácticas pedagógicas motivacionales estaban relacionadas directamente con el aprendizaje, esto es, que cuanto mayor fuera la motivación en el aula, mayor sería la transformación de la conducta y de las estructuras cognitivas de los sujetos de dicha motivación. Finalmente, los ejes temáticos son líneas orientadoras de la investigación; no son afirmaciones y son pertinentes cuando se ha investigado poco en torno a un tema específico, en este caso sobre las prácticas y concepciones pedagógicas motivadoras. En este caso, los ejes temáticos que sirvieron de guía para el análisis de la información fueron las concepciones de motivación de los maestros, sus prácticas pedagógicas motivacionales y los sentimientos que se despertaban en los estudiantes como consecuencia de las mismas.

304 CISTERNA CABRERA, Francisco. Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. En: Teoría Vol. 14. Concepción, Chile. Universidad del Bío Bío. Departamento de Ciencias de la Educación. (2005);. pp. 64 y 65.

305 Ibid.

Para Cisterna Cabrera³⁰⁶ la realización de una investigación cualitativa implica la formulación de un diseño que permita la descripción de todo el proceso investigativo. Dicho diseño, en esta investigación, estuvo constituido por las siguientes etapas:

- **Recolección, sistematización y análisis de la información:**

En esta etapa se entrevistó a los docentes acerca de sus concepciones y prácticas motivacionales en el aula y se aplicaron los cuestionarios y las entrevistas a los estudiantes para triangular la información. Los datos obtenidos fueron codificados para facilitar su posterior aglutinamiento y análisis. Cabe aclarar que el análisis no culmina en esta etapa, sino que es una actividad omnipresente en todas las fases de la investigación. Los códigos empleados para los maestros y las asignaturas, se presentan en el anexo 1. Las primeras categorías planteadas fueron semiapriorísticas y se derivaron de la elaboración del marco teórico y fueron las siguientes: motivación, práctica pedagógica de motivación y concepción pedagógica de motivación. Cada una de estas categorías se hallan expuestas en el marco teórico. A medida que se sistematizaba la información surgieron códigos emergentes que derivaron en otras categorías, como: “concepto de motivación de los maestros” “papel de la motivación en el aula” y “procedimiento de motivación de los maestros, para citar tres de las seis resultantes. Finalmente, en el proceso de interpretación y reconstrucción de la información surgieron las categorías finales, como son: “Concepto de motivación de los maestros, procedimiento de motivación en el aula o criterios de aplicación de la motivación, entre otros, todas ellas presentados en el capítulo cuatro dedicado a los hallazgos.

- **Presentación y discusión de los resultados:**

Una vez cumplida la anterior, etapa, se presentó un primer ejercicio de categorización y análisis a los miembros de la comunidad académica que fungían como evaluadores, de dicha actividad se derivó un productivo proceso de reflexión y reconfiguración de los resultados, fueron los primeros intentos de configuración de la realidad. Lo anterior fue un proceso de acercamiento en espiral a la esencia de la realidad investigada. A la relectura constante de los resultados le acompañó un proceso de búsqueda de referentes teóricos y de reorganización y reinterpretación de los datos recolectados. Con lo anterior, se procedió a hacer un ejercicio de búsqueda de sentido, lo cual se fundamentó en un ejercicio de cuadrangulación desde la teoría, el punto de vista del autor y los testimonios de los discentes y de los docentes, así como en el empleo de distintas técnicas de recolección de información y en la formulación de las denominadas categorías núcleo a partir de los objetivos de la investigación.

306 Op. Cit., pp. 62 y 63.

3.5 VALIDEZ

Denzin, en 1970 ya establecía que para asegurar la validez de las investigaciones de tipo cualitativo, se debía apelar a diversas estrategias de recolección de información; en palabras de este autor, en el estudio de casos *“El investigador emplea varios métodos de investigación para asegurar los datos: posiblemente la observación, los cuestionarios, las entrevistas y los documentos. Así, se utiliza la “triangulación” para ver el caso desde diversos puntos de vista”*³⁰⁷. Este autor, años más tarde, refrenda su observación en la introducción de su libro *Handbook of Qualitative Research*; en dicha sección se puede leer lo siguiente:

*“...el uso de múltiples métodos de triangulación refleja un intento de asegurar un entendimiento profundo del fenómeno en cuestión”*³⁰⁸

Para el cumplimiento del criterio de validez interna, propia de la investigación cualitativa, se contrastaron las versiones suministradas por los docentes con las de los estudiantes y estas con el punto de vista del autor y con la teoría. Todas las entrevistas con los profesores fueron individuales, mientras que con los estudiantes se trabajó de la siguiente manera: se les aplicó un cuestionario a manera de censo y luego, con los criterios de aquello que en investigación cualitativa se ha denominado “la pequeña muestra”, se dialogó con algunos de ellos en sesiones grupales. Para esta última actividad, los estudiantes fueron escogidos sin ningún orden en particular; ellos participaron en un diálogo abierto con el investigador en grupos de cuatro o cinco y se les entrevistó en torno a sus puntos de vista sobre las prácticas de motivación que empleaban los docentes. Se buscó con ello verificar la información entre las concepciones que tienen los docentes sobre su praxis pedagógica motivadora y las ideas que se han formado sus estudiantes sobre las mismas. Cabe aclarar que en el proceso de recolección de información se realizó la devolución parcial de la misma a los entrevistados con el propósito de que manifestara su acuerdo o desacuerdo con lo registrado.

307 DENZIN, N. *The Research Act in Sociology*. Londres: Butterworths. 1970. p. 297.

308 _____ y LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications Inc. 2000. p. 4. Traducción de Herman Roa.

4. HALLAZGOS

“El lenguaje ha hecho nacer siempre dos clases de sospechas: ante todo, la sospecha de que el lenguaje no dice exactamente lo que dice. El sentido que se atrapa y que es inmediatamente manifiesto no es, quizás, en realidad, sino un sentido menor, que protege, encierra y a pesar de todo, transmite otro sentido, siendo este sentido a la vez el sentido más fuerte y el sentido de debajo. Por otra parte, el lenguaje hace nacer esta sospecha: que el lenguaje desborda, de alguna manera, su forma propiamente verbal, y que hay muchas otras cosas en el mundo que hablan y que no son lenguaje. Ante todo se podría decir que la naturaleza, el mar, el murmullo de los árboles, los animales, los rostros, las máscaras, los cuchillos en cruz, hablan, probablemente hay lenguajes que se articulan de una manera no verbal”

Michel Foucault

4.1 DESCRIPCIÓN DE LOS HALLAZGOS

4.1.1 Notas sobre el contexto de la toma de datos: una aproximación a las vivencias

El investigar en torno a las prácticas pedagógicas de motivación de un grupo de docentes, se inició a partir de la observación de las expresiones y comportamiento colectivo de los estudiantes de la sede del colegio oficial estudiado, frente a los cambios de clase y los mismos profesores. Inicialmente creía que existía una correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y su aceptación o rechazo a una determinada materia o profesor. El interés inicial era aportar evidencia empírica a una nueva teoría del aprendizaje de origen colombiano y que aparentemente responde mejor a las características de nuestro entorno educativo, sus actores y en general a la cultura imperante en este territorio; se trata de la Pedagogía del Caos, una nueva concepción de J. V. Rubio³⁰⁹ de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, quien replantea los denominados conceptos pedagógicos fundantes y los reordena bajo la hipótesis básica de que el desordenamiento de la realidad y de las distintas formas de conocer constituyen una de las mejores estrategias de que dispone el ser humano para generar múltiples perspectivas de pensamiento y por ende, de desarrollo de la creatividad y del aprendizaje. Esta teoría era atractiva para mí en aquella época por cuanto coincidía con mi rechazo al estilo de maestro tradicional cuya comunicación con el

309 RUBIO, J. V. Principios y características de la complejidad. En: Antroposmoderno. (01 de septiembre de 2003); s.p. Artículo disponible en: http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=453.

estudiantado es de índole unidireccional; autoritario; un tipo de profesor con prácticas de índole conductista que desestimaba las formas de pensar y sentir de los estudiantes y que quizá temía o desconfiaba de lo nuevo; es el tipo de maestro que en mi imaginario congrega los rasgos de profesores que tuve durante mis estudios de primaria y buena parte de los de secundaria que, en muchas oportunidades, me hicieron desear que no existiera el colegio. En síntesis, se quiso desvirtuar la forma de obrar de algunos maestros desmotivadores que tuve y que aún se puede observar en distintos colegios de la ciudad.

Durante el proceso de ordenación de ideas para la formulación del primer anteproyecto, imaginé que *el método* empleado por el maestro en sus clases era el que determinaba tales manifestaciones externas de la desmotivación que me inquietaban. En esa primera visión, pretendí definir un conjunto de variables que debía observar en las clases que empleaban una u otra metodología, unos grupos de control y unos instrumentos de medición del aprendizaje de los estudiantes para determinar de manera indirecta, mediante una tabla Anova, *la efectividad* de aquello que hacía el maestro. La idea era comprender lo que ocurría en las clases que les gustaban a los estudiantes y proponer un modelo didáctico de aplicación general que tuviera un bajo margen de error. Al inicio, quería estudiar acerca de la pedagogía del caos y compararla con las otras. Sin embargo, en las charlas con el colectivo de investigación y con el director del proyecto se pudo dilucidar que el tema, a pesar de su presentación inicial, no tenía un enfoque cuantitativo como se pretendía en el anteproyecto, ni versaba sobre métodos de enseñanza, sino que estaba relacionado con la motivación humana y las prácticas y concepciones de motivación de un conjunto de docentes. Así se le dio un necesario giro al enfoque hacia uno de índole cualitativo. Lo anterior causó cierto desconcierto y nerviosismo acerca de aquello que se debía hacer. Al principio creía que la investigación debía seguir el derrotero rígido que se presentó en el ejercicio de formulación del segundo perfil del proyecto y eso dificultó el desarrollo del mismo, pero a medida que fui relegando mis propias prevenciones hacia el tipo de investigación cualitativa y empecé un lento aprendizaje de sus técnicas de análisis e interpretación de la información, comencé a reconocer la pertinencia de las mismas para el tema que se investigaba y comenzó a brillar una luz de guía para la acción, al principio débil e intermitente y después más fuerte.

La investigación se adelantó en el colegio en el que trabajaba buscando una mayor comodidad para la consecución de la información y la observación cotidiana de la realidad que se quería estudiar. Cuando se inició la recolección de los datos, lo primero que se hizo fue la entrevista con el docente PFEG, la cual fue cortada bruscamente por el entrevistado. En ese momento no eran comprensibles los motivos por los cuales el profesor había cambiado de repente. Más tarde, durante la indagación, se supo que dicho maestro estaba siendo fuertemente cuestionado por los padres de familia y por el coordinador de la sede debido a que tenía una escuela de fútbol a la que vinculaba a algunos de sus estudiantes, previo pago de una matrícula y consecutivas mensualidades. El eje del cuestionamiento era que

en su práctica pedagógica centraba más su atención en los niños que en las niñas; además había rumores -desconocidos para mí en el momento de hacerle la entrevista- los cuales estaban referidos a que el trato del docente con las alumnas era poco cortés. Por lo anterior, no es de extrañar que al preguntarle accidentalmente por las niñas, dicho docente probablemente hubiese imaginado que en las preguntas subyacía una segunda intención. He ahí una explicación plausible del por qué se acabó abruptamente la charla.

Después se hizo la entrevista a SEREV, quien aceptó gustosa ser entrevistada y se mostró proclive a ayudar en cuanto supo que se trataba de un proyecto de grado. Sin embargo, conforme pasó el tiempo y a medida que se fue entrevistando a los estudiantes, su idea con respecto a las indagaciones cambió hacia una franca antipatía y desconfianza, a tal punto que en la cuarta entrevista se suscitó una situación muy incómoda. Al parecer no fue buena idea abordarlos individualmente. Eso, después se supo, alimentó rumores ante los cuales manifesté una actitud despistada e ingenua. Algunos maestros fueron muy recelosos con la indagación, especialmente los que asistían unas cuantas horas y que provenían de la sede A, asumiendo quizá que se les sometía a escrutinio o a una especie de supervisión de su labor. Si se reflexiona al respecto, no debería extrañar dicha actitud. Muy recientes estaban las protestas del gremio y la polémica desatada por la eventual evaluación docente, a la que los maestros veían como una evaluación-sanción y una amenaza a sus conquistas laborales. Años y años de trabajo les han enseñado a desconfiar de las innovaciones del Estado.

Se puede inferir que los compañeros profesores asumieron que las indagaciones estaban relacionadas con algún tipo de evaluación encargada por la administración local. Posiblemente faltó un poco más de comunicación. Una semana después del incidente, sentí tristeza y culpabilidad ante la reacción de los maestros. La tristeza era provocada porque, de acuerdo con las apariencias, en ése momento había conseguido el efecto contrario a uno de los propósitos personales que me habían impulsado a hacer el proyecto: mejorar el clima organizacional de mi lugar de trabajo. La culpa surgió cuando pensé en los estudiantes; ellos habían confiado en mí y sentí haberlos traicionado al comentar sus pensamientos con mis colegas en la entrevista con MGOE, todo esto a pesar de que no suministré nombres: Sabía, por el talante de algunos, que se iban a tomar represalias, como en efecto ocurrió; y de tener algunas clases apacibles y divertidas, pasaron a tener una gran carga de trabajo extra-escolar y algunos de los maestros cambiaron su forma de ser frente a los estudiantes: se mostraban más hoscos y distantes; poco hablaban con ellos y, como los mismos estudiantes dijeron, "*ahora poco sonríen*". Debo confesar que lo ocurrido en esta entrevista me dejó una sensación de inquietud, de desasosiego que quise ignorar deliberadamente. Meses más tarde, leí en el primer informe la entrevista y surgió de nuevo ése sentimiento. Al reflexionar en torno al mismo, descubrí que sentía algo así como vergüenza. ¿Debía mostrar todo aquello que pasó? ¿Es esta

información inútil? En alguna parte había leído que el investigador podía escoger entre sus datos cuál información presentaba y cual no. y al final decidí omitir el relato, como quien esconde el polvo debajo de la alfombra. En las observaciones que hicieron los calificadores, surgió la exigencia de presentar la entrevista y se consideró, después de pensarlo mucho, que no sólo presentaría las respuestas a las preguntas, sino que también presentaría aquello que pasó antes y después de dicha sesión a manera de contexto para facilitar la interpretación de la información.

4.1.2 Sistematización inicial de categorías y subcategorías

A partir del proceso de reflexión con los evaluadores del presente informe de investigación, se hizo evidente que al iniciar la recolección de la información, el investigador carecía de una estructura que, con base en las ideas previas, permitiera la organización de la información recolectada. Después de un proceso de revisión de la información y de búsqueda de referentes teóricos y empíricos que orientaran la senda de interpretación de los datos, se apeló a la estructura categorial apriorística que se presenta en la tabla 2. la cual se inspiró en la propuesta metodológica de Cisterna Cabrera³¹⁰, quien propone que se formulen las categorías y subcategorías *ex ante* a partir de la teoría, los objetivos y las preconcepciones del investigador en torno a sus hallazgos. El resultado de tal ejercicio se muestra en forma de matriz en las páginas siguientes. Este ejercicio permite una primera aproximación a la realidad, cuya interpretación se va transformando paulatinamente a medida que otras categorías y subcategorías empiezan a emerger a partir del análisis de la información.

De manera inicial, se reflexionó en torno al proceso de motivación humana dilucidado por McClelland y que se expone en la figura tres y surgió un esquema que se presenta en la figura seis de la página siguiente. De acuerdo con McClelland, existe un conjunto de factores de que definen la percepción que tiene un individuo de los estímulos. ¿Qué integrarían en este caso dichos factores de motivación desde la perspectiva de los maestros? O dicho en otras palabras, ¿Qué sería aquello que determinaría que un maestro decidiera o no hacer motivación en el aula? En un primer momento se pensó que dichos factores estaban constituidos por cosas como aquello que conciba el maestro que es la motivación, las razones que aduce para efectuar la motivación y las circunstancias que rodean la misma. ¿Cuáles serían las entradas del proceso motivacional? Es decir, ¿Qué sería aquello que despertaría en un primer momento el interés de los estudiantes? En primer lugar los instrumentos o herramientas disponibles y empleados para hacer dicha motivación, llamados de manera técnica los *medios didácticos*, y en segundo lugar, las actividades que realicen los maestros y los estudiantes

310 CISTERNA CABRERA. Op. Cit., pp. 63 y ss.

Esto sería aquello que activaría los deseos de quienes aprenden y con aparecerían los motivos, la formulación de las metas y la valoración social de las mismas. Es en este punto en el que se concibe que debe actuar el maestro: orientando, regulando y ayudando a planificar las acciones encaminadas a satisfacer dichos deseos. En pocas palabras, sería el maestro quien ejerciera el papel de inductor de la etapa sería el maestro quien ejerciera el papel de inductor de los estudiantes desde la etapa oréctica hacia la etapa cognitiva. Todo lo anterior debería manifestarse en las salidas del proceso, esto es, en la contribución a la mejora del rendimiento académico y la retención en el sistema escolar y en la valoración por parte del estudiante tanto del maestro como de las clases que imparte. Lo anterior se esquematiza en la figura seis:

Figura 6. Esquematización de las subcategorías apriorísticas en el proceso de motivación humana.

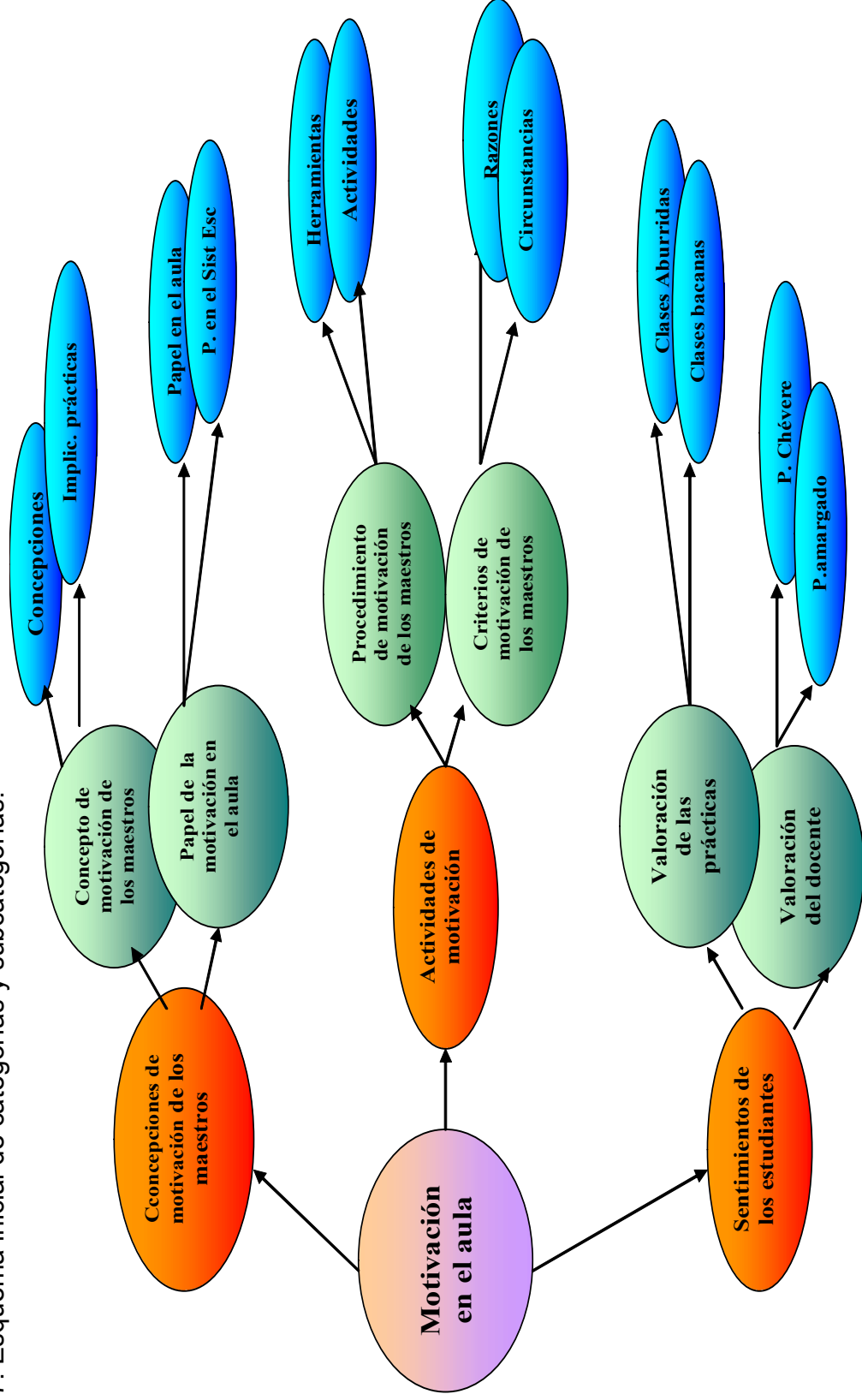


Fuente: Adaptación del investigador a partir de los textos de McClelland y Huertas

Tabla 2. Sistematización inicial de categorías y subcategorías

Temática	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías		
Motivación en el aula: concepciones y prácticas	Se desconoce si los procesos de motivación del alumnado empleados por los maestros en una sede de un colegio oficial de Bucaramanga realmente cumplen su propósito de cautivar y despertar el interés de los discentes por el aprendizaje.	¿Cuáles son las características de las concepciones que tienen los profesores sobre la motivación?	Caracterizar las concepciones que tienen los profesores sobre la motivación	Concepto de motivación de los maestros	Concepciones teóricas de motivación		
					Implicaciones prácticas		
				Papel de la motivación en la enseñanza	Papel en el sistema escolar		
							Papel en el aula
		¿Cuáles son las actividades de motivación que utilizan los profesores?	Identificar las actividades de motivación que utilizan los profesores de la institución objeto de estudio	Procedimiento de motivación en el aula	Herramientas usadas para la motivación		
					Actividades realizadas para la motivación		
				Criterios de aplicación de la motivación	Circunstancias de aplicación de la motivación.		
						Razones esgrimidas por los docentes para motivar	
		¿Qué tipo sentimientos surgen en los estudiantes cuando un(a) docente realiza actividades que considera motivadoras?	Detectar los sentimientos que surgen, desde la perspectiva de los estudiantes, cuando un(a) docente realiza actividades que considera motivadoras o no	Valoración del docente por parte de los alumnos	Profesor chévere		
					Profesor amargado		
Valoración de las prácticas de motivación por parte de los alumnos	Clases bacanas						
	Clases aburridas						

Figura 7. Esquema inicial de categorías y subcategorías.



Las anteriores categorías y subcategorías no fueron excluyentes con sus pares que surgieron durante el análisis (categorías y subcategorías emergentes o sustantivas), es más, permiten darle un orden y una coherencia a los resultados. La anterior forma de proceder es respaldada por Cisterna Cabrera³¹¹ en la obra citada y por los trabajos investigativos y textos de difusión de Catalina Gorodokin³¹² y de Francesc Guillemat de Rocamora³¹³, entre otros. Con el respaldo teórico anterior, surgió una luz de esperanza, la posibilidad de darle un orden a los hallazgos. Sin embargo, el recorrido que se hizo no fue fácil ni rápido. Estuvo plagado de dudas y retrocesos. Hubo ocasiones en las que sentí que la magnitud del trabajo y la exigencia por el cumplimiento de los términos temporales reglamentarios me desbordaban. En esos momentos me llenaba de estrés y preocupación. Mi mente se alejaba del problema de investigación para regresar tiempo después con nuevas ideas. La última vez que ocurrió me rendí. Decidí que ya no quería graduarme (las uvas estaban verdes, dijo la zorra). Sin embargo, el apoyo que recibí en la maestría insufló nuevos ímpetus que se vieron canalizados con una productiva charla con el Doctor Carlos Sandoval Casilimas.

En la segunda aproximación que se hizo a la realidad investigada con la estructura propuesta en las páginas anteriores, se pudo constatar que los maestros comparten una idea similar acerca de la motivación en el aula: la relacionan con algo lúdico, con el juego y algunos tienen cierta prevención con las consecuencias de las actividades de motivación, en el sentido de que temen “la pérdida de tiempo”, esto es, que no se pueda cumplir la meta de contenidos planteados en términos de cantidad durante la planeación. Por su parte, los estudiantes se quejaron de varias cosas, pero sobre todo, de la realización de actividades repetitivas y, por lo mismo, tediosas.

En un primer momento cualquier observador desprevenido podría llegar a pensar que los estudiantes quieren siempre “*recochar*” o como dijo uno de los primeros maestros entrevistados, “*hacer la ley del menor esfuerzo*”. Sin embargo, los jóvenes entrevistados, a pesar de su corta edad, saben distinguir los límites entre el aprendizaje divertido y la *recocha* improductiva, que no deja enseñanzas. Al final, todos los testimonios fueron sistematizados en sendas matrices reconstructivas que dieron como resultado una reconstrucción de la realidad con una estructura similar, pero distinta de la originalmente asumida. Una vez se recabó la información de los maestros, se aplicó un cuestionario a todos los estudiantes, quienes debían responder de manera individual o en conjunto, cada uno de los interrogantes. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

311 Íbid.

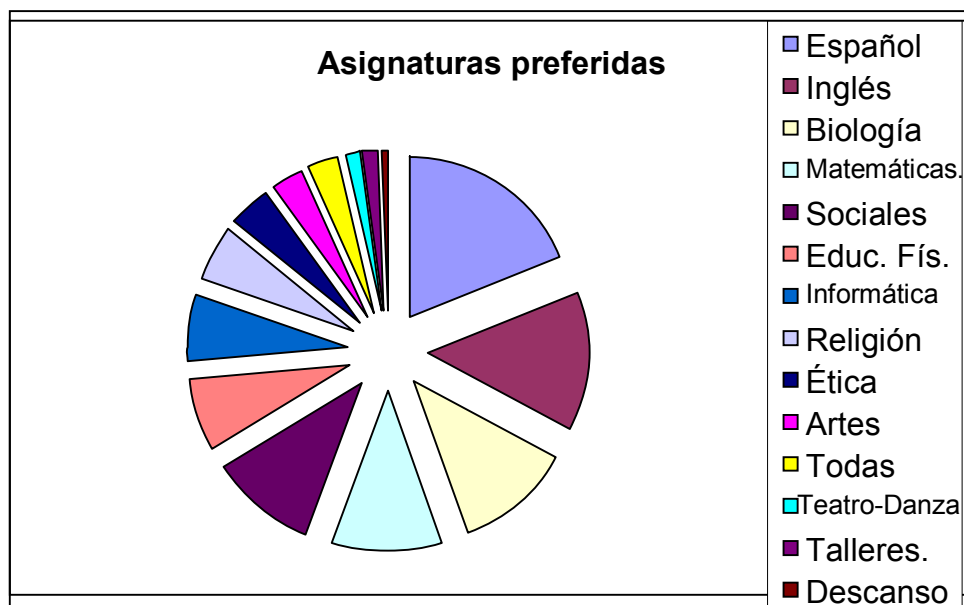
312 GORODKIN, Ida Catalina Y NORIEGA, Jacqueline Edith. Una manera de pensar las relaciones entre formación docente e investigación educativa.. San Luis, Argentina: Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Instituto de Formación Docente de la Universidad Nacional San Luis. 2003. p. 3 y ss.

313 GUILLEMAT DE ROCAMORA, Francesc. Análisis Cualitativo. s.f. s.d. Texto disponible en: <http://usuarios.lycos.es/guillemat/270.htm#laadatk>.

- **Primera pregunta: ¿Cuáles son las clases que más les gustan?**

En esta pregunta era relativamente abierta y no era condición contestar un número específico de asignaturas, sino que los encuestados podían escribir libremente aquello que consideraran conveniente. Al final se obtuvieron 198 respuestas de los alumnos consultados. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 8. Asignaturas preferidas por los estudiantes.



Fuente: Trabajo de campo (cuestionario).

Si se consideran los resultados de la tabla 6 por profesor a partir de las asignaturas que tenía a su cargo, se obtiene que EIHR encabeza las preferencias, seguido de PCAM. Sin embargo, llamó la atención la diferencia entre las asignaturas a cargo de MGOE, AM1 y AE2; igual fenómeno se registra para el caso de SEREV, a cargo de AS1, AR2 y AE3. Como se verá más adelante, la diferencia en el primer caso se debe a que en la clase de AE2 se realizan actividades repetitivas, monótonas, *“Porque eso es meras rallas {sic} y uno se aburre”*, dijo un estudiante al consultársele por aquellas asignaturas que definitivamente no les gustan.

A los alumnos les gustan las clases mencionadas porque el profesor *“hace dinámicas”*. Hacer dinámicas consiste en que *“nos ponen a participar”, “hacen concursos”, “hago exposiciones”, “se juega en clase”*. Las clases dinámicas *“son serias y alegres a la vez”*; en ellas *“no hacen desorden”, “podemos dialogar”, “nos ponen cuestionarios” “ejercicios”, “hacen talleres”, “nos ponen a trabajar”* Ese tipo de clases les gustan

“porque, hacen cosas bacanas y actividades”. Otra razón es el ambiente de libertad que ellos perciben: *“me puedo cambiar de puesto y no me dicen nada”, “ me puedo sentar al lado del profesor”,* también juega su papel la ruptura de la monotonía: *“ cuando hacen talleres nos sacan del salón”;* y la flexibilidad: *“Y que nos reciben los trabajos otro día cuando a uno se le quedan o no alcanzó a hacerlo”* No menos importante es la actitud del docente hacia los estudiantes ellos sienten que en esas clases *“me respetan”,* que los maestros *“son descomplicados, no rígidos”, “son de buen genio” “chéveres”, “divertidos”, “amables”, “son sonrientes con los alumnos”, “alegres”, “los profesores nos ponen atención”, “ nos motivan”*.

En estas clases los estudiantes sienten *“que participo”, “me divierto”, “se recocha”, “se molesta”;* les gustan estas clases *“Porque los profes nos divierten, nos animan”,* *Porque nos hacen reír y “nos dejan reírnos”* y en consecuencia, *“no me aburro”*

- **Segunda pregunta: ¿Y por qué les gustan?**

Ante esta pregunta abierta, los estudiantes respondieron empleando diversos términos, los cuales se ilustran en las tablas del anexo 21 y en las matrices reconstructivas de los anexos 22 y subsiguientes. Algunos alumnos contestaron con un solo término y otros respondieron empleando varias palabras para describir las razones que tuvieron para escoger las asignaturas nombradas como las que más les gustan. En la matriz reconstructiva del anexo 22, cada término se puso por aparte y los resultados se presentan en el anexo 23.

De acuerdo con lo manifestado por los estudiantes, las actividades que se realizan en las clases que ellos perciben como chéveres pasan por *“recochar”,* hacer *“juegos, concursos, exposiciones”*. Sin embargo, los estudiantes fueron más elocuentes y aumentaron su caracterización de las clases que les gustan. Para ellos son *“Clases que se entienden”,* en las que *“se enseñan muchas cosas”* y *“los alumnos aprenden”* se tratan *“temas muy interesantes”, “enseñan con calma”*. Dichas clases exhiben varias características como: *“son muy divertidas”,* son *“serias y a la vez alegres”, “al aire libre”, “son alegres y no me aburro, no dictan”* y los alumnos sienten que tienen *“buen rendimiento académico”*. Las clases chéveres son también denominadas con términos que denotan adjetivos empleados por el vulgo como *“bacana”, “gomelas”,* los cuales funcionan como sinónimos. En este tipo de clases *“se hacen dinámicas”* y *“los profesores son dinámicos”*. Ser dinámicos significa que *“hacen concursos”;* lo alumnos manifiestan que hacen *“exposiciones”,* que *“ Se juega en clase”,* que *“ no hacen desorden”*. Los alumnos manifiestan que en dichas clases *“podemos dialogar”, “hacen previos”, “nos ponen cuestionarios”* y *“ejercicios”;* también *“hacen talleres” “nos ponen a trabajar”* y *“hacen cosas bacanas y actividades”* ¿Por qué podrían gustarles a estos estudiantes las clases que enunciaron como favoritas? Los alumnos respondieron: *“Por lo que hacen”, “porque son dibertidas {sic}”,*

- **Tercera pregunta: ¿Cuáles son las clases que no les gustan?**

Al igual que la primera, es una pregunta abierta y tampoco era condición contestar un número específico de asignaturas. Los resultados se presentan en la tabla 7 que se encuentra en el anexo 21.

La mayoría de estudiantes coincidió en afirmar que las clases que consideraban más aburridas eran las de SEREV. De hecho, mientras transcurría la recolección de datos para este trabajo, se hizo patente que los estudiantes del grado cuyo promedio de edad era mayor –los del grupo C- faltaban los viernes con demasiada regularidad. Se les consultó y la respuesta fue sorprendente en su momento: no querían tener cuatro horas seguidas con dicha docente

Figura 9. Asignaturas que no les gustan a los estudiantes. .



Fuente: Trabajo de campo (cuestionario).

Las clases que no les gustan les parece que “son aburridas”, “no me gustan porque es puro bla bla blá y nada de nada de lo divertido”, “no se entiende”, “son muy cansonas”, “no entiendo nada”, “se ponen apodos y se insultan” y “No me gustan porque es de cuestiones complicadas. En esas clases, los estudiantes manifiestan cosas como esta: “copiamos mucho. Lo hacen sentir mal delante de los compañeros”, “Lo único que hago es escribir”, “nos esfuerzan (sic) cosas que no podemos hacer”, “me parecen que me aburro mucho (sic), “Por lo difícil (sic) que son”, “porque tenemos que escribir”, “eso es meras rallas y uno se aburre”. Un término que llamó la atención del investigador fue el de *profesor amargado*, el cual motivó una consulta adicional a los estudiantes para determinar a qué se referían cuando le aplicaban el calificativo de amargado a alguien.

Los resultados se presentan en las matrices reconstructivas de los anexos 22 y subsiguientes.

Mención especial merecen los datos relativos a SEREV. En las cifras mostradas por la tabla 7, llama la atención que tres de las cuatro primeras asignaturas más rechazadas, están a cargo de SEREV; esto llevaría pensar que la temática es poco interesante para los jóvenes o que su ejercicio docente les cautiva poco. Sólo en las entrevistas, se pudo dilucidar la causa de las respuestas ofrecidas en el cuestionario. Aquello que muestra la información es que SEREV es un docente que concibe de modo tradicional la educación, que concibe la motivación; no como un proceso sino de la forma tradicional, como una fase del proceso de aprendizaje y tiene una opinión negativa de sus estudiantes: *"Esos chinos casi no hacen caso"; "Hay unos que son acosadores,; los más cansones"*, otro ejemplo es cuando expone su visión particular de la problemática de bajo rendimiento e indisciplina que se presenta en el grupo de los alumnos mayores: *"Yo creo que sacando a unos ocho se haría aseo y quedaría un salón uno A"*. Este docente tiene una concepción curiosa de la motivación en el aula, la cual ilustra cuando afirma: *"durante la clase debo tratar de mantener a los gamines ocupados, motivados. Así debe ser"*.

Es posible que dichas concepciones se traduzcan en ciertas prácticas que no atraen a los estudiantes, que causan poco o ningún entusiasmo: Los niños afirmaron: *"nos dicen que hacemos preguntas bobas", "nos grita", "nos regaña", "lo hace sentir mal a uno", "Una vez nos quitó el descanso y no nos dejó salir"*. En este escenario, sólo caben las motivaciones extrínsecas y se explica el especial relieve que adquieren los contenidos por encima de los procesos. Los estudiantes manifiestan su inconformismo: *"uno es copie y copie y copie y uno no entiende nada, sólo es escriba y escriba"*. Según los estudiantes, esta profesora *"casi no explica", "desde que llega es a dictar de un libro"* y esta actividad, dicen ellos, *"nos da sueño"*.

Quizá también explique por qué SEREV los pone a "coger estrellas" o llevarse las manos arriba, abajo al frente a los hombros.... Los testimonios dan buena cuenta del clima en el aula durante estas clases; muestran claramente como las prácticas de este docente provocan un contexto desmotivador para el aprendizaje y ciertos sentimientos que afloran en los estudiantes: *"Lo que pasa con la profesora de AS1 es su continuo cambio de estado de ánimo", "Uno no le puede decir nada, porque nos hace sentir mal. Le tenemos miedo", "no nos entiende"; "Cuando nos amenaza no me gusta", "no me gusta... que me llamen la atención en público...Quisiera que me diga "Venga y le explico", no que me diga regaños delante de la gente", "un día que IIIFC estaba copiando en otro cuaderno lo cacheteó", "nos trata muy mal, porque es ofensiva y nos hace sentir mal", "Ella llega a regañarnos, no nos saluda y ensalza al (el colegio en el que trabajaba la docente antes) y dice que aquí todo es peor", "Ella lo achanta a uno cuando uno no entiende", "El otro día me vio los aretes y me dijo que me los iba a arrancar si no me los quitaba"* Aparte de lo anterior, al parecer la poca variedad en las prácticas conduce a la monotonía, tal como lo muestra el siguiente testimonio en el que un estudiante hace un ilustrativo contraste entre las prácticas de enseñanza de SEREV

y las de la profesora anterior: *“La otra profesora nos trataba bien; nos ponía tareas diferentes, como las maquetas en Icopor y dibujos, y trabajos con pintura y a uno le preguntaba de lo que uno había hecho y uno sabía responder* Como atenuante, debo decir que SEREV llegó a reemplazar a una joven profesora muy querida por sus alumnos. A tal punto estimaban a la otra profesora, que el día en el que les comunicó que se iba para otro colegio, hubo más de uno que lloró.

Por su parte, SEREV, en una edad cercana a la jubilación, no estaba dispuesta a tolerar muchas de las actitudes de los jóvenes, como el cuchicheo en el salón o que le trajeran las tareas en una fecha y hora distintas de las que ella había estipulado. Por otro lado, en sus conversaciones informales siempre manifestó su inconformismo con el nuevo colegio. En su expresión veía la añoranza por el colegio anterior. Recuerdo que hablaba de la amplitud de sus espacios, de los recursos disponibles y, sobre todo, que estaba más cerca de su casa. Cuando se presentaban brotes de indisciplina; recordaba en voz alta que los estudiantes del colegio anterior, según sus palabras, eran más juiciosos, en el sentido de que se dejaban mandar, que acataban las directrices de los docentes sin cuestionarlas, que presentaban sus tareas, no rezongaban y no molestaban en el salón; tampoco gritaban ni peleaban. Todo el contexto anterior podría explicar por qué razón a la mayoría de los estudiantes no les gustaban las clases con SEREV, unas clases en las que no podían expresarse, ni ser ellos mismos. A pesar de lo anterior, puedo decir que SEREV siempre actuó de buena fe, convencida que sus acciones contribuían a la mejor formación de sus alumnos, que su actitud acuciosa contribuyó a mejorar la disciplina en el colegio y que su prevención hacia el estudiantado evitó un hecho violento y trágico que hubiera podido haber afectado no sólo a la institución, sino la comunidad entera.

4.1.3 Sistematización final de categorías y subcategorías

Al revisar los resultados de los cuestionarios, se hizo evidente que había que aclarar el significado que los estudiantes le dan a dos términos concretos: “profesor chévere” y “profesor amargado”. La información recabada derivó en las categorías y subcategorías que se muestran en la página siguiente. Con la nueva información, la valoración del maestro y la valoración de las clases empezaron a configurarse como metacategorías, tal como se muestra en la figura diez. Al leer los testimonios, empezaron a emerger ciertas regularidades en la valoración de los maestros y las clases. Las primeras que se evidenciaron fueron las características con las que los estudiantes describen aquello que ellos llaman una *“clase bacana”* o una *“clase aburrida”* y los atributos con los que identifican a un *“profesor chévere”* o a un *“profesor amargado”*.

Con respecto a las clases se pudo distinguir que casi todos los estudiantes se referían a aquello que ellos sentían o a aquello que hacían en las sesiones con el maestro. Con respecto a los docentes, se clasificó inicialmente el testimonio de los estudiantes en términos de aquello que ellos afirmaban que el maestro hacía o decía y las actitudes

que los alumnos percibían, y este fue el punto de partida para el primer intento de aprehensión de la realidad desde el discurso de los alumnos.

Si el lector observa los sinónimos empleados por los estudiantes, es fácil interpretar cómo sería un profesor *chévere*, es decir, un profesor que induce sensaciones agradables, de bienestar, una persona que sonríe, que atiende a sus estudiantes, y ejerce su cátedra en forma democrática, esto es, permite la participación de los estudiantes, los tiene en cuenta. En contraposición se tiene al profesor *amargado*. Un docente es amargado cuando es *“regañón y siempre hace todo lo posible para que el alumno se raje”*, *“alguien que nada le gusta. Por todo pelea”*. Se es amargado cuando *“no escucha opiniones, sólo lo que él dice y no se acerca a hablar a sus estudiantes”*, es *“una persona con un genio incómodo, poco carismático y poco agradable”*, *“fastidioso”*, que *“llega a gritar y no saluda, sobre todo, quiere rajar a todo el mundo”*, que aparenta estar *“a toda hora con rabia y de mal genio”*; *“él nos cohibe y nos obliga a la rutina.”* y según los estudiantes manifiesta conductas como *“hablar duro”*, *“contestar mal”* o tiene actitudes como *“permanecer serio”* *“tosco, agresivo, no recocha.”* Recochar es *“molestar, hacer chistes”*. Aparte de molestar implica *“reírse, hacer chanzas”*, *“es joder con uno, molestar”*.

Más adelante, el análisis de la información permitiría enriquecer la reconstrucción de la realidad con nuevas subcategorías, ya que en el proceso de reconstrucción final se hizo evidente que las categorías denominadas “Papel de la motivación en la enseñanza”, “Procedimientos de motivación” y “criterios de aplicación de la motivación” iban a transformarse debido al surgimiento de nuevas subcategorías durante el proceso de análisis y reflexión de los hallazgos, tal como se muestra en la tabla 3 y en las figuras once y doce, las cuales muestran los resultados finales.

Figura 10. Ampliación del esquema inicial de categorías y subcategorías a partir de la información aportada por los estudiantes.

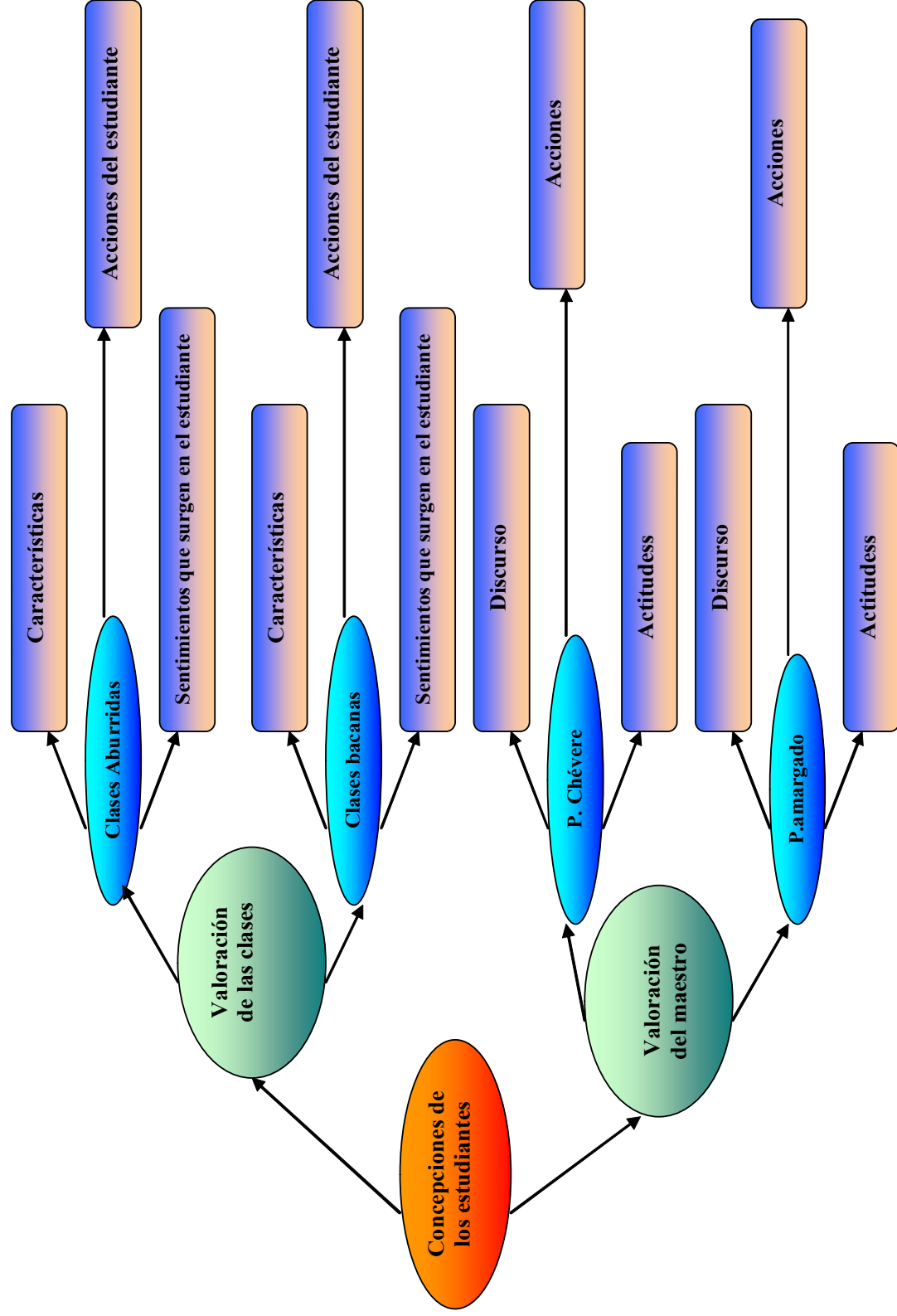


Tabla 3. Sistematización final de categorías y subcategorías

Temática	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Motivación en el aula: concepciones y prácticas	Se desconoce si los procesos de motivación del alumnado empleados por los maestros en una de las sedes de un colegio oficial de Bucaramanga realmente cumplen su propósito de cautivar y despertar el interés de los discentes por el aprendizaje.	¿Cuáles son las características de las concepciones que tienen los profesores sobre la motivación?	Caracterizar las concepciones que tienen los profesores sobre la motivación	Concepto de motivación de los maestros	Concepciones teóricas de motivación
				Papel de la motivación en el aula	Implicaciones prácticas
					Expectativas de los maestros al aplicar la motivación
					Propósitos de los maestros al aplicar la motivación
	¿Cuáles son las actividades de motivación que utilizan los profesores?	Identificar las actividades de motivación que utilizan los profesores de la institución de estudio	Procedimiento de motivación en el aula	Actitudes asumidas por los docentes al hacer motivación	
				Acciones desarrolladas en las clases para la motivación	
				Regularidad con la que se hacen las actividades de motivación, según los docentes	
				instrumentos usados para la motivación	
				Criterios de aplicación de la	Circunstancias de aplicación de la motivación.
					Razones esgrimidas por los docentes para motivar

				motivación	Concepción que tiene el maestro sobre sus estudiantes
		¿Qué tipo sentimientos surgen en los estudiantes cuando un(a) docente realiza actividades que considera motivadoras?	Detectar los sentimientos que surgen, desde la perspectiva de los estudiantes, cuando un(a) docente realiza actividades que considera motivadoras o no	Valoración del docente por parte de los alumnos	Profesor chévere
				Valoración de las prácticas de motivación por parte de los alumnos	Profesor amargado
					Clases bacanas
					Clases aburridas

Figura 11. Categorías y subcategorías finales de las concepciones y prácticas de motivación en el aula

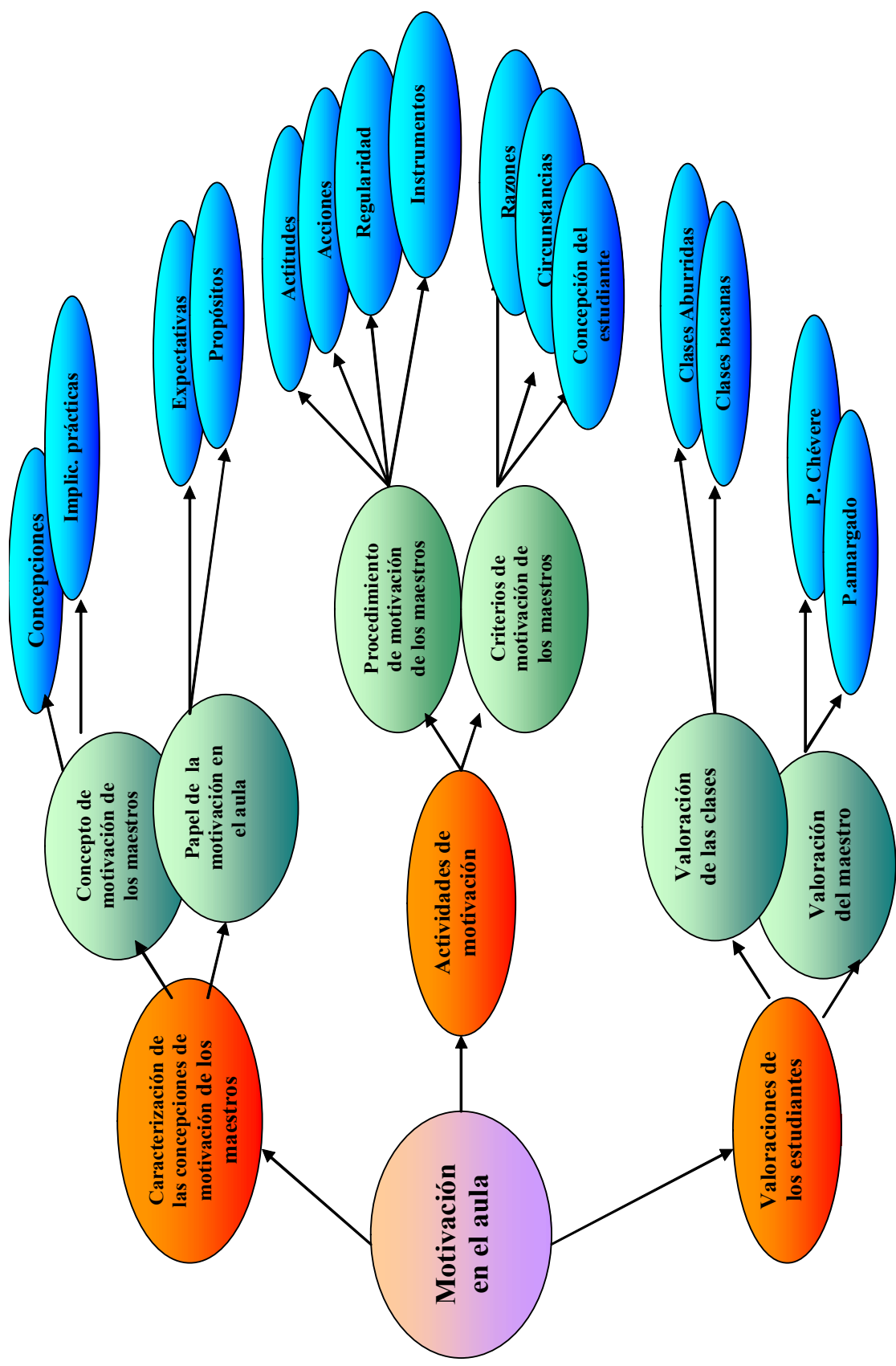
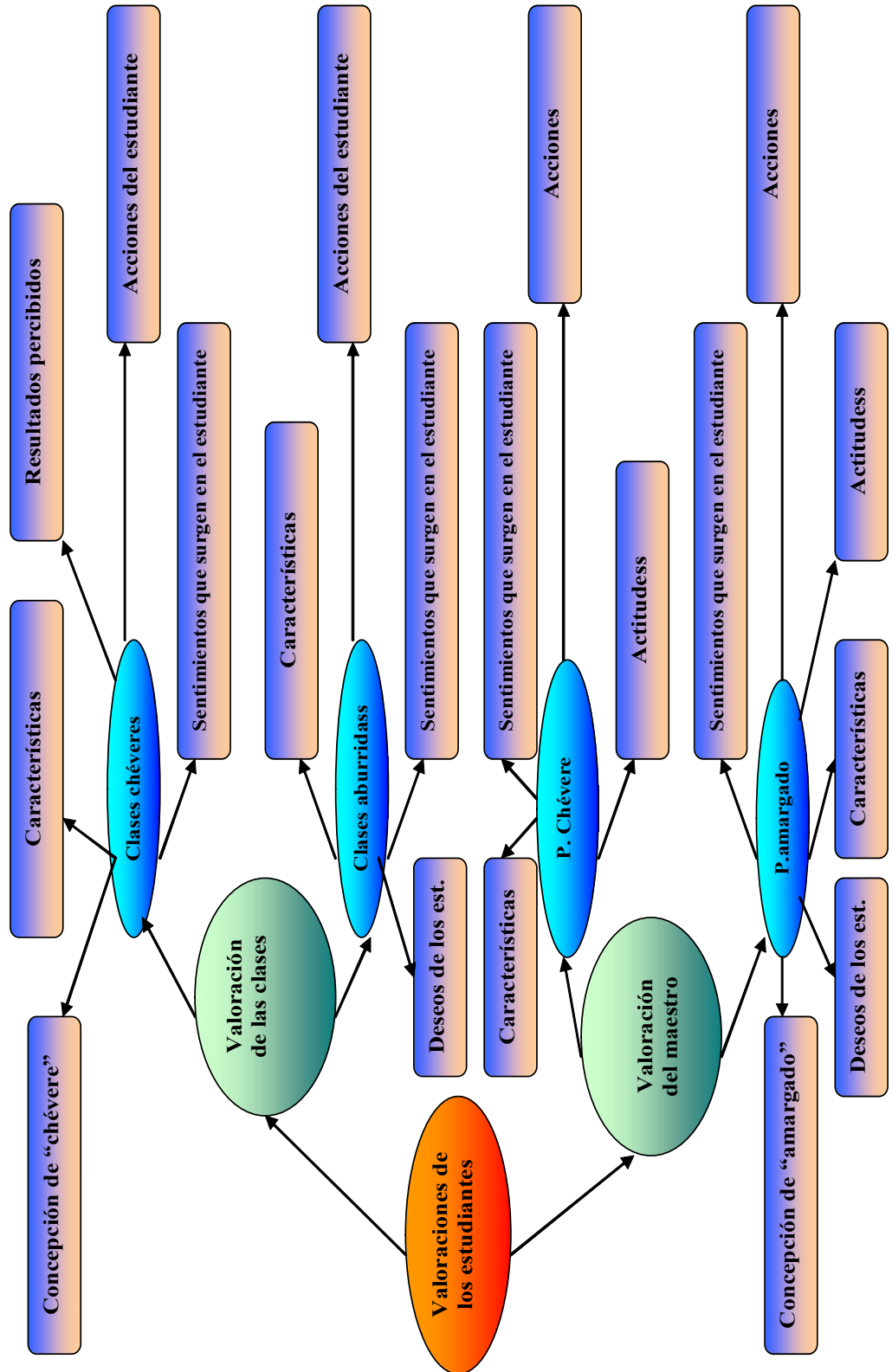


Figura 12. Ampliación final del esquema inicial de categorías y subcategorías a partir de la información aportada por los estudiantes



5. INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

El proceso de interpretación que a continuación se presenta, muestra las diferentes categorías, subcategorías y metacategorías que resultaron en la investigación a través del ejercicio de contraste entre cuatro puntos de vista: el de los maestros, el del observador, el de los estudiantes y el de *Sophya*. *Sophya* encarna el conocimiento, la teoría, el acervo gnoseológico, aquello que dicen los expertos e investigadores sobre un tema específico relacionado con las prácticas y concepciones de motivación halladas en los maestros sujetos de estudio de la presente investigación.

5.1 EL CONCEPTO DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS

Concepción de la motivación por parte de los maestros

La voz del maestro...

“cuando uno motiva, entusiasma a los alumnos”

Según los testimonios, la motivación para los profesores es *“despertar el interés del alumno por el tema que voy a dictar”, “es el conjunto de deseos, anhelos o necesidades que el docente atiza en los estudiantes confiando en provocar una actitud favorable en ellos”; “es una fase del proceso de enseñanza aprendizaje donde se crean las condiciones y [se fomenta] el interés por el tópico que se vaya a manejar” [en la clase]; es el eje central [para lograr] un buen resultado... en la parte deportiva”* Un buen resultado en la parte deportiva es *“que los estudiantes se mantengan activos, en forma, haciendo ejercicio y que adquieran una mentalidad positiva”. “Es animarlos para que sigan adelante, para que aprendan”. “Motivación implica algo lúdico”.*

La voz de *Sophya*...

Si se revisan las definiciones de motivación expuestas en el marco teórico, ninguna coincide con la concepción de los maestros en el sentido de que motivar es despertar el interés. Sin embargo, si existen autores que conciben que son sinónimos, por ejemplo, Luis Alves Mattos en la obra citada afirma que *“Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige”*³¹⁴ A diferencia de los docentes, este autor afirma que la motivación no se limita a la enseñanza y el aprendizaje, sino que *“se halla presente en todas las manifestaciones*

314 ALVES MATTOS, Op. Cit., p. 1.

*humanas condicionando su intensidad y su eficacia*³¹⁵ Aunque pone especial énfasis en los asuntos éticos, José Fernando Carrasco coincide con la anterior apreciación cuando afirma: “*Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia.*”³¹⁶. Cuando otros maestros consultados afirman que es un conjunto de deseos o necesidades, coinciden con Santrock en la obra citada, quien afirma que la motivación es un conjunto de razones que explican un comportamiento, sin embargo a la concepción expuesta por los maestros le falta indicar que dichas razones originan, según Santrock³¹⁷, un comportamiento vigoroso y sostenido, esto es, que permanezca en el tiempo

La visión del observador...

A pesar de que todos los maestros reconocen el importante papel que juega en los estudiantes la motivación, en su discurso y en su práctica, se evidencia que ocupa un papel secundario. Por ejemplo, cuando afirman que aplican la motivación dependiendo de si van o no al día en el cumplimiento de los temas propuestos en la planeación, cuando se les acaba antes de tiempo el tema que tenían previsto tratar en la clase o cuando supeditan la motivación a actitudes de corte conductista. En estos casos la motivación hace presencia como un premio a determinados comportamientos

A partir del discurso de los profesores, se puede inferir que ninguno de los participantes en el estudio concibe la motivación como proceso, sino que dicho término se asocia con otros que son sinónimos aparentes, como “despertar el *interés*”; tampoco se manifiesta lo cognitivo ni lo volitivo en el concepto, sólo se asocia con lo orético. De lo anterior se deduce cuando hablan de “*deseos, anhelos*” pero caen en la trampa de asociar el proceso motivacional con necesidades.

Llama la atención la posible influencia del paradigma eficientista en el lenguaje que emplearon los docentes en sus declaraciones. Dicho paradigma es propio del actual patrón de acumulación, aspecto que se hace presente cuando se reliva que los estudiantes obtengan “*un buen resultado*”. Un acierto en la concepción general es la afirmación de PEFG, cuando menciona, haciendo alusión a los resultados, que una consecuencia de la motivación es “*que los estudiantes se mantengan activos, en forma, haciendo ejercicio*”, lo cual coincide con algunas de las características del comportamiento motivado enunciadas por Santrock cuando habla de que dicha conducta es “*vigorosa y sostenida*”. Al final, la conclusión con respecto al tópico del concepto de motivación de los docentes de la institución objeto de estudio, es que sería importante propiciar y orientar un proceso de reflexión en torno a él y seguir las

315 Ibid.

316 CARRASCO, José Fernando. Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor. Madrid: Ediciones Rialp S. A. 2004. p. 216.

317 SANTROCK, Op. Cit. p. 432.

recomendaciones de Duckworth citadas en el marco teórico, para adelantar una capacitación vivencial y propender por el cambio en las prácticas pedagógicas.

Se puede inferir que los maestros conciben la motivación es una etapa del proceso de enseñanza y como tal, no es permanente y ocupa un tiempo limitado. Al ser una etapa, quien inicia o da la pauta para dichas actividades motivadoras es el maestro y cuando se afirma que la motivación *“implica algo lúdico”*, se evidencia que dicho término se asocia a juegos y aquello que los juegos implican, esto es, un ambiente relajado, sin presiones, alegre. Informal. Sin embargo, podría acercarse al término *“ocio”* y específicamente a un ocio no productivo, lo cual es visto con desconfianza por parte de los maestros. Esto puede inferirse de declaraciones como *“cuento cuentos, nunca chistes”* de SEREV o las de MGOE: *“cuando estamos quedados en el programa, si los pone uno a mamar gallo, sí que menos terminamos...”*

Con lo anterior se evidencia que no todos conciben la importancia de la motivación en el aprendizaje. Cabe aclarar que a diferencia de la concepción de la motivación como fase que se presentó líneas arriba, la motivación es un conjunto de pasos o fases, esto es, un proceso, como dicen Huertas Knicki y Kreitner en las obras citadas en el marco teórico. Identificar la motivación en el aula como un proceso implica tener una mirada más amplia sobre el fenómeno, por cuanto, además de los procedimientos, se vendría a considerar también a las entradas y salidas como parte del mismo. También llama la atención la concepción de otros maestros cuando consideran que motivar es animar a otros. Si se concibe la motivación en el aula como el acto que realiza el maestro para animar a sus estudiantes, implicaría que el maestro sea quien le ayude al estudiante a superar decepciones y frustraciones derivadas del acto de aprender y, al mismo tiempo, le ayude a vincular sus compromisos académicos con su proyecto de vida, esto es, con su propio aprendizaje.

Finalmente, llama la atención la concepción de uno de los maestros entrevistados referida a que la motivación consiste en crear un ambiente propicio para el aprendizaje. A pesar de que en el marco teórico no se menciona ningún autor cuya visión de la motivación se dirija en esa dirección, en la consulta bibliográfica posterior se encontró uno: Giovanni lafrancesco, quien considera que *“La aplicación de algunos elementos del método decroliano de centros de interés y de la escuela nueva (Freinet) podrían ser un recurso didáctico para conseguirle al niño un mejor entorno ecológico”*³¹⁸ con el propósito de desarrollar en el niño de la mejor manera posible aquello que dicho autor denomina los niveles psicobiológicos, cognoscitivos y socioafectivos. Más adelante se tratará la relación entre el ambiente del aula, la motivación y el aprendizaje.

318 IAFRANCESCO V., Giovanni Marcelo. Didáctica de la Biología: aportes a su desarrollo. Didácticas Magisterio. Bogotá D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio. :2005. p. 151.

Implicaciones prácticas de la motivación en el aula

La voz del maestro...

Que los estudiantes: “estén activos”, “ocupados”, “contentos”, “se distraigan”, o se “entusiasmen”

Según los maestros, las actividades de motivación desarrolladas en el aula implican:

- Que los estudiantes: “estén activos”, “ocupados”, “contentos”, “se distraigan”, o se “entusiasmen”.
- Que los estudiantes tengan: “Buena disposición”, “Mentalidad positiva”.
- Que los estudiantes hagan: “las cosas con ganas” “su trabajo”, “su mejor esfuerzo”, “las tareas con orden” “apliquen bien bonitos los colores”, “Investigan un poco más”, “Tienen que participar” o “Los chinos no joden”.
- La motivación implica que en el ambiente escolar se: “crean condiciones para el aprendizaje”, se “Despierta el interés”, se “Rompe la monotonía”, se “pasa un momento divertido”, se hace “algo lúdico”.

La voz del estudiante...

En las clases bacanas “me va bien en esas materias”, “...saco buenas notas”

Los alumnos perciben utilidad en las clases chéveres, aquello que se constituye claramente en una motivación de logro. Los estudiantes manifestaron diversas implicaciones en aquello que ellos catalogaron como las *clases bacanas* o *chéveres*. En dichas clases “se aprende”, “entiendo”, “sirven para el futuro” Otro de los resultados está relacionado con el rendimiento académico: “me va bien en esas materias”, “...saco buenas notas”, como se vio en el marco teórico, las buenas notas se constituyen en un refuerzo para animarlos a que continúen con un buen nivel académico, genera sentimientos de complacencia y la sensación de que se es competente. Lo contrario podría generar en un niño sentimientos de frustración.

La voz de Sophya...

Las declaraciones de los maestros en las que manifiestan que motivar implica mantener a los estudiantes ocupados coinciden con Carrasco y Basterretche³¹⁹ quienes recomiendan a los docentes que mantengan ocupados a sus estudiantes para no darle oportunidad de aparición a la indisciplina Para Robert Nelson³²⁰, un escritor de la motivación desde la perspectiva administrativa, motivar implica permitir la participación de los demás en la toma de decisiones, y darles responsabilidad y autoridad a los

319 CARRASCO, José Fernando y BASTERRETICHE BAINOL, Juan.- Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. Sexta Edición. Madrid: Rialp. 2004. p. 144.

320 NELSON, Robert. 1001 formas de motivar a los empleados. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 2005. p. 2.

involucrados³²¹. Carrasco, en la obra citada afirma acerca de las implicaciones de la motivación lo siguiente: “Un alumno está motivado cuando tiene la necesidad de aprender aquello que se está tratando. Esta necesidad le lleva a esforzarse y a perseverar en el trabajo hasta sentirse satisfecho”³²² Lo anterior se manifestaría en una mejor calidad de los deberes académicos realizados, en formular preguntas de manera continua con respecto a un tema específico, en el cumplimiento de las metas propuestas, en el desarrollo de las competencias asociadas a las actividades de aprendizaje, por supuesto, en manifestaciones de alegría con el mismo. Estos autores afirman que las actividades de motivación implican que a los estudiantes se les otorgue “la necesaria libertad para que se manifiesten con naturalidad y respeto común”³²³; también implican “Estimular a los estudiantes para que expresen sus valores y sentimientos”³²⁴ Por su parte, Martin Van Mesdag, citado por Richard Denny, enfoca de una manera un poco conductista las implicaciones de las actividades de motivación en torno a las habilidades que debe exhibir quien motiva. Si se aplica al ámbito de la escuela lo que este autor afirma, se tendría que las actividades de motivación implicarían el despliegue por parte del maestro de habilidades para “comunicar, poner el ejemplo, desafiar, fomentar, obtener realimentación, involucrarse, delegar, desarrollar, entrenar, informar, resumir, y ofrecer una recompensa justa”³²⁵ Por otro lado, Ian Gilbert manifiesta, inspirado según él en Csikszentmihalyi, que la motivación implica básicamente dos cosas: que el maestro propicie un ambiente poco tenso (aunque cierto nivel de tensión bajo es recomendable, según este autor) y la designación a los estudiantes de metas propuestas como grandes desafíos. En palabras del mismo autor:

*Los escenarios con grandes desafíos y baja carga de estrés, aseguran que nos movamos más allá de la etapa reptiliana y que tengamos acceso a las áreas más altas y más intelectuales de nuestro cerebro*³²⁶

Previamente, el mismo autor había propuesto otras implicaciones que subyacen a la motivación en el aula, como estimular la motivación intrínseca³²⁷, asumir el fracaso en

321 Ibid., p. 23.

322 CARRASCO, Op. Cit. p. 216

323 Ibid., p. 144.

324 Ibid., p. 116.

325 VAN MESDAG, Martin, *The Frontiers of Choice*. En: Marketing Week N°10 (Octubre de 1985). s.p. citado por DENNY, Richard en *Motivar para ganar*. México D. F. Selector. 2001 p. 11

326 GILBERT, Ian. *Essential Motivation in the Classroom*. Londres: Routledge Taylor and Francis Group 2002. p. 42.

327 Ibid., p.11

forma positiva y celebrar los logros en vez de premiarlos³²⁸. En conclusión, la motivación en el aula implica un ambiente favorable para el aprendizaje con las características descritas líneas arriba, un conjunto de actividades físicas y mentales cautivantes por el reto que implican y el despliegue por parte del maestro de un conjunto determinado de habilidades.

La visión del observador...

Los estudiantes y los maestros coinciden al relacionar las implicaciones de la motivación “*con algo lúdico*”, con algo “*dinámico*”, esto es, con movimiento, en contraposición a una sesión estática, quieta, que induzca al sueño. En cuanto a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, se debe interpretar dicha sentencia en el sentido de que el maestro genera las condiciones para que los discentes se sientan seguros y cómodos con la clase. La idea es predisponerlos favorablemente para el aprendizaje, aunque cabe anotar que dicha predisposición es una condición necesaria pero no suficiente para alcanzar aquél. Ahora, debe tenerse en cuenta con respecto a la motivación que no se debe exagerar ya que puede ser contraproducente. A partir de la experiencia de la aplicación de actividades motivadoras se puede afirmar que existe una especie de límite para la motivación que, en caso de sobrepasarse, puede inducir al desorden y a la dispersión de esfuerzos. Lo anterior se ve corroborado en la entrevista con EHIR, quien manifiesta que limita sus actividades de motivación en curso por cuanto ha comprobado que a los estudiantes del grupo de los de mayor edad se les ofrece la mano “*y se toman el codo*”. Esto lo reconocen los mismos estudiantes cuando en las entrevistas afirman cosas como que a un maestro le ven la cara de tonto o que admiten que sus propios compañeros a veces “*son pasados*”

5.2 EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Propósitos de la motivación

La voz del maestro...

“Que haya buena disposición y ambiente” y “condiciones para el aprendizaje”

La mayoría de los maestros tiene la idea que si se hacen actividades de motivación, conseguirá que en sus clases el ambiente sea mejor con el propósito de que sus estudiantes “*rindan más*”

Al leer los testimonios transcritos de los maestros, se pudo clasificar sus respuestas referidas a los propósitos de la motivación en dos partes: una referida al ambiente en el

328 Ibid., p. 34

aula y la otra relacionada con los estudiantes Los docentes, según sus propias palabras, hacen actividades de motivación para:

- Que en la clase: haya “Buena disposición y ambiente”, “condiciones para el aprendizaje”, “No solo el discurso de uno”, se “Despierte el interés” y ésta no sea “monótona”, “aburridora”
- Que los estudiantes: “... se entusiasmen con el aprendizaje y premiarlos cuando se portan bien”. Que “Desarrollen su creatividad”, “Cojan ánimo”, “Se esfuercen por aprender”, “se mantengan activos, en forma”, “Entren en el cuento”, “Saquen lo importante”, “aporten a la clase”, “que se convenzan de que son capaces de tener un buen desempeño en cualquier disciplina...”, “Que estudien por su cuenta”, que tengan una “Actitud favorable”, un “Buen resultado” y que “pocos pierdan”.

En las declaraciones se puede observar que los maestros consideran importante la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Por otro lado, cuando se afirma: “No solo el discurso de uno”, se quiere afirmar que los estudiantes también participen en la clase, que no sean convidados de piedra o sujetos pasivos en su propio aprendizaje. Esta postura es respaldada por Javier Panqueva³²⁹, quien propone que el estudiante sea reconocido como un actor legítimo a tener en cuenta en los procesos de diseño, gestión y evaluación curricular. Este autor afirma que:

Hoy se habla de un currículo centrado en el alumno, y aunque se ha explicitado la comprensión de sujeto, que se asume debe orientar las prácticas educativas, parece subyacer un enfoque proteccionista y paternalista que mantiene inmovilizado al alumno en su condición de inferioridad y que dificulta la construcción de su identidad como sujeto actor participante e interlocutor legítimo en la comunidad educativa”³³⁰

Si se siguen las ideas de Panqueva, el papel coprotagónico que podrían desempeñar los estudiantes en la escuela podría concretarse en la definición, estructuración y distribución de aquello que se va a aprender. Lo anterior podría configurarse en un poderoso aliciente para este estamento (recuérdese la motivación de control expuesta en el marco teórico).

En un trabajo empírico de Javier Tarazona, un profesor de medicina de la Fundación Santafé de Bogotá, se afirma que cuando a un grupo de estudiantes se les permitió participar en su propio aprendizaje mediante la aplicación del ABP –Aprendizaje

329 PANQUEVA TARAZONA, Javier. El papel de los educadores y e los estudiantes. Bogotá: Mimeo. Universidad La Grancolombia. s. f. p. 7. Disponible en: <http://www.ulagrancolombia.edu.co/documentos/XVEIPapelDeLosEducadoresYLosEstudiantes.pdf>

330 Ibid., p. 9.

Basado en Proyectos-, se evidenció una mejoría significativa en los resultados del aprendizaje. Al respecto, el autor afirma:

*De los resultados y experiencias presentados anteriormente, puedo concluir que una práctica pedagógica como el ABP, que se enmarca dentro de los principios de la comprensión actual del proceso de aprendizaje en niños y adultos, es una alternativa que puede producir unos mejores resultados o al menos más acordes con lo que se plantea que debe ser la formación médica del siglo XXI. Así mismo, aun si no hubiera una mejoría significativa en la adquisición de conocimiento, aunque parece que objetivamente sí la hay, el solo hecho de mejorar significativamente el entorno de aprendizaje del futuro médico, generando una mayor satisfacción de profesores y alumnos podría considerarse una meta en sí misma.*³³¹

Y aunque los resultados de los que habla Tarazona no podrían configurar una prueba concluyente, en el informe se deduce que los estudiantes asumieron los proyectos como un reto; lo anterior constituiría en un ejemplo de la denominada motivación de competencia, tema que se trató en el marco teórico.

En lo referente al propósito enunciado por los maestros entrevistados referente a que se debe hacer motivación para que en la clase haya “buena disposición y ambiente” y “condiciones para el aprendizaje”, diversos autores como Jensen, un científico especializado en neurología, hacen recomendaciones como la siguiente:

*Es importante construir un ambiente escolar cálido, de aceptación y apoyo para todos, y desarrollar actividades como proyectos de investigación, trabajos de expresión creativa, reflexiones filosóficas, que los estudiantes hayan podido escoger o plantear y que respondan cabalmente a sus intereses*³³²

Por su parte, Anderman y Migdley³³³ demostraron que la motivación en los estudiantes que pasaban de la educación primaria a la secundaria decrecía paulatinamente y que dicho fenómeno dependía de las características del ambiente de aprendizaje que los rodeaba. Otros autores como Ryan y Patrick, Dembo, Steers, Wetzel, Covington y otros

331 TARAZONA, José Luis. Reflexiones acerca del aprendizaje basado en problemas (abp). Una alternativa en la educación médica. Bogotá. En: Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología. V.56 N°2. (abr./jun. 2005) p.12.

332 JENSEN, Eric. Competencias e Implicaciones educativas. Madrid: 2004. Nancea. Citado por LACUEVA, Aurora. En: Reseñas de Libros. Caracas: En: *Revista de Pedagogía* (mayo de 2004); vol.25, no.73, p.85-89.

333 ANDERMAN, Eric M. y MIDGLEY, Carol. Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. Greenwich, Connecticut, U.S.A.: En: *Contemporary Educational Psychology* N° 22. (1997).pp. 269–298

reconocen la relación que tiene el ambiente en el aula con la motivación y éstos a su vez con el aprendizaje de los escolares.

Las anteriores citas se presentaron para evidenciar que los propósitos que inspiran la aplicación de estrategias motivadoras por parte de los maestros entrevistados en la institución objeto de estudio coinciden con los propósitos enunciados por la teoría.

La voz del estudiante...

“estudiar para salir adelante porque si no hacemos el bachiller completo (sic), no nos dan ningún puesto”

En los cuestionarios los estudiantes afirmaron que tenían como propósito “...aprender distintos valores, aprender respeto”. Ellos enumeran entre sus propósitos que deben “estudiar para salir adelante porque si no hacemos el bachiller completo (sic), no nos dan ningún puesto” En el marco teórico se expusieron tres teorías que explicarían los propósitos de los estudiantes: la teoría de las atribuciones la teoría de los objetivos y la teoría de la Autodeterminación. La teoría de los objetivos expone que las personas tienen dos posibles tipos de propósitos que motivan sus acciones: el cumplimiento de tareas o el desarrollo de habilidades. En el primer caso se ha detectado que los propósitos están asociados a creencias relacionadas con el mejoramiento personal del dueño de dichos propósitos³³⁴. Este es el caso del testimonio anterior; en él se manifiesta claramente una intención relacionada con el progreso, con la creencia de que el mejoramiento de una determinada situación económica se presenta si se estudia y si, en consecuencia, se consigue un empleo. Este tipo de propósitos, según Maher y Midgley³³⁵, son mejores que aquéllos relacionados con el desarrollo de habilidades o motivación de competencia, ya que estos investigadores han detectado que los estudiantes con propósitos centrados en la tarea desarrollan sentimientos más positivos hacia la escuela, tienen mejor autoestima y son más solidarios

La voz de Sophya...

¿Motivar para pensar?

Para John Langrehr, pensar implica recordar y razonar de manera crítica y creativa. Desde esta perspectiva, motivar para pensar implicaría que los estudiantes se hagan preguntas en torno a aquello que han aprendido; a esta práctica Langrehr la denomina *autocuestionamiento* el cual “es esencial para hacer conexiones físicas en nuestro

334 AMES, Carole. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. Washington D.C.: En: Journal of Educational Psychology, V. 84 N° 3. (Sep 1992). pp. 261-271.

335 ANDERMAN, E. M. y MAEHR, M. L.. Motivation and schooling in the middle grades. Washington D.C.: En: *Review of Educational Research*, 64 (2) (1994) pp. 287-309.

*cerebro, entre la información nueva y la que está almacenada*³³⁶ Para este autor el autocuestionamiento puede enseñarse y aprenderse y se constituye en condición *sine qua non* de la comprensión, el análisis, la crítica y la creatividad. En términos prácticos, aquello que el autor propone es un conjunto de ejercicios como la comparación de objetos, la ordenación de los mismos y la identificación de atributos, entre otros, que se supone propiciarán el autocuestionamiento. Faltaría comprobar mediante investigaciones si tales actividades motivan a los estudiantes y si en tales circunstancias surten los efectos esperados. Por otro lado, si bien es cierto que desde la perspectiva del desarrollo humano sostenible es deseable que se razone críticamente, también hay que tener en cuenta que posible que los estudiantes lleguen a encontrarse en el transcurso de su vida escolar con maestros poco asertivos a la crítica y por lo mismo, puede ser inconveniente para la salud mental de un niño ejercer su razonamiento crítico en un aula con un maestro poco dispuesto a aceptar la crítica; y si se extrapola la situación al contexto social colombiano, es inevitable pensar si sea conveniente para la integridad física de un individuo ejercer la crítica en entorno social violento y hostil al disenso que, en el mejor de los casos, lo mirará con sospecha.

¿Motivar para aprender?

Gilbert en la obra citada, reseña a Rita Carter, una científica especializada en el campo neural quien en su obra *Mapping the Mind* afirma que en esencia los seres humanos aprenden para sobrevivir; en palabras de la autora:

*La principal función del cerebro es mantener vivo y reproducir al organismo del cual hace parte. Todos los demás trucos surgen de ésa sola ambición principal*³³⁷

La anterior cita le sirve al autor para plasmar su reflexión sobre el propósito de la motivación en el aula. ¿Para qué es? Para aprender a sobrevivir³³⁸. En un texto de David Sousa se encontró una cita en Español del mismo libro de Carter. En dicha cita, se amplía su punto de vista:

*La memoria humana difiere de la de una computadora porque es selectiva. Los puntos de interés –aquéllos que de alguna manera afectan la supervivencia- son memorizados mejor que aquellos que no lo son. Por esta razón recordamos billones de datos personales y significativos mientras que la fría información que aprendemos en la escuela desaparece rápidamente.*³³⁹

336 LANGREHR, John. *Cómo Motivar a sus Hijos a Pensar Jugando*. México D. F.: Selector. 2004. p. 7.

337 CARTER, Rita. *Mapping the Mind*. s. p. s. e. s. l. s. f. Citada por: GILBERT, Ian. Op. Cit p. 6.

338 GILBERT, Ian. Op. Cit , p. 6.

339 CARTER, Rita. Op. Cit., citada por: SOUSA, David A. En: *Cómo aprende el Cerebro*. housand Oakes, California, U.S.A: Corwin Press Inc.:2002 p. 281

Lo anterior podría llevar a pensar que el trabajo que hacen los maestros en la escuela es inútil; sin embargo, Gilbert en la obra citada reflexiona que en el siglo XXI debe haber un cambio de rol de los maestros, los cuales ya no deben estar tras bambalinas en el acto educativo, sino que debe estar aprendiendo al lado de sus estudiantes:

Existe un rol tremendamente poderoso para los educadores en la nueva era, no como fuentes de conocimiento, sino como pioneros de la democratización del aprendizaje. Ayudando a la gente joven que desea adquirir nuevo conocimiento (parte motivacional), ayudándolos a ubicar dónde encontrar dicho conocimiento. Esa es la cuestión del rol del educador en el siglo XXI³⁴⁰

La visión del observador...

¿Cuál es el propósito de la motivación en el aula? ¿Se motiva para pensar? ¿Se motiva para aprender? No existe el propósito de la motivación en las clases ni se puede tratar tal fenómeno a partir de falsas dicotomías; los dos interrogantes invitan a reflexionar en torno a los propósitos de dicha actividad y en una eventual jerarquización de los mismos. Con respecto a las evidencias, en apariencia los testimonios expuestos de los maestros y los estudiantes coinciden en las intenciones que tienen los unos al hacer actividades de motivación en el aula y los otros al asistir al colegio a estudiar. Sin embargo, si se mira detenidamente, la afirmación correspondiente a los estudiantes se deriva de dos testimonios, lo cual desvirtúa un poco el ejercicio de triangulación dada la baja representatividad de este punto de vista de los estudiantes. Lo anterior se afirma en el sentido de que no se puede en este tipo de investigaciones hacer un ejercicio de inferencia y afirmar que es el pensamiento de todos o la mayoría de los estudiantes.

Hoy se sabe que el aprendizaje es un acto volitivo, es decir, que en él interviene la voluntad de quien aprende. ¿Todos los que van a la escuela tienen el deseo de aprender? En las sensaciones que recuerdo sobre el estudiantado consultado durante la recolección de la información, figura que no todos los discentes iban al colegio con el deseo de aprender. ¿Serán más acertadas las estrategias de motivación extrínseca en una población estudiantil de tales características? Para no entrar en el campo de las especulaciones inanes, habría que pensar si es pertinente orientar un conjunto de investigaciones referidas a las motivaciones que tienen los niños y los jóvenes al asistir al colegio. ¿Asistirán estudiantes a las aulas porque los mandan de sus casas? En la época de realización del estudio había un caso que me llamó la atención: el de un niño de primaria con problemas de aprendizaje que estaba matriculado en la jornada de la mañana en una escuela ubicada en el sector de Malpaso adscrito al Municipio de Girón y que por la tarde asistía como alumno regular a la sede del colegio oficial objeto de estudio. Cuando una de las maestras le preguntó a la progenitora del niño sobre la causa de la conducta, la referida dama, una vendedora ambulante, adujo que no tenía

340 GILBERT, Ian. Op. Cit., p. 4.

dinero para pagar por alguien que se lo cuidara y que la mejor solución era matricularlo en las dos instituciones. De todas maneras, aunque fuera un caso atípico, la situación es sugerente para investigar también acerca de las motivaciones que impulsan a los padres de familia a matricular a sus hijos en una institución educativa.

Otro tipo de investigación que se sugiere es la relacionada con la descripción de los intereses de poblaciones estudiantiles determinadas con el ulterior propósito de adecuar los contenidos y las prácticas de los maestros a dichos intereses y hacer con ello el aprendizaje más atractivo a los discentes. Lo anterior implicaría cambiar el sistema de evaluación que en la actualidad, en virtud del decreto 230 de 2002, obliga a las instituciones a promover al 95% de los discentes con independencia e su aprendizaje. También la escuela tendría que pactar, a pactar con los padres de familia las estrategias de formación, lo cual pasaría por repensar los tiempos que los padres deben dedicarles a los hijos.

Las expectativas

La voz del maestro...

“Que los estudiantes tengan buen desempeño”, “Atiendan”, “Rindan más”

Los maestros afirman que cuando motivan a sus estudiantes, esperan que ellos *“Tengan buen desempeño”, “Atiendan”, “Rindan más”, que “Puedan resolver ejercicios más rápido”, “Vayan más allá de mis exigencias”, “Lean temas relacionados”, “Participen”, “Hagan bien los trabajos”, que “relacionen la actividad con el tema” y que “Respondan positivamente”, Responder positivamente significa que los estudiantes “tienen la conducta o comportamiento esperados”.*

La voz del estudiante...

Que las clases sean “con dinámicas”, “Divertidas”. “Sin regaños, con juegos”

Según los estudiantes, aquello que les gustaría encontrar en los profesores es *“que sean buena gente”*. Ser buena gente consiste en *“que no griten ni lo regañen a uno” o “que cuando uno va perdiendo la materia, le den una oportunidad”*. Por la misma línea siguen otros estudiantes que afirman que de los profesores esperan *“que sean chédres”* (sic), es decir, *“que nos ponga cuidado”, “que no ande con el observador a toda hora”, “Que no le tenga cuello a unos si y a otros no”*. “Tener cuello” es *“tener preferencias por unos”, que le den chocolatinas a un estudiante y “el resto mirando”, es “tener a alguien como favorito”*. También afirman que esperan de los maestros *“que hagan chistes y lo pongan a uno a reírse” o “que no se las den de lámparas”*. Ser lámpara es un insulto, ya que significa que *“es picado, que se las tira de mucho porque sabe”*; esto es, que presume de su condición o de aquello que posee. Dárselas de lámpara o quedar como tal significa *“que llama la atención, que quiere que todos lo vean”* es decir, que se haga notar, que sea llamativo que no pase desapercibido, *“como una lámpara cuando el*

bombillo está prendido". Los estudiantes quieren que las clases sean "con dinámicas", "Divertidas". Una clase divertida sería una "Sin regaños, con juegos" Según los estudiantes, en las clases que les gustan "Los profesores no regañan", "no gritan" Tampoco "dictan" ni "son cansones". Los alumnos quisieran que en las clases "nos tuvieran en cuenta...", "nos comprendan" (4), "que dejen participar", "dejen hablar", "nos atiendan"; que sean "Variadas", Una clase variada sería "Cambiante, no siempre lo mismo", "Diferentes", "...que tengan juegos, que nos hagan parar del puesto, que arreglemos el salón de forma diferente", "...con ejercicios", "con documentos" Los documentos son "Talleres, guías". "Yo lo que digo es que lo pongan a uno a hacer ejercicios... que le dejen a uno los problemas y uno mira a ver si los resuelve, pero que no sea dicte y dicte y el profesor hable y hable; éso no". "No tantas clases, que nos expliquen el contenido completo y que si no saben algo (los profesores), pues que lo averigüen para la próxima clase y no que nos lo pongan de tarea" Finalmente, los estudiantes quieren que. "...si uno esta cansado, lo dejen descansar".

La voz de Sophya...

¿Qué serían las expectativas? De acuerdo con Keneth Henson y Ben Eller, son metas educativas esperadas que se espera que se concreten. Este autor manifiesta lo siguiente:

Si bien las metas son necesarias para ayudar a una escuela o grupo...a identificar y cumplir las expectativas, en el aula, maestros y estudiantes necesitan más, necesitan objetivos. ³⁴¹

Según estos autores, los objetivos o propósitos son la concreción de las expectativas³⁴² ¿Pueden las expectativas constituirse en un factor de la motivación para aprender? Rosenthal y Jacobson³⁴³ fueron pioneros al considerar el papel de las expectativas de los maestros en los discentes. De manera específica, estos autores realizaron un experimento con maestros y niños de una escuela elemental pública de Estados Unidos. Dichos investigadores les informaron a los docentes que cierto grupo de estudiantes habían sido evaluados en un examen ficticio supuestamente realizado por la Universidad de Harvard para detectar los estudiantes "florecientes" ("*spurters*" fue el término exacto con el que los designaron). Más adelante, dejaron ver la lista de alumnos catalogados como florecientes, pero hicieron que todo pareciera que había sido un accidente. La realidad era que habían escogido al azar a cerca del 20% de la población estudiantil. Los resultados confirmaron que al inducir expectativas infundadas en los maestros, dichas expectativas se convirtieron en profecías autocumplidas, pues

341 HENSON, Keneth T Y ELLER, Ben F. Psicología educativa para la enseñanza eficaz. México D.F.: Thomson Lerner Ibero. 1999. p. 324.

342 Íbid.

343 ROSENTHAL, Robert y JACOBSON, Leonore. Pygmalion in the classroom. Springer, Netherlands (Holanda): En: The Urban Review. Volumen 3. N° 1. (Sept. de 1968); pp.16-20.

el grupo de *florecientes* sacó mejores notas que los demás compañeros. Según Guy R. Lafrancois, el experimento se ha replicado en muchas oportunidades sin que hasta ahora se haya obtenido una sentencia clara al respecto.; sin embargo, en palabras del mencionado autor *“Hay algunas pruebas de que algunos maestros se forman esquemas predecibles de esperanzas que influyen en el comportamiento y los resultados de los estudiantes”*³⁴⁴

Las expectativas de los maestros con respecto a sus estudiantes se constituyen en un elemento importante en el proceso de aprendizaje. Al respecto, Edmund Emert de la Universidad de Texas, en Austin, afirma: *“Los estudiantes se comportan mejor cuando saben con claridad qué conductas se esperan de ellos. Debe poner especial atención en las expectativas concernientes a las conversaciones y movimientos del estudiante”*³⁴⁵ Más adelante afirma que del mismo modo los maestros le comuniquen a los estudiantes sus propias expectativas frente a las labores de aprendizaje desplegadas por los alumnos³⁴⁶.

En la misma obra, Henson y Heller muestran la entrevista realizada a Sharon O`Bryan, una maestra de la Universidad de Indiana. En dicha entrevista la investigadora afirma con respecto a las expectativas de los maestros sobre sus estudiantes: *“La actitud del maestro es contagiosa. Creo que al tener expectativas elevadas de sus estudiantes, les permite a ellos revisar las suyas, y los ayuda a establecerse metas a corto plazo, si bien desafiantes, realistas, y que no habrían considerado posible para alcanzar metas a largo plazo”*³⁴⁷ Esta creencia que la maestra citada expone, ha sido objeto de investigación desde la aún hoy polémica investigación de Rosenthal y Jacobson. Hoy se sabe con certeza que las expectativas negativas de los maestros sobre sus alumnos son más poderosas que las positivas, que operan sobre todo en los niños de grupos sociales marginados y que afectan más a las niñas que a los niños³⁴⁸. Stephen Worchel³⁴⁹, resume a Rosenthal y a Harris y presenta los cuatro factores que inciden en el proceso de conversión de las expectativas en profecías autocumplidas: ambiente, retroalimentación, información y resultado. Los maestros proporcionan un ambiente más agradable a aquéllos que creen o esperan que tengan un mejor rendimiento académico, les otorgan más tiempo y oportunidades para mostrar resultados y suministran más y mejor información sobre los materiales a usar y sobre aquello que se espera y no se

344 LAFRANCOIS, Guy R. El Ciclo de la vida.. México D.F.: Thomson Lerner Ibero. 2001. p. 290.

345 EMERT, Edmund T. Una perspectiva del campo. Entrevista concedida a Henson y Heller. Op. Cit. p. 415.

346 Ibid.

347 Ibid., p. 21.

348 WORCHEL, Stephen. Psicología Social. México D. F.: Internacional Thompson Editores. 2002. p. 58.

349 Ibid., pp. 58 y 59.

espera de ellos. Los anteriores factores no operan de manera determinística; sin embargo, es posible que los maestros alteren la conducta de otro a partir de sus expectativas. Para evitar efectos negativos, Worchel recomienda que los maestros aborden las relaciones con los estudiantes de manera abierta, positiva, procurando eliminar los prejuicios. Al respecto, llama la atención en esta investigación que los maestros que manifestaron una concepción negativa de sus estudiantes fueran los peor calificados por sus alumnos³⁵⁰.

La visión del observador...

Al releer los párrafos anteriores se consideró pertinente hacer una aclaración para distinguir entre aquello que se quiere decir cuando se habla de propósitos y de expectativas. Los propósitos son los objetivos concretos que se busca cumplir cuando los maestros hacen las acciones de motivación, mientras que las expectativas son los resultados que el maestro cree o espera obtener en el cumplimiento de dichos propósitos. Por ejemplo: un maestro evalúa con un juego con el propósito de mejorar el aprendizaje y tiene la expectativa de que al menos el 95% de sus alumnos superen satisfactoriamente la prueba. Entonces, ¿Qué diferenciaría los propósitos de las expectativas? En este texto un propósito apuntaría al aspecto teleológico del acto de motivar en el aula, a su fin ideal último, mientras que las expectativas harían alusión a metas cortoplacistas, concretas, claramente definidas, factibles y hasta mensurables que se cree que se pueden lograr en un contexto determinado.

Un aspecto que caracteriza las declaraciones de los maestros es que todos ellos evidencian la convicción de que la motivación en el aula puede incidir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, esta concepción parece ser de índole unidireccional en el sentido que es el maestro el que juega un papel protagónico en las prácticas de motivación. Lo anterior se infiere de la ausencia en los testimonios de la consideración de actos motivacionales surgidos espontáneamente o de manera planificada por parte de los alumnos. Es más, en las declaraciones de los estudiantes no aparece de manera tácita o expresa la anterior consideración. Al reflexionar en torno al asunto, se puede afirmar que normalmente los maestros no se ocupan de satisfacer o siquiera preguntar por las expectativas de los alumnos.

Aparte del papel que juegan las expectativas de los maestros, vale la pena recordar que las expectativas de los estudiantes también influyen en la motivación del aprendizaje. Ya se había mencionado en el marco teórico el trabajo de Díaz y Hernández quienes consideran que la motivación de los alumnos depende, entre otras cosas, de sus expectativas que tengan sobre al maestro y a la asignatura, de la percepción que tengan de sus posibilidades particulares de alcanzar las metas que se les hayan propuesto. En cuanto a las expectativas de los maestros y de los estudiantes, se tiene que dichas expectativas divergen. Las expectativas de los maestros apuntan al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes mientras que las

350 Ibid.

expectativas de los estudiantes están orientadas a hacer divertidas las clases. A pesar de que las expectativas enunciadas no necesariamente son mutuamente excluyentes – pues unas y otras pueden llegar a ser un elemento que sirva de aliciente al aprendizaje– en ellas subyace el peligro de que si no se satisfacen, pueden generar el efecto contrario a la motivación: tensión o aburrimiento.

Para la época de realización del estudio existía una práctica comunicativa muy común entre estudiantes y profesores, consistente en inducir expectativas entre sus compañeros frente a un maestro, un estudiante o una asignatura. Se puede afirmar, a partir del recorrido teórico realizado en los párrafos anteriores que afirmaciones del tipo “*con fulanito es más difícil una asignatura*” o que un maestro *recomiende* un trato especial con un alumno “*es el que siempre genera la indisciplina*” indudablemente influyen en las expectativas y percepciones de los estudiantes o los maestros implicados. Es el caso del grupo C. Con el paso del tiempo se tuvo una concepción generalizada de que eran estudiantes problema y, efectivamente, llegaron a serlo. ¿Qué tanta responsabilidad les cupo a los padres de familia, docentes y directivos docentes?

5.3 PROCEDIMIENTO DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS

Las actitudes como parte de la motivación

La voz del maestro...

***“Les dejo jugar a lo que quieran”
“todo es fríamente calculado”
“...si no corrigen, yo les pongo l”.***

Cuando se les pregunta a los docentes qué es aquello que hacen para motivar a sus estudiantes, entre sus respuestas se pueden deyectar las actitudes asumidas por ellos. Los maestros afirman: “*Les dejo jugar a lo que quieran*”, “*Estar prevenido*”, “*Uno pregunta por su concepto y ahí mismo corrige*”, “*soy flexible*”, “*ser paciente*”, “*Ser justo*”, “*no ser agresivo*”, “*Eso lo decido yo*”, “*Tener paciencia*”, “*Buen genio*”, “*todo es fríamente calculado*”, “*Saberlos llevar*”, “*No me complico*”, “*si no corrigen, yo les pongo l*”.

Entre las actitudes positivas que los profesores mencionaron como adecuadas para motivar a sus estudiantes hacia el aprendizaje figuran:

- Ser respetuoso
- Ser afectuoso
- Reconocer sus logros.

Las declaraciones anteriores coinciden con Carrasco Y Basterretche y, como se verá más adelante, con lo manifestado por los estudiantes. Estos autores afirman que, entre las actitudes que debe tener un maestro, deben figurar las siguientes:

- *“Respetar la forma de ser de los estudiantes y encaminarlos cuando sea necesario hacia formas de aceptación social de valores morales”*
- *“Ser firmes en las amonestaciones cuando sea necesario hacerlas pero que nunca trasciendan la línea del amor propio, y sean, en lo posible, aplicadas en privado”³⁵¹*

Un aspecto polémico de estos autores es que, sorprendentemente, son partidarios de aplicar castigos, aunque en su obra no detallan el tipo de castigos a los que hacen referencia. En palabras de los autores: *“Utilizar el castigo como un llamamiento a la reflexión”³⁵²* y recomiendan explicar con claridad las razones que motivaron a la susodicha forma de corrección. Finalmente recomiendan tener la práctica de *“reconocer las cosas buenas que hagan los discentes sin exagerar ni que se note que son reconocimientos postizos”³⁵³* y evitar las amenazas³⁵⁴. Al final, en términos de pedagogía normativa, se puede concluir que el maestro no sólo debe compartir sus conocimientos, sino que debe aprender con el otro y generar, al mismo tiempo, sentimientos y actitudes ligados a dichos conocimientos.

La voz del estudiante...

¿Qué quieren decir los estudiantes cuando emplean el término “chévere”?

Chévere “es una expresión positiva ante algo o alguien que agrada”

A partir de lo expresado en el cuestionario y en las entrevistas por los estudiantes se pudieron sacar dos conclusiones; la primera, comentada con anterioridad, es que la mayoría de estudiantes aplican el adjetivo “chévere” a las personas más que a las cosas y la segunda es que chévere para los estudiantes es “agradable”, “divertido”, “es una expresión positiva ante algo o alguien que agrada”. Son sinónimos: vacano o bacano, alegre, Una persona chévere “es una persona que pasa el tiempo agradable con sus semejantes”, “que no se complica”; es chévere cuando es “divertida, de buen humor, agradable”. Es “alguien que ve todo desde lo positivo, desde lo agradable” “Es una persona de buen humor, que casi nunca está de mal genio y que disfruta de la vida”. Estar chévere “es estar contentos”. “Es ver la vida de una forma divertida

¿Qué sienten los estudiantes frente a las clases y los maestros chéveres?

“Nos hace sentir más que los demás o sea que hacen que se quieran como personas... “...

351 CARRASCO Y BASTERETCHE, Op. Cit, p. 143.

352 Ibid.

353 Ibid.

354 Ibid., p. 144.

Los estudiantes afirman que en las clases bacanas los profesores “Nos hace sentir más que los demás o sea que hacer que se quieran como personas... “... yo a Usted, le puedo decir cosas. Usted dice “listo” y ya. Pasa”, Ellos sienten que “lo comprenden a uno”, “uno como que se siente bien y no le da miedo a uno preguntar ...”. Aquello que más mencionan: ellos sienten que “nos tratan bien”, “que si uno no trae la tarea, la deja para más tarde” y que “somos importantes”. Lo anterior implica que se sientan seguros: “le tengo confianza y le puedo decir las cosas” y que hay una buena comunicación, lo cual esencial para el aprendizaje. En consecuencia, aquello que se les imparte “...me parecen temas muy interesantes los que tratan en estas clases.” y al final “... sí le pongo cuidado”.

Esto explicaría el buen rendimiento de los estudiantes por asignatura en la institución objeto de estudio. Los profesores estrictos no permiten que les entreguen los trabajos en fechas diferentes a las que han estipulado, mientras que en las asignaturas en las que los maestros son más flexibles y tolerantes, los estudiantes tendrían más oportunidades de demostrar sus habilidades y, por lo tanto, de aprobar.

Actitudes del docente chévere, según los alumnos

“son amables, sonrientes con los alumnos”

Los profesores chéveres o motivantes son *“de buen genio”, “son amables, sonrientes con los alumnos”, “alegres y divertidos”, “no son tan cansones”, “son vacanos y nos hacen reír”, “no nos regañan ni nos gritan tanto”, es “chistoso”, “alegre”; son “profesores no amargados”, que “hacen reír”, “agradables”, que a los estudiantes les hace “ver que sí somos capaces lo que nos proponemos” (sic), son “profesores dinámicos” “explican bien”, “descomplicados y no tan rígidos”, que “ponen a trabajar a los estudiantes”, que “se expresa con claridad” y que es “Una persona que se deja tratar”..Chévere “Se le dise {sic} a una persona que es divertida o hace sentir bien a los que le rodean con su manera deser {sic}” Los profesores chéveres son “tolerantes” y exhiben “Respeto” por sus alumnos, “Tienen en cuenta a los estudiantes”, “nos dejan hablar” y trata “a los niños bien*

Las actitudes y prácticas mencionadas en los testimonios de los maestros son reconocidas por los estudiantes dentro de su percepción de aquello que denominan un “profesor chévere” y “clases bacanas” Los alumnos manifestaron que en esas clases surgen sentimientos, emociones que los motivan: *“uno está contento”, “comprendo más que en las otras”, “las capto más”, “voy bien en ellas”, “a uno se le pasa el tiempo rápido”, “las entiendo y entretienen ...”, “...estamos alegres, divertidos”, “no me aburro”, “nos hacen reír”, “son motivativas” (sic), “me siento bien”, “uno aprende mucho”, “se nota el respeto (sic)” “somos en esas clases con un buen comportamiento (sic) y muy responsables”* Con lo anterior se corrobora lo afirmado en el enunciado teórico, en el sentido de que los estudiantes se motivan positivamente cuando reciben un trato respetuoso, amable, afectuoso.

Nuevamente asalta la duda sobre si los estudiantes ante un *profesor chévere* –término del que se hablará más adelante- aprenden. Hasta ahora la evidencia apunta a que un profesor de tales características por lo menos pone a sus alumnos contentos, con una predisposición favorable al aprendizaje, lo cual constituye en una condición necesaria pero no suficiente, ya que la gente puede sentirse muy contenta mientras pierde su tiempo en actividades inanes sin aprender cosa alguna. Lo anterior lleva a reflexionar que una buena recomendación para los maestros es que, además de procurar por que sus estudiantes estén contentos (lo cual afecta positivamente la etapa oréctica de la motivación), debe orientarlos a que le den sentido a aquello que aprenden, esto es, a que sepan qué es aquello que hacen, cuál es su propósito y cómo lo anterior se vincula con su vida.

Las emociones según el neurocientífico Eric Jensen³⁵⁵, citado por Lacueva, permiten concentrarse más en las cosas, establecer prioridades, facilitan el recuerdo y darle significado a las vivencias. Dichas emociones no se circunscriben exclusivamente a los estudiantes. Al respecto, Lacueva resume las recomendaciones de Jensen de la siguiente manera:

*...es importante que los educadores tengan entusiasmo por aquello que enseñan y por su trabajo, convienen los debates y las controversias que inciten a tomar posición sobre ciertos temas, en la escuela debe haber espacio para la celebración y el compartir, y hay que ayudar a los alumnos y alumnas a establecer conexiones personales con el trabajo que hacen en clase (introspección, relatos...).*³⁵⁶

Con anterioridad, en el libro titulado *-B's and A's in 30 Days: Strategies for Better Grades in College-* Jensen recomendaba a los alumnos manejar sus emociones como una estrategia eficaz para el aprendizaje:

*A medida en que usted maneje sus emociones, su nivel de estrés descenderá, sus relaciones personales mejorarán y sus habilidades de comunicación se incrementarán*³⁵⁷

Entonces, parafraseando a este investigador, si los maestros contribuyen a disminuir la tensión en las clases y a relacionarse mejor con sus estudiantes, entonces el desempeño de los estudiantes mejorará. Y es que, como se afirmó en el marco teórico, con las emociones se inicia el ciclo motivacional; son la puerta de entrada a la etapa

355 JENSEN, Eric. Citado por LACUEVA, Op. Cit., p.86.

356 Íbid.

357 _____. *B's and A's in 30 Days: Strategies for Better Grades in College*. New York: Barrons Educational Series Inc. 1997.. p. 240.

cognitiva, a aquélla en la que el sujeto empieza a darle significados a aquello que aprende.

En la búsqueda de evidencias empíricas que sugieran que el anterior raciocinio es correcto, se encontró un trabajo de Carmen Ramos Méndez de la Universidad de Würzburg, Alemania y un escrito de Napoleón Murcia, Paola Osorio y Carmen Dussan. Carmen Ramos Méndez es una maestra que trabaja enseñando Español como segunda lengua e hizo una investigación en torno a la motivación de los estudiantes por aprender un segundo idioma y encontró que efectivamente durante el aprendizaje había ansiedad, competitividad y motivación como consecuencia de la actitud y la forma de actuar del profesor y que dichos fenómenos afectaban aspectos de los discentes como *“la autoestima, la capacidad de asumir riesgos, la voluntad de comunicarse y la tolerancia a la ambigüedad”*³⁵⁸.

En el escrito de Murcia, Osorio y Dussán³⁵⁹ se afirma que se hizo un análisis estadístico y una confrontación de datos teóricos a un conjunto de categorías entre la que figura la motivación, la inteligencia sintética y la inteligencia práctica y encontraron que había una correspondencia alta entre la motivación y la voluntad para asumir riesgos sensibles, fe en sí mismos y coraje en las convicciones propias; mientras que reportaron una correlación media (de 0,52) entre la motivación y el disfrute de las actividades que se realizan.

La conclusión final es que las actitudes de los maestros tienen una gran influencia en factores del aprendizaje de los alumnos y, para el caso concreto de la institución objeto de estudio, la evidencia indica que las actitudes descritas predisponían a los alumnos, a veces favorablemente al aprendizaje y en otras ocasiones en contra del mismo. Dichos sentimientos son los que definen dos subcategorías: Profesor chévere y profesor amargado. Éstos últimos, en palabras de los discentes, se caracterizan por regañar, tener una expresión adusta, gritar, ser poco flexibles, sonreír poco o nada y dar quejas, entre otros aspectos que resaltaron.

Actitudes de un profesor amargado, según los estudiantes

“Nos regañan y nos gritan...”*; *“...es puro bla bla blá y nada de nada de lo divertido...”* *“nos grita: “¡Cállese!” eso

358 RAMOS MÉNDEZ ,Carmen. Una lengua no puedo aprenderla solo/a. profesor y alumno en la reflexión de los aprendices. Universidad de Würzburg, Alemania. Barcelona: XIV Encuentro práctico de profesores de ELE organizado por International House Barcelona, junto con Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, s.l. 2005. pp. 3 y ss.

359 MURCIA, SOLANO Y DUSSAN. Sistema de evaluación para la creatividad en motricidad humana. Buenos Aires: En: EF Deportes.com. Revista Digital. Año 8. N. 52 (2002) .s. p. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd52/creativ1.htm>

me parece grosero”... “ Me pegó...”. “No sé, pero en la casa no me tratan así...”

En las clases que no les gustan, los estudiantes afirman que *“los profesores son cascarrabias”, “A veces están de mal humor”, “son amargados”, “abeces (sic) el profesor no considera que el año pasado no nos enseñaron eso”, “en veces (sic), nos regañan o se ponen bravas e histéricas”*. Los alumnos se quejan de ellos *“Porque no nos ponen atención y nada más nos tratan como niños de primero y la profe nos dicta clases muy aburría (sic)”, “Porque nos regañan mucho, nos gritan mucho”, “Porque el profesor es muy amargado”, “nos trata como niños”, “los profesores lo único que hacen es dictar cosas que uno no entiende”, “por cualquier cosita hacen firmar el observador, “uno se para y el profesor nos mira feo”, “el profesor es como dormido con los alumnos”* y se caracterizan por tener *“explicaciones muy largas”*. Un profesor con estas actitudes *“no es recochero, no hace dinámicas”*. Sin embargo, existen unos alumnos que no ven con buenos ojos los excesos en este sentido, por cuanto consideran que *“todo es recocha”*; según este grupo, los profesores que molestan en el salón, son maestros que *“No tienen carácter”* y *“no hacen respetar las clases”*. Al final, los estudiantes manifiestan, frente a las prácticas adelantadas en las clases que no les gustan, cosas como: *“no me gusta lo que enseñan”*. Con esto se hace patente que el desagrado que sienten hacia el profesor lo extienden a la asignatura.

¿Qué sienten los estudiantes frente a las clases aburridas y los maestros amargados?

A veces quisiera decirle: “oiga, míreme, Yo también existo”.

Los estudiantes manifiestan que en las clases aburridas sienten que *“tratan a los estudiantes como niños chiquitos”, “Uno no entiende nada”, “Nos da sueño”, “lo hacen sentir mal a uno”, “no entiendo lo que ablan (sic)”, “no nos ponen atención”, “no consideran”,* en síntesis *“uno se aburre”*. Las siguientes expresiones dan una idea de sus sentimientos hacia el tipo de clases aburridas: *“me da oso pasar al tablero ... me da pena... ... me siento raro... no me gustan”, “...que nos dicten ¡Huíschhh! ¡Qué aburrimiento!”*, *“...me dio mucha rabia... y no quise hacer más.”*, *“a uno no le gusta que lo miren como a una mosca...”*. Frente a estos sentimientos, los estudiantes plantean sus deseos para que se transformen las sesiones que no los motivan; *“A veces quisiera decirle: “oiga, míreme, Yo también existo”*. Los alumnos quisieran que en las clases *“nos tuvieran en cuenta...”, “nos comprendan”* (4), *“que dejen participar”, “dejen hablar”, “nos atiendan”*; que sean *“Variadas”, “Con dinámicas”, “Divertidas”*. Una clase divertida sería una *“Sin regaños, con juegos”* Una clase variada sería *“Cambiante, no siempre lo mismo”, “Diferentes”, “...que tengan juegos, que nos hagan parar del puesto, que arreglemos el salón de forma diferente”, “...con ejercicios”, “con documentos”* Los documentos son *“Talleres, guías”*. *“Yo lo que digo es que lo pongan a uno a hacer ejercicios... que le dejen a uno los problemas y uno mira a ver si los resuelve, pero que no sea dicte y dicte y el profesor hable y hable; éso no”*. *“No tantas clases, que nos expliquen el contenido completo y que si no saben algo (los profesores), pues que lo averigüen para la próxima clase y no que nos lo pongan de tarea”* Finalmente, los

estudiantes quieren que.”...*si uno esta cansado, lo dejen descansar*”. “*No es pasar por la galleta a los profesores*”, es “*tener respeto mutuo, que hablemos a solas de los problemas, que le den a uno consejos en vez de regañarnos*”

La voz de Sophya

Francisco Javier de la Torre Díaz en su libro *Ética y Deontología Jurídica* afirma que existe una profunda interrelación de carácter biunívoco entre afecto e intelecto; en sus propias palabras:

*No hay conocimiento sin afecto, ni afecto sin conocimiento y ambos se desarrollan paralelamente. El afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento estructuras del afecto*³⁶⁰

Al existir una relación entre afecto e intelecto, es fácil inferir que las actitudes desplegadas por los docentes influirán en sus sentimientos y por lo tanto, en el proceso de aprendizaje. Al respecto ya existe evidencia empírica que apunta a confirmar el anterior raciocinio. Diversas instituciones como el gobierno mexicano, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y entidades privadas como la Fundación Huellas de Acerías de Colombia –Acesco–, entre otras, adelantan en la actualidad programas de mejoramiento de la educación con base en prácticas pedagógicas que ponen especial atención en el amor de padres y maestros. Autores como María Sánchez Rossini³⁶¹, Echeverry y Popo, Humberto Maturana, Francisco Flórez y Daniel Goleman, entre otros, reconocen la importancia del afecto o la ternura en la educación. Por ejemplo, Sánchez Rossini es partidaria del desarrollo del afecto por parte de padres y maestros hacia sus hijos o estudiantes desde lo cotidiano y con base en las tradiciones de cada cultura y en el respeto por las distintas fases por las que pasan los seres humanos en los aspectos cognitivos, físicos y psicológicos.

En la misma línea de trabajo avanza una experiencia de la Fundación Huellas³⁶² en el Municipio de Malambo, donde atiende a un grupo de 250 niños de familias desplazadas. Aunque no la fundación aún no ha publicado sus hallazgos y resultados, se presume que el dinero destinado al mejoramiento de las relaciones de padres e hijos, propenderá por el mejoramiento de las condiciones de vida de la población beneficiaria y, por ende, las de los ambientes de aprendizaje. Sin embargo, Amanda

360 DE LA TORRE DÍAZ, Francisco Javier. *Ética y Deontología Jurídica*. Madrid: Editorial Dykinson. 2000. p. 226.

361 SÁNCHEZ ROSSINI, María Augusta. *Pedagogía con afecto. El Arte de educar con amor*. México D. F.: Editorial Diana. 2004. pp. 12 y ss.

362 Acerías de Colombia S.A. Fundación Huellas. Documento disponible en: http://www.acesco.com/acesco/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=294&lang=

Barreto Humberto Maturana desde la Biología ha analizado el lenguaje, y sentimientos asociados al afecto y ha ofrecido argumentos convincentes referidos al importante papel de las emociones en la educación. Para este autor, son las emociones las que determinan las acciones³⁶³. Ruiz ha hecho una interesante síntesis en la que afirma, parafraseando a Maturana, que *“el amor consiste en una conducta o clase de conductas a través de las cuales el otro aparece como un legítimo otro en coexistencia con uno en circunstancias que el otro puede ser uno mismo. De acuerdo con él, no es un asunto de legitimar al otro, o de hacer cosas intencionalmente para legitimar al otro, es un asunto de la conducta a través de la cual la legitimidad del otro no es negada, aún en el desacuerdo”*³⁶⁴.

Por su parte, Fernando Flórez³⁶⁵, un autor dedicado a estudiar el emprendimiento, resalta que el surgimiento de la creatividad en los emprendedores se propicia con el ejercicio y práctica de habilidades emocionales y comunicativas. Echeverri y Popo, de la Corporación *Sí Jamundí*, tienen una experiencia a la que han denominado *“Pedagogía del Afecto”*, la cual fue seleccionada en 2004 por el concurso *Buenas Prácticas*, adelantado por Dubai, en el que se premian iniciativas que redunden en el mejoramiento del desarrollo humano sostenible. En palabras de estos autores, con esta experiencia se pretendía aportar elementos de juicio que contribuyeran *“a la disminución progresiva de factores generadores de violencia como el maltrato que se ejerce sobre los niños y que tiene como una de sus consecuencias la pérdida del potencial humano manifestada a menudo en disminución de la capacidad de los niños para aprender en los primeros años de educación primaria”*³⁶⁶. Estos autores afirman que con su experiencia lograron disminuir la deserción escolar y mejorar el aprendizaje mediante una acción de sensibilización de padres de familia, maestros y otros agentes educativos. Lo anterior demuestra la importancia del buen trato a los estudiantes en el ámbito educativo.

Ian Gilbert, en la obra citada, con respecto a las actitudes afirma: *“En última instancia nuestra forma de estar en clase enseña mucho más de lo que pueda enseñar lo que digamos”*³⁶⁷. A partir de la anterior sentencia surgen los siguientes interrogantes: ¿El hecho de que se enseñe más implica que se aprenda más? En la institución objeto de estudio, ¿Habrán aprendido más los estudiantes en las clases en las que los profesores

363 MATURANA, Humberto. Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Ed. Dolmen. 2002. p. 116 y ss.

364 RUIZ, Alfredo. B. Qué nos pasa cuando estamos deprimidos. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva. 1994. s.p. Disponible en: http://www.inteco.cl/articulos/005/texto_esp.htm.

365 FLÓREZ, Fernando. El Ciudadano Flórez. En: El Mercurio. Cuerpo Artes y Letras. Santiago de Chile. (domingo 23 de abril de 2000); s.p. Disponible en: <http://winnt.entelchile.net/starnet/4212236/cronic2.htm>

366 ECHEVERRY, María Y POPO, Rodrigo. Pedagogía del Afecto. Universidad Politécnica de Madrid. Artículo disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/dubai/04/bp1438.html> Consultado el 19 de abril de 2007.

367 GILBERT, Op. Cit., p. 18.

desplegaban actitudes amables como parte de sus estrategias de motivación que en las que no? No se puede hacer una afirmación tajante al respecto. Se pudo observar que la mayoría de los estudiantes le dedicaban más tiempo a las asignaturas en las que los trataban bien.

La anterior aseveración surge de una charla que tuvieron los maestros con los padres de familia en presencia de los alumnos durante una entrega de boletines. La cantidad de reprobados en las materias en las que el trato era amable o neutro era muy inferior que en las asignaturas en las que los maestros tenían una actitud de índole represiva. Uno de estos maestros justificaba, las calificaciones porque los estudiantes no le cumplían con las tareas o entregaban los trabajos tarde o los copiaban de otros y de manera tal que demostraban descuido o poco interés, mientras que otro de los maestros, uno de los que casi siempre desplegaba actitudes amables, afirmaba que ocurría lo contrario en la asignatura que impartía, esto es, que le hacían las tareas con esmero, por ejemplo usando colores. Lo anterior no necesariamente implica que hayan aprendido más. Sólo que posiblemente estaban más motivados como para dedicarse a hacer las tareas con más cuidado y diligencia.

Una postura contraria a la de Gilbert sostienen Carrasco y Basterretche. Estos autores cuestionan que el aprendizaje del alumno dependa tanto de la influencia del maestro como de la didáctica que emplee y más bien le dan especial importancia a los conocimientos previos que tenga el estudiante sobre el tema y los procesos de pensamiento que despliegue. Para ellos, *“los procesos de pensamiento se convierten en el elemento mediador entre los procedimientos didácticos y los resultados del aprendizaje”*³⁶⁸ Sin embargo, la evidencia parece darle la razón a los que no dudan en señalar a las actitudes afectuosas del maestro como un elemento importante de la motivación por aprender.

Por ejemplo, Daniel Goleman, uno de los primeros autores que habló de la inteligencia emocional; es partidario de que exista un equilibrio entre nuestras emociones (aquello que sentimos) y nuestro pensamiento racional. En su libro *La Inteligencia Emocional* describe el acto heroico de un padre que muere por salvar a su hija y sugiere la gran importancia del amor como un aspecto esencial en la evolución humana al afirmar: *“Nuestros sentimientos más profundos, nuestras pasiones y anhelos, son guías esenciales... nuestra especie debe gran parte de su existencia al poder que aquéllos tienen sobre los asuntos humanos”*³⁶⁹ Es fácil inferir que si el amor es esencial para la supervivencia de la especie humana, también lo será para el aprendizaje. De hecho, en el anexo F de la obra citada, referencia una investigación realizada por Erich Schaps³⁷⁰,

368 CARRASCO Y BASTERRETICHE. Op. Cit , p. 66.

369 GOLEMAN, Daniel P. *La Inteligencia Emocional*. México D.F.: Ediciones B México 2005. pp. 21 y 22.

370 Ibid., p. 349.

del Centro de Estudios del Desarrollo, ubicado en Oakland, California; en dicha investigación se demostró que con prácticas afectivas en unas escuelas del norte de California, se consiguió que los estudiantes fueran más responsables, más seguros de sí mismos, más populares, sociales, con comportamiento prosocial y colaborador, más considerados, democráticos, y con mejores habilidades para la resolución de conflictos que sus pares tomados como grupos de control

Al parecer, en la institución objeto de estudio algo similar pudo ocurrir, lo cual parece ser refrendado por los mismos testimonios de los discentes. Para terminar, cabría citar a Carrasco y Basterretche, en una reflexión con respecto a los maestros que no tienen una muy buena actitud con sus estudiantes, manifiestan: *“Si no esforzamos por sonreír con una visita que nos molesta, ¿por qué no hacer lo mismo con los chicos en lugar de reaccionar con una actitud que cuidaríamos mucho de evitar con una persona mayor? ¿No se da aquí, entre otras cosas, un abuso de autoridad?”*³⁷¹

La visión del observador...

Cuando se les preguntó a los estudiantes por las razones por las cuales les gustan a los estudiantes unas clases determinadas, surgen varias cosas interesantes. En primer lugar, en el 37,16% de los cuestionarios sobresale que el aspecto al los estudiantes más resaltaron en sus respuestas fue la actitud del docente frente a ellos, la forma como el profesor trata a los estudiantes: respetuosa, atenta, con disposición a escucharlos a tenerlos en cuenta; exactamente lo opuesto de aquello que ellos detestan: docentes *“regañones”, “amargados”*. En segundo lugar está aquello que el maestro permite hacer en sus clases: principalmente, que les dejan ser ellos mismos (*“nos dejan reírnos”*) y la participación de los estudiantes, que no sean convidados de piedra, que sean protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se podría llegar a pensar que los estudiantes desean hacer aquello que les venga en gana, pero en sus respuestas resaltan que las clases deben ser *“serias, pero divertidas”*, el hecho de que afirmen que les gusta que los pongan a trabajar, indica que la gran mayoría de los estudiantes que fueron consultados desean aprender.

La actitud positiva del docente hacia sus alumnos, aunada a una actitud tolerante que permita la participación de los estudiantes, que les permita expresarse a ellos mismos, traerían como corolario la forma positiva como los niños se sienten: *“me divierto”, “nos motivan”*. Curiosamente, tres aspectos relevantes en la educación, pasan a un ocupar un lugar secundario en las percepciones de estos estudiantes: el hecho de que un maestro explique con claridad a sus estudiantes (6,2%), el hecho de que aprendan efectivamente algo (6,2%) o la utilidad del contenido mismo de dicho aprendizaje (7,96%). Incluso, se nota la ausencia de los medios didácticos, los cuales no fueron nombrados. Aparentemente, los estudiantes tienen una percepción positiva de las asignaturas y de los maestros, siempre y cuando tengan emociones agradables en

371 CARRASCO Y BASTERRETICHE, Op. Cit., p. 145.

ellas. La anterior conclusión llama a reflexionar sobre el papel que jugaría el afecto, en el proceso de aprendizaje. Podría decirse que es fundamental para atraer los estudiantes, para ganarse la voluntad, y disposición favorable de quienes aprenden. Lo anterior, aunado a unas prácticas docentes que sean flexibles, significativas, menos estrictas que las actuales, que incluyan la formulación de metas de competencia aunadas a la reflexión conjunta con los padres y estudiantes de los propósitos que persigue cada uno con su formación –su proyecto de vida–, podría crear unas condiciones mínimas para activar y mantener el proceso motivacional.

- Permitir el diálogo
- Reconocer sus logros y habilidades
- Fomentar la participación.
- Decir aquello que se va a hacer y su propósito
- Dar un trato equitativo para todos

El valor del respeto y las palabras y actitudes amables de los maestros que motivan vienen a estimular las metas de valoración social. Con estas prácticas los alumnos buscan reconocimiento (*“nos tienen en cuenta”*). Dicho reconocimiento lo encuentran en las palabras amables de los docentes, en los gestos de respeto que reflejan aprobación y aceptación. Estas prácticas deben reforzarse con el favorecimiento de otro tipo de metas. La emisión de mensajes positivos, viene a confirmar aquello que se reseñó en el marco teórico y expresado por Dweck y Elliot, relacionado con los requisitos o condiciones para despertar la motivación intrínseca, y en efecto, ésta se presenta en los estudiantes objeto de estudio en las clases que les gustan; esto se comprueba cuando ellos manifiestan que una de las razones por las cuales les gustan ciertas clases, es porque les parece que los temas son muy interesantes. Allí, de acuerdo con la teoría, se hace presente la motivación intrínseca

Durante mi estadía en el plantel pude observar que los maestros demostraban tres tipos de actitudes a las que se denominó como: permisiva, represiva e inquisitiva. La primera abarca un abanico de actitudes que iban desde permitir que los alumnos se expresaran en las clases o que sugirieran actividades y escenarios para las clases, hasta en acciones que podrían delatar cierta indiferencia o indolencia por parte de los maestros frente a conductas de indisciplina de los discentes, como por ejemplo, si habían golpes o insultos; todo en un aparente clima de cordialidad y tolerancia, sin gritos y con manifestaciones respetuosas de afecto. La segunda era la antítesis de la anterior; se orientaba a controlar la conducta de los alumnos incluso fuera de la institución; procuraba imponer orden entre los niños (y aparentemente lo conseguía) y se caracterizaba por un trato rígido hacia los estudiantes estricto, poco amable en el que no eran raros los gritos.

Finalmente, había una actitud inquisitiva, orientada por los cánones pedagógicos tradicionales aprendidos durante el proceso de formación de los maestros y permeada por la curiosidad y la reflexión sobre los propios actos en la institución. Esta era una

actitud aparentemente neutra. No había gritos o regaños, pero tampoco manifestaciones de afecto. Había reflexión y diálogo con los estudiantes, compañeros de trabajo y padres de familia, pero casi siempre se imponía el punto de vista del maestro; el ambiente era cordial aunque un poco impersonal. Cabe aclarar que los maestros no desplegaban permanentemente una de estas actitudes, sino que a veces demostraban rasgos de uno u otro tipo actitud; En realidad unos eran frecuentemente permisivos, otros en la mayoría de las clases era represivos, mientras que otros asumían una actitud preponderantemente inquisitiva.

El afecto que se le brinde al estudiante, entendido como el reconocimiento del mismo y el respeto por sus circunstancias, sentimientos, tiempos de aprendizaje y maneras de ser, sirve como hilo conductor entre los aspectos emotivos y los lógicos, entre la exigencia social, convertida a su vez en necesidad, de aprendizaje y el deseo de aprender. El maestro puede demostrar dicho afecto o transmitirlo mediante acciones como saludarlos amablemente, sonreír, ser comprensivos y flexibles, pero también exigentes; proponer la construcción conjunta de las reglas de juego y respetarlas y hacerlas respetar. Todas estas son prácticas que en el ámbito de la escuela contribuyen a motivar a los estudiantes por el aprendizaje. No reconocer al estudiante, lo desmotiva, tal como en el caso de PFEG y su interés particular por los niños-clientes de su escuela de fútbol y el aparente trato discriminatorio con las niñas, quienes no constituían parte de los clientes potenciales de su escuela de fútbol. Quizá sea la falta de reconocimiento una de las principales razones por las cuales a la mayoría de estudiantes no les gustaban las clases de SEREV, quien, de acuerdo con los testimonios, regañaba con frecuencia y no sonreía y saludaba poco. Para terminar con esta reflexión, quisiera citar las palabras del reconocido humorista norteamericano Charles Chaplin*, con respecto a la importancia de la sonrisa en los seres humanos:

Una sonrisa cuesta poco y produce mucho. No empobrece a quien la da y enriquece a quien la recibe. Dura sólo un instante y perdura en el recuerdo eternamente. Es la señal externa de la amistad profunda. Nadie hay tan rico que pueda vivir sin ella. Nadie tan pobre que no la merezca. Una sonrisa alivia el cansancio, renueva las fuerzas y es consuelo en la tristeza. Una sonrisa tiene valor desde el comienzo que se da. Si crees que a ti la sonrisa no te importa nada, se generoso y da la tuya, porque nadie tiene tanta necesidad de la sonrisa, como quien no sabe sonreír

Acciones motivantes de los maestros: una aproximación a sus prácticas

La voz del maestro...

...“Los pongo a “coger estrellas”

* Fuente: http://hojasdenacar.blogspot.com/2006_07_01_archive.html

”...suelo leer en voz alta de vez en cuando algún texto con voz afectada y haciendo ademanes un tanto teatrales. “les pido que pinten o que hagan trabajos en grupo”.

“...los dejo jugar los últimos minutos a lo que quieran”. “Cuento cuentos, historias inventadas, imaginadas...” “Los pongo a “coger estrellas”] Coger estrellas es hacer esto [y mientras dice lo anterior, pone las manos delante de su rostro y mueve los dedos como si estuviera agarrando algo y luego las pasa a su espalda y repite el movimiento]. o les digo: arriba, abajo [mientras afirma lo anterior, alza y baja los brazos, y acto seguido, se toma la cabeza con las manos, mientras dice:] o los despisto diciéndoles: “¡Manos a los zapatos!”. “...primero explico, los pongo a exponer, a investigar...”, “o les hago un canto, una dinámica...”, ”...suelo leer en voz alta de vez en cuando algún texto con voz afectada y haciendo ademanes un tanto teatrales. ... suelo tocar aquellos temas que más les despiertan atención y los relaciono con el tema de la clase”. “...les pongo a ensayar una canción en inglés que esté de moda y que les guste... a veces les pido que pinten o que hagan trabajos en grupo”.

Los maestros declararon cosas como estas: “Yo llego al salón y siempre los saludo. ...hay que hablarles, no necesariamente en el salón... ahhh y hay que sonreír de vez en cuando... hay que dejar que ellos trabajen un ratito en clase y le consulten a uno; si no, se aburren”. “Hay que darles ánimo y decirles que lo van a lograr, que todo es fácil, Eso”. “...soy ordenado en el tablero”.. “...les explico los fundamentos y los saco del salón a trabajar ahí en el patio. ...”. “Uno simplemente los vigila y responde sus preguntas. Eso he notado que les gusta.....”. “...les doy oportunidad de recuperarse sin regalarles la nota”. “Lo otro que uno trata de hacer es hablar claro y con un buen tono de voz, que se oiga en todo el salón, pero que no sea tan alto que suene estridente”, “Hago concursos, juegos... La evaluación es en sí misma motivante, pues, se basa en un sistema de puntos que fomenta la competitividad. Es un juego”. “A veces los pongo a jugar en equipos. ...les dije que se organizaran en grupos de tres o cuatro, de la forma como quisieran; les pedí que le pusieran un nombre al equipo, que ellos llaman “combo”... “...hace como dos años noté que si pasaba la calificación de cualitativa a cuantitativa, me daba mejores resultados... pensé que las notas deberían estar vinculadas al rendimiento individual y colectivo. Así, las notas de los trabajos, tareas, pasadas al tablero y previos, no sólo son para el alumno, sino que sirven para que el equipo tenga también más puntaje...Al principio les digo cuántos puntos van a estar en juego en el bimestre” “... hay que reconocerles sus logros en público y fomentar su participación en las clases, que no todo sea unidireccional, o sea, que sólo sea el maestro el que hace y dice cosas en la clase...”

Los maestros afirman que durante las clases efectúan las siguientes acciones:

- **Juegos:** “los pongo a jugar a “patos al agua”, pero sólo a los de 6-23 o 6-24. Los de 6-25 aprovechan para hacer desorden”.
- **Una dinámica:** “**como un canto**” o como “decir dichos y refranes y luego cambiarles el sentido agregando las palabras “por delante” o “por detrás”

Para mayor claridad, se cita lo siguiente: *“Por ejemplo, el juego consiste en decir un dicho como: “en boca cerrada no entran moscas” y modificar la frase anterior así: “en poca cerrada por delante no entran moscas por detrás. Es jugar con el doble sentido”.*

- **Charlas:** Las charlas tratan *“sobre la autoestima, sobre cómo elevarla”.* También se tocan temas como *“...el futuro, sobre lo que van a ser”, “Cuento cuentos nunca chistes”, “Tocar temas que les despiertan la atención a los estudiantes”.*
- **Lecturas:** *“como [de] una frase célebre”, o “leer un texto con voz afectada y haciendo ademanes un tanto teatrales”, “Entonces, requieren primero que todo de una lectura para estar en clase. En AS1 lo primero que hago es una lectura para motivar al tema”,*
- **Concursos:** *“como alcance la estrella” o “escalera”.* Los concursos implican puntos para mejorar la nota. *“Yo les pongo un rango de puntos, por ejemplo, si tienen menos de veinte sacan Insuficiente, si están entre veinte y cincuenta, obtienen una calificación de aceptable, entre cincuenta y ochenta y cinco sobresaliente y si obtienen más de esa cifra, entonces sacan excelente”* Para obtener éxito, los concursos deben prepararse y ser variados, *“para evitar [la] saturación”.*

Como se puede observar los maestros utilizan variadas estrategias, según ellos, para motivar, pero, como se verá en las declaraciones de los estudiantes, no todas las estrategias alcanzan su propósito. Los juegos, las dinámicas, los concursos, son actividades lúdicas (del Latín *Ludus*). Juan Lauand³⁷³, de la Universidad de Sao Paulo, afirma que lo lúdico no hace referencia sólo al juego infantil, sino que, desde la perspectiva etimológica, abarca cosas como los juegos de adultos, las prácticas deportivas, el interpretar papeles o piezas de teatro, juegos verbales, chistes, juegos de azar, entretenimiento, diversión y otras 136 acepciones del término que cita este autor en su trabajo titulado *Lúdico en los Fundamentos de Tomás de Aquino*. Estas actividades lúdicas tienen su razón de ser en las prácticas pedagógicas pues facilitan el desarrollo de la creatividad, según Eugenia Trigo Aza, una maestra e investigadora del Departamento de Medicina de la Universidad A Coruña con doctorado en Pedagogía y Educación Física. Para esta autora:

Una persona que deja de “jugar”, de moverse libre y creativamente, está perdiendo la posibilidad de enfrentar nuevos retos y vivenciar situaciones que le van a permitir situarse en una actitud abierta para afrontar nuevos conocimientos y experiencias de cualquier otro campo del saber y hacer humano³⁷⁴”

373 LAUAND, L. Jean. Lo lúdico en los fundamentos de Tomás de Aquino. Sao Paulo: *Universidade de Sao Paulo*. s. f. pp.1- 3.

374 TRIGO AZA, Eugenia. Juego y creatividad: el redescubrimiento de lo lúdico. Pontevedra, España: Mimeo. Universidad A Coruña. Departamento de Medicina. s.f. p.6.

Sin embargo, a pesar de la importancia de emplear actividades lúdicas en el aula, los maestros las realizaban de manera inconsciente, sin conocer su verdadero propósito y potencial. Por tal razón, han sido denominadas como acciones lúdicas, y en el contexto investigado tenían como propósito efectuar una motivación extrínseca en los discentes o sencillamente desaburrirlos o desperezarlos, tal como se verá más adelante durante la explicación de las razones que adujeron los maestros para motivar.

La voz del estudiante...

“aprendemos de lo que nos está pasando”

Los profesores chéveres, según los estudiantes hacen acciones como: *“Se espresan (sic) bien”, “el profesor nos enseña con calma”, “le distinguimos el hablado”* Un profesor chévere le *“da ánimo a los niños”, les hace “talleres, para hacerlos sentir más que los demás o sea que hacer que se quieran como personas”, es “dinámico”,* a los niños los *“saca al aire libre, pero no que hagamos desorden, sino tener orden, es dar libertad, pero que de vez en cuando vengan a controlarnos a ver si vamos bien y no que le toque a uno repetir todo el trabajo”*

Entre las razones por las cuales en algunas clases los estudiantes se sentían bien, figuraban: *“porque explican bien”* explicar bien consiste en *“enseñar con calma”*. A los estudiantes les gustan estas clases *“porque los profes no son tan amargados”,* es decir, son de buen genio y los tratan bien; *“se dejan hablar”*. Otra razón es que *“...asemos (sic) trabajos en grupo”* o *“talleres”* o porque *“...[le] distinguimos el hablado [al profesor]”*. Distinguir el hablado es *“que [el profesor] diga paladras (sic) que entendemos”*.

Esto último es de especial importancia, ya que, como se vio en el marco teórico, la práctica de enseñanza es eminentemente un acto comunicativo, y al expresarse bien el profesor, facilita el proceso de aprendizaje; lo anterior refuerza los sentimientos de agrado y de satisfacción entre los estudiantes. Los estudiantes afirman que las clases en las que se sienten bien son aquellas en las que *“aprendemos de lo que nos está pasando”* es decir, que son significativas, que tienen relación con la realidad, con el contexto del estudiante. También manifiestan su agrado con ciertas clases *“porque los profesores son vacanos”* o *“recocheros”*

Los profesores son *“vacanos” “cuando nos tratan bien”, “Y nos tienen en cuenta”, “Cuando nos explican”*. Un profesor es chévere o bacano si *“no nos mete miedo y que no nos dicen que hacemos preguntas bobas”,* cuando *“no dejan tanta tarea”* o *“nos hacen sentir bien”, “le dan ánimos a uno o consuelos”*. Y son *“recocheros”,* cuando *“se ponen chistosos”* o *“cuando se ponen a molestar con uno”* En conclusión, a los estudiantes de la institución objeto de estudio les motiva más el conjunto de actividades que se les permite hacer a ellos y las actitudes que despliega el docente en las clases, y no tanto las actividades en las que el maestro es protagonista.

Los estudiantes confirmaron algunas de las actividades enunciadas por los maestros y comentaron otras. Estos son algunos de los testimonios de los estudiantes referidos a

los dos docentes que estaban al frente de las asignaturas que fueron escogidas mayoritariamente por ellos como sus clases preferidas:

“Como la profesora PCAM, que nos hace ganar puntos de cultura general y luego preguntas sobre el tema; lanza las preguntas y deja que hablemos. Como cuando queríamos hablar de relaciones sexuales y nos hizo talleres”, “nos llevó al Carrasco”, “también hicimos vino”, “...nos puso a hacer un dibujo de la célula” “...”, “...nos trajo nueces y chitos”.

Cuando la profesora PCAM les pone los concursos con calificación cuantitativa, está estimulando una combinación de motivaciones; en primer lugar, la llamada motivación intrínseca, ya que con el puntaje y la simulación de una competencia como en el campeonato de fútbol colombiano, los estudiantes demostraron abstracción por las actividades desarrolladas; también se desplegó la motivación de logro, identificada por Atkinson, ya que se evidencia que los estudiantes deseaban experimentar orgullo y satisfacción personal al desear que su equipo fuera “el ganador” de esta justa, puesta en escena de la manera descrita. Cuando les habló de las relaciones sexuales, se abordó un tema novedoso e intrigante para los jóvenes que empezaban su adolescencia; Esto también atizó la motivación intrínseca en los estudiantes.

En segundo lugar, cuando les enseña a hacer vino o, como ocurrió más tarde, a hacer abono orgánico, se presenta que los estudiantes se interesan por incrementar sus conocimientos, principalmente los relacionados con el procedimiento de hacer estos productos, y estudian aunque no vayan a recibir recompensas. Este tipo de motivación fue la que Dweck y Elliot denominaron motivación de competencia.

Finalmente, había un tercer tipo de motivación: la extrínseca, la cual se presentaba de dos formas, una, cuando la maestra les llevaba golosinas y otra cuando los estudiantes no cumplían con los mínimos establecidos por la docente y consistía en hacer anotaciones en el observador y citar a los padres para enterarlos de la situación y poner la respectiva queja (esto último era una de las cosas que más detestaban los discentes). En todas las actividades descritas se nota que los estudiantes no son sujetos pasivos, sino que participan activamente.

Veamos ahora estos otros testimonios:

“A mí me gusta cuando EIHR nos pone a hacer dibujos en A13. Y cuando lee las historias en AE1; le mete emoción... remeda las voces de los personajes y.. la voz la pone emocionante, como en las películas. Y uno se concentra y todo.”, “La clase se pasa rápido cuando nos pone a cantar”, “... le pregunta a uno si quiere esto, o lo otro y uno escoge. También por el trato. ... cuando copia en el tablero nos pregunta antes de borrar... No sé, uno como que se siente bien y no le da miedo a uno preguntar ¿No?”

Cuando el estudiante escoge o tiene la ilusión de escoger qué es aquello que va a hacer, se presenta la denominada motivación de control de la que hablaba Decharms y que se expuso en el marco teórico; mediante ella, se le transmite al estudiante la idea de que puede autónomo en su aprendizaje.

Cuando el docente lee haciendo ademanes y afectando la voz capta, mediante un estímulo externo, la atención del estudiante, de tal forma que este último se abstrae durante el desarrollo de dichas acciones. Este es un caso típico de la motivación intrínseca. Igual ocurre cuando este docente relaciona los contenidos de la clase con las vivencias de los alumnos, haciendo el aprendizaje más significativo. Todas estas actividades desplegadas por estos maestros contribuyen a hacer de las clases un evento divertido e interesante que propende por mejorar la predisposición de los alumnos hacia aquello que aprenden.

Con respecto a los tipos de motivaciones que deben ser estimuladas en el aula, Carrasco y Basterretche³⁷⁵, proponen que se explote en los jóvenes tres tipos: la extrínseca, en el sentido de que hay que recalcarle al estudiante que con la formación que adquiera puede llegar a tener un mejor futuro al ganar más dinero y vivir con comodidades; la intrínseca, desde la perspectiva de apelar a que aquello que se estudia es apasionante y, finalmente, la denominada por ellos *motivación de trascendencia*, según la cual si se estudia, se cumple con un deber y se llegará a ser más importante para la sociedad en el futuro,

La voz de Sophya

¿Qué son las acciones? Una acción es el ejercicio de una capacidad para hacer algo, según Prats y Rovira³⁷⁶. Según Maturana³⁷⁷, en la realización de las acciones influye la emoción y no la razón. Por su parte Jaime Parra³⁷⁸ afirma que la acción pedagógica es un ejercicio cooperativo de creación en el que intervienen aspectos cognitivos y emotivos. Si se sigue su reflexión y se tiene en cuenta la definición de acción que se encuentra en el diccionario, se podría especular que una acción pedagógica motivacional sería el ejercicio de la capacidad del maestro para dos cosas: despertar el interés de sus alumnos para que aprendan y para que continúen solos junto con él aprendiendo de manera vigorosa y sostenida. Con respecto a las acciones que deberían observarse en los maestros durante las clases, Carrasco y Basterretche en la

375 CARRASCO Y BASTERRETCHÉ, Op. Cit., p. 29.

376 PRATS Y ROVIRA. Océano Uno. Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Edición 1992. Barcelona: Ediciones Océano S.A 1992. s.p.

377 MATURANA, Humberto R. Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dolmen. 2002. p. 117.

378 PARRA RODRÍGUEZ, Jaime. Inspiración: Asuntos íntimos sobre creación y creadores. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.1996. p.147.

obra citada, afirman que *“los maestros deben expresarse con claridad y corrección para evitar que los alumnos, al no comprender al profesor, tengan un pobre concepto de sí mismos”*. Lo anterior se confirma cuando se compara con las declaraciones de uno de los estudiantes entrevistados cuando exponía las razones por las cuales les gustaban las clases de ciertos profesores y entre ellas figuraba: *“Les distinguimos el hablado”*; con lo anterior querían afirmar que comprendían el significado de las palabras, que el maestro tenía éxito al comunicar su mensaje a los alumnos. Lo anterior implicaría que al expresarse correctamente y con claridad, dichos maestros propendieran por que los estudiantes tuvieran un alto concepto de sí mismos y generara de manera indirecta los sentimientos de bienestar consecuentes a dicho concepto, es decir, que inducía a la motivación.

Entre las acciones que declararon los maestros figuraban movimientos; éstos son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo de los seres humanos. Jensen, citado por Lacueva, afirma que los movimientos contribuyen en gran medida con la sinapsis³⁷⁹. De hecho, para este autor los juegos, las actividades deportivas, el teatro y el baile, entre otros, no deben ser considerados como relleno en el currículo, sino como una parte muy importante de la educación. Ya que, afirma, que sin ³⁸⁰movimiento el cerebelo se debilita y cita estudios en los que se muestra evidencia que apunta a afirmar que dicho debilitamiento afecta las áreas del cerebro relacionadas con el lenguaje, la toma de decisiones, la memoria, las emociones y la atención.³⁸¹

En *Arts with the Brain in Mind*, otra de las obras de este neurocientífico, Jensen argumenta a favor de la ampliación de las actividades de la gente hacia aquéllas implícitas en el arte. Justifica esta aseveración a partir de un ejercicio argumentativo de la siguiente hipótesis: las artes le permitirían al ser humano regular su pensamiento y expresión, así como canalizar las emociones. En palabras del autor:

*La tesis de este libro es que el arte no solo es fundamental para el éxito en nuestras demandas en este mundo altamente técnico y de rápido movimiento, sino que é les el que nos hace más humanos, más completos como personas*³⁸².

Sin embargo, más adelante especifica que las artes que nos hacen mejores son aquéllas que implican movimiento (*movement arts*³⁸³) y cita casos de colegios de

379 JENSEN, Eric. Competencias e Implicaciones educativas. Citado por LACUEVA, Op. Cit., p. 86.

380 _____. *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria (U.S.A): Association for supervisión and Currículo Development. 2001. p. 1.

381 Ibid.

382 Ibid.

383 Ibid., p. 12.

primaria y secundaria, como el Waldorf, de los cuales casi todos los que egresan son personas que se distinguen en distintos ámbitos, como la literatura, el cine, la ciencia y la música y comenta que todos ellos tienen en común que ponen especial énfasis en las artes que implican movimiento, como la actuación, la improvisación, los juegos deportivos y la danza, entre otros. Ellos son en esas instituciones ejes articuladores del currículo.³⁸⁴

Lo anterior hace inevitable una reflexión en torno al contexto educativo colombiano a propósito del nuevo plan decenal de educación. En los foros ciertos sectores liderados por el actual gobierno emiten voces a favor de la reorientación de la educación en Colombia para incorporar en el currículo las denominadas competencias laborales en aras, según dicen, de sacar al país del subdesarrollo. Sin embargo en lugar de pensar en sacar al mercado laboral mejores obreros y ahorrarles a las empresas costos de capacitación del personal, podría pensarse mejor en otorgar mayor tiempo y espacio para el cultivo de las artes y de los deportes.

Con respecto a la institución objeto de estudio, se tiene que si bien las prácticas descritas por los maestros están orientadas en la dirección correcta, se requiere de una capacitación de los docentes para que éstas sean más formativas y trasciendan la simple acción de desperezar a los alumnos o de llamar temporalmente la atención hacia un determinado tema.

A la par de la capacitación habría que cambiar incluso la rigidez del currículo centrado en temas y los tiempos dedicados al aprendizaje. Por ejemplo, en la institución objeto de estudio, en la sede donde se hizo el estudio, a diferencia de la sede central, se impartían tres horas seguidas de clase antes del descanso de media hora, lo cual, según los hallazgos de Jensen³⁸⁵ es inocuo cuando no contraproducente. De acuerdo con este autor citado por Lacueva, el cerebro sólo mantiene su atención en un nivel alto y constante durante diez minutos y necesita tiempo para incorporar y procesar la nueva información y darle significado. Si se le fuerza a mantener la atención por más tiempo, funcionará deficientemente.

A partir de lo anterior, tendría sentido la práctica que afirma SEREV que hace en sus clases, al poner a los estudiantes a que hagan durante un corto tiempo, movimientos físicos que contribuyan a mejorar su atención.

Finalmente, se puede afirmar que entre las prácticas motivantes empleadas por los docentes en la institución estudiada, se identificaron: la reprensión en privado, las conversaciones amistosas dentro y fuera del aula, el elogio público y el reconocimiento frente al padre de familia o acudiente de la mejoría de un estudiante con problemas académicos en el pasado.

384 Ibid.

385 JENSEN, Eric. Competencias e Implicaciones educativas. Citado por LACUEVA, Op. Cit., p. 86.

Mención especial merece el reconocimiento público, el cual surgió de un acuerdo entre los maestros para sufragar de su propio bolsillo la entrega de medallas a los elegidos por ellos como los mejores estudiantes, lección en la que eligieron como parámetros el rendimiento académico, el comportamiento dentro y fuera del aula y las actitudes desplegadas durante el aprendizaje. El anuncio de dicho premio frente a los estudiantes y padres de familia en la segunda entrega de boletines contribuyó a mejorar la disciplina en la institución; lo anterior constituye una motivación de tipo extrínseco basada no tanto en el premio en sí, sino en el reconocimiento que implicaba recibir una de dichas medallas.

La visión del observador...

Si se comparan los testimonios de los estudiante con los de SEREV, podría deducirse que dicha docente aplica los ejercicios con el propósito probable de que los estudiantes salgan del marasmo que genera actividades monótonas y sin sentido como copiar mientras otro dicta el contenido de un libro. Con respecto a las actividades de motivación que dijo que hacía, declaró, *“Esto lo hago más con los de primaria; con los de secundaria casi no, porque es mucho relajó Los niños de primaria se distraen con más facilidad; uno tiene que estarlos motivando para que entren al cuento”*, SEREV. Sin embargo, hay que decir que esta maestra no tenía grupos de primaria.

Se pudo observar que ponía a los estudiantes a hacer movimientos con los brazos y a sentarse y a ponerse de pie de nuevo. Los juegos y las dinámicas son prácticas de motivación que, tal como lo plantean los maestros en sus declaraciones, no siempre se prestan para su aplicación en todos los momentos o contextos. Puede ser pertinente hacer un juego en la forma en la que lo plantean los maestros en la primera clase, para romper el hielo e iniciar un lazo de confianza mutua y afectividad o para tomar un descanso luego de un arduo trabajo. También puede servir para crear una predisposición favorable hacia el profesor. y, por ende, hacia los procesos de aprendizaje desarrollados en el transcurso del ejercicio docente en la asignatura. Si se aplica como premio, vendrían a constituirse en una motivación extrínseca y si se hace de manera recurrente, esta actividad, no tendría razón de ser, por cuanto no se vincula con ninguna de las metas o motivos reseñados en el marco teórico, ni con el conocimiento específico de alguna asignatura del pènsun de la educación secundaria en Colombia, salvo las clases de deportes.

Por otro lado, los juegos de palabras que se solazan en el doble sentido, podrían ser hilarantes, pero ¿son formativos? Al parecer no. No persiguen un propósito de aprendizaje, sino que se configura en un distractor, en una actividad que distrae pero dispersa. Habría que investigar si esto contribuye a la educación de un individuo, esto es, si ayuda al proceso de inclusión social.

.Los cantos pueden llegar a ser motivadores, por cuanto propician un ambiente de distensión, pero que podría constituirse también en una actividad contraproducente

cuando se obliga a otros a cantar. Esta actividad debe ser voluntaria y es frecuentemente practicada en las clases de AR2.

Por su parte, los concursos reúnen varias metas de motivación. Por un lado están las recompensas -los puntos-, como una práctica de motivación extrínseca; la valoración social de los miembros del equipo de concurso y de los otros compañeros, conlleva a la motivación por valoración social, o, en caso que se falle, a la desaprobación entre los iguales. Con la tabulación de los puntajes de los equipos, se propicia la motivación de logro y, finalmente, con la comprensión de las consecuencias que sobrevendrían si el rendimiento se cae o no velan por el rendimiento de los demás, se procede a activar temores, bien sea al fracaso (motivación de autovaloración), o al castigo (nota en el observador y llamado a los padres de familia); con lo anterior se estaría frente a una práctica de motivación extrínseca.

En este punto cabe decir que el tipo de evaluación cuantitativa, aplicada por PCAM en su asignatura es una curiosa amalgama del sistema anterior de evaluación y el presente. Si se mira desprevénidamente, podría pensarse que dicho procedimiento era ilegal e inconveniente por cuanto el Decreto 230 de 2002³⁸⁶ establece en su artículo 5 de manera expresa que se seguirá un tipo de evaluación cualitativa; de allí que la maestra expresara sus temores por si se llegaba a saber dicha práctica. La inconveniencia podría apreciarse si la evaluación cuantitativa se centrara sólo en los aspectos cognitivos del estudiante, dejando de lado los aspectos actitudinal y procedimental que sirven de base para la valoración de las competencias de quien aprende. Y es que con la valoración cuantitativa así concebida se deja de lado la evaluación de los nueve procesos mentales que integran el aprendizaje, entre los cuales se identifican la conceptualización, la comprensión, el análisis y la síntesis, entre otros. Sin embargo, la forma de evaluación de esta docente además, de motivar poderosamente a los estudiantes, no se limitaba a los aspectos cognitivos. Bajo la regla de que todos los miembros del equipo –llamado *combo* por los estudiantes– recibían una calificación colectiva por el desempeño de uno solo escogido al azar, subyace la responsabilidad de rendir para que sus propios actos no afecten a los demás.

También se puede citar el hecho de que ningún equipo podía sacar a uno de sus miembros y que más bien debían demostrar solidaridad y responsabilidad en la búsqueda de solución de los conflictos por una vía distinta de la supresión del contradictor o de aquél miembro del equipo que rompiera las reglas. Este hecho es diciente de los valores éticos que la maestra quería promover en los discentes.

Finalmente, esta forma de evaluar estimulaba otras capacidades, como redactar comunicaciones por escrito y argumentar (las peticiones para hacer cambios, como sacar a uno de los miembros del combo, debían pasarse por escrito, leerse en público y

386 REPUBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 230. Bogotá D.C.: Diario Oficial. (Febrero de 2002). Art. 5.

justificarse con argumentos que convencieran), así como seguir aquello que podría considerarse como un debido proceso. Lo anterior derivó en que los estudiantes esperaran con emoción cada clase para tener la posibilidad de demostrar sus conocimientos y habilidades y subir en la tabla de posiciones.

Acciones desmotivantes de los maestros

La voz del maestro...

“Bueno yo les grito...”

“llego, llamo a alguien y lo pongo a leer...”

- **Bromas:** *...”referidas a su desempeño futbolístico de los estudiantes o referencias a supuestos romances que todo el mundo sabe que no son reales, pero que [a casi todos] les encantan que los mencionen ya que dicha mención les sirve de excusa para molestar a las víctimas de la broma. Con ello pasan un momento divertido y captó que quedan con muy buena disposición, ya que se rompe la monotonía y sirve para controlar a los chinos molestos, que normalmente son las víctimas de la broma”* Los “chinos molestos son alumnos que *“se paran del puesto o hablan sin parar, o [que] molestan a sus compañeros o se distraen o tienen bajo rendimiento [académico]”*.
- **Gritos:** *“Bueno yo les grito, cuando los veo que bajan el ritmo, como cuando están corriendo”,” yo les digo: ¡Vamos!, ¡Vamos!, ¡falta poco! o si están jugando les digo ¡Muévase!, ¡No lo deje pasar, ciérrelo!”*
- **Pasadas al tablero:** *“Pues a veces, al que pasa al tablero le doy un positivo o un chulito y con tres chulitos le pongo un excelente”. “... uno repite y repite”. Uno hace un ejercicio de un mismo tipo; luego hace otro, pero aplicando las mismas reglas y así... “. “ ...yo le pongo un asterisco a los problemas difíciles y tengo en cuenta al primero que me resuelve alguno de éstos; para completar, yo escojo uno (de los problemas) y se lo saco en el previo; eso motiva a los pelao`s a resolverlos”*.
- **Otros:...** *“Nunca digo: “Esto es una motivación”, sino que llego, llamo a alguien y lo pongo a leer.... o los pongo a mirar una crítica sobre una lectura y los pongo a hablar sobre eso”, “. Si la reacción no es la esperada.....inmediatamente cortamos la actividad y seguimos con la clase normal, les dejo tarea y al final, si están molestando, les hago un quiz. “Saquen una hoja” y se callan...”. “A veces hay que puyarlos, pero eso es normal...”. “Cuando los resultados no son los esperados... les aplico a todos los del combo el conducto regular, con nota en el observador y todo”*.

La voz del estudiante...

En estas clases “a veces van muy rápido y uno no alcanza a ponerle cuidado por estar copiando o si uno pone cuidado no copia y uno se queda atrasado”;

Según los estudiantes, cuando los maestros realizan acciones desmotivantes las clases se vuelven aburridoras, por que *“dictan rápido”, “Ponen cosas que no pueden hacer los estudiantes”, como “tareas difíciles”*. Hay otras acciones que los desmotivan, como: *“Me hacen firmar el observador”, “hablan raro y a veces van muy rápido”, “lo miran a uno como una mosca... ..como un bicho raro...”*. Frente a los gritos, un estudiante dijo: *“Toca aguantarse... por respeto”* A los profesores de las clases en las que se hacen acciones desmotivantes *“Hay que ponerle cuidado desde el principio, si no, uno queda sano que no entiende nada”, “¡Toca copiar tanto!, Eso lo cansa a uno”, “uno es copie y copie y copie y uno no entiende nada, sólo es escriba y escriba...”*; *“uno no alcanza a ponerle cuidado por estar copiando o si uno pone cuidado no copia y uno se queda atrasado”, “uno no puede pararse del puesto”*, Ellos manifiestan que en las clases en las que se aburren aquello que hacen es *“Copiar, copiar y copiar”, u otro tipo de “actividades repetitivas”*. También manifiestan que en las clases aburridas, algunos alumnos *“se ponen apodos, se insultan”*. Lo anterior da como resultado que en las explicaciones que se imparten en dichas clases sientan cosas como: *“me pierdo”*; por lo tanto, el tema tratado en dichas asignaturas *“no lo entiendo”*.

La voz de Sophya

Jensen³⁸⁷, en la obra citada, es partidario de eliminar de las aulas prácticas nocivas como las humillaciones, el sarcasmo, la amenaza, la intimidación, las exigencias poco realizables, y en general todo aquello que provoque en el estudiante estrés, debido a que, según él, no hay pruebas que demuestren cambios conductuales efectivos, con el agravante de que el estrés induce a la liberación en el organismo humano de sustancias químicas que bloquean la capacidad de recordar, de distinguir lo importante de lo accesorio y de enfocar la atención. Johnatan Erwin resume los efectos de esta manera:

El estrés reduce la capacidad del estudiante para distinguir qué es lo importante de aquello que no lo es, perjudica la memoria de corto y de largo plazo, y hace a los estudiantes más susceptibles a las enfermedades... el estrés crónico puede provocar desbalances químicos en el cerebro, lo que puede incrementar las posibilidades de que los estudiantes adopten comportamientos impulsivos, incluso violentos, durante los intentos por recuperar el control de sus vidas³⁸⁸

387 JENSEN, Competencias e Implicaciones educativas. Op. Cit., p. 88.

388 ERWIN, Johnatan C. The classroom of choice: giving to students what they need and getting what you want. Alexandria, U.S.A.: ASCD. 2004. p.24.

Pauline Furness, con respecto a los gritos afirma:

Una de las experiencias más devastadoras que tiene que enfrentar un niño es que le grite un adulto –el cual tiene más poder, es más grande, más fuerte y está enojado-. La mayoría de los niños no tienen otro recurso que “aguantarse”. Sin embargo, continuar con esa obediencia ciega es destructivo tanto para el gritón, como para el niño. Hay que estimular otras formas de reaccionar ante esta conducta de los adultos que puede limitar el desarrollo de la personalidad del niño³⁸⁹

Al parecer este fenómeno es más común de lo que quieren admitir los maestros. Hace un año, el diario El Clarín de Buenos Aires publicó un artículo en el que distintos especialistas expusieron su punto de vista y todos coinciden que la práctica de los gritos afecta negativamente el rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, Marta Tessari, quien es la presidente de la Asociación de Psicopedagogos de la Ciudad de Buenos Aires, afirma *"Los chicos no quieren maestros gritones porque piensan que los odian. Y así ¿cómo van a incorporar conocimientos?"³⁹⁰*. Los expertos consultados coinciden en afirmar que la práctica de los gritos efectuada por los maestros, además del disgusto, provoca angustia y ansiedad. Por su parte, Silvia Finochio, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-, en la misma entrevista declara: *"La escuela es una máquina de anular voces y si hay gritos, las voces de los alumnos se silencian mucho más. Está estudiado que los gritos provocan dolor, remordimiento y heridas que duran años"³⁹¹* esta investigadora considera que esta práctica se origina en la concepción que se tenía de la escuela en el siglo XVIII como un lugar silencioso en el que todo está controlado³⁹². En el artículo, se explica que entre las razones por las cuales se sospecha que se presentan los gritos en el aula figuran: estrés de los maestros derivados de problemas personales y el sobrecupo de estudiantes en el aula. Tessari culmina diciendo: *El grito en el aula se produce cuando hay una situación que no se puede controlar, y los docentes no saben cómo manejar a los chicos³⁹³,*

La visión del observador...

En los párrafos anteriores se ha observado que algunas actividades expuestas por los maestros como motivantes, no lo son para los estudiantes. Es el caso de las bromas, las cuales se convierten en una burla para quienes son víctimas de estas prácticas. Al respecto, Carrasco y Basterretche en la obra citada, recomiendan *"evitar las actitudes*

389 FURNER, PAULINE. Aprender actuando: una guía para maestros. México D. F.: Editorial PAX. 1987. p.94.

390 TESSARI, Marta. La comunicación en el aula. Cuando los docentes gritan, el rendimiento en los chicos peligra. Buenos Aires: 2006. p. 1.. En: Entrevista publicada en el diario El Clarín. (Domingo 15 de mayo de 2006); Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2006/05/14/sociedad/s-01195425.htm>

391 FINOCHIO, Silvia. Op. Cit., s.p.

392 Ibid.

393 TESSARI, Op. Cit., p. 1.

de burla o sarcasmo, ya que éstas alejan definitivamente al profesor del alumno³⁹⁴
 Arturo Ramo García publicó un conjunto de estímulos aplicados a un conjunto de discentes durante un estudio y la respectiva respuesta observada. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Resultados de algunas investigaciones sobre los efectos que causan algunos incentivos en los estudiantes

PROCEDIMIENTOS	EFECTOS		
	Mejora	Indiferente	Empeora
Repreñión pública	40 %	13%	47%
Repreñión en privado	83 %	10%	7%
Conversación particular amistosa	96%	4%	0%
Elogio público	91%	8%	1%
Sarcasmo público	10%	13%	77%
Sarcasmo en privado	18%	17%	65%
Reconocimiento de que el alumno está progresando	95%	4%	1%
Reconocimiento de que está empeorando	6%	27%	67%

Fuente: Arturo Ramo³⁹⁵ ..

Del listado anterior, se identificaron repreñión y el sarcasmo públicos como prácticas desmotivantes realizadas para la época de recolección de la información por los maestros en la institución objeto de estudio. A lo anterior hay que agregar los gritos -y en una oportunidad se supo de un golpe- a los que eran sometidos los discentes en las clases impartidas por los maestros, principalmente por SEREV. Los gritos fueron citados por los estudiantes como una de las principales causas de su desmotivación; de sus sentimientos de hastío. Frente a ellos, los estudiantes expresan: “Toca aguantarse... por respeto”. Finochio, en la entrevista citada, lo confirma: “el chico al no poder responder con un grito, decide no hablar”.³⁹⁶ Y es que a pocos les gustan los gritos, y menos si se está aprendiendo algo; Carrasco y Barrenetche en la obra citada, frente a la práctica de los gritos y la cantaleta aconsejan “estimular, más que echar en cara”³⁹⁷

394 CARRASCO Y BASTERRETCHE, Op. Cit., 144.

395 RAMO GARCÍA, Arturo. Técnicas de motivación. Huesca, España: s.f.. Departamento de Educación Cultura y Deporte de Aragón. Documento disponible en: <http://www.educa.aragob.es/aplicadi/didac/dida39.htm>

396 FINOCHIO, Silvia. Op. Cit, s.p.

397 CARRASCO Y BASTERRETCHE, Op. Cit., p. 144.

Si se reflexiona en torno a lo expresado por los expertos en el artículo del diario El Clarín citado con anterioridad, existen tres factores principales que posiblemente determinaron la conducta de esta docente. En primer lugar, se tiene el hecho de que la maestra venía de la sección de primaria de otra institución a hacerse cargo de una carga académica que le demandaba más tiempo para su preparación y constante actualización. En segundo lugar se tiene que dicha maestra estuvo sometida a altos niveles de estrés y depresión derivados de la entonces reciente pérdida de su único hijo, de una grave enfermedad que aquejaba a su esposo y de las dificultades que enfrentaba SEREV con su nuera cada vez que deseaba visitar a su único nieto. Los demás maestros se enfrentaban a grupos de 45 estudiantes a los que no era fácil manejar en aulas estrechas y calurosas, máxime si se tiene en cuenta que en esta sede, a diferencia de la sede central, el único descanso para estudiantes y maestros se efectuaba casi tres horas después de la entrada al colegio para iniciar la jornada escolar. Los maestros tenían expresamente prohibido permitirles a los alumnos salir del salón en horas de clase.

Los gritos y los golpes son prácticas que no sólo son inconvenientes sino que son contrarias a la normatividad vigente, específicamente al Decreto 2277³⁹⁸. En dicha norma se establece en el literal e de la sección tercera que es deber de los maestros exhibir siempre una conducta amable y en su sección cuarta, literal e, establece la prohibición de aplicar un trato denigrante o castigos físicos a los estudiantes.

Las bromas, sobre todo a costa de quienes inician la adolescencia, pueden influir negativamente en las actitudes y sentimientos de las víctimas de dichas actividades hacia el aprendizaje de un tema o una asignatura y pueden darles la impresión a los alumnos de que asisten a una clase poco seria, con el riesgo de producir exactamente el efecto contrario al propuesto inicialmente por el profesor: desmotivación, desgano, fastidio. Además, a partir de la lectura de los testimonios se infiere que la actividad es asumida como un castigo para quienes “*molesten en el salón*”. No todos los estudiantes asumen las bromas de la misma manera. Me dediqué a observar el comportamiento de algunas de las víctimas de las burlas: si bien la mayoría olvidaba rápidamente el incidente, hubo alguno que se volvieron agresivos y otros retraídos. Casi todos bajaron su rendimiento académico en las semanas siguientes a la supuesta broma. Lo anterior se debió principalmente a que una parte de la valoración que se les hacía se sustentaba en tareas que no presentaban o no querían hacer, prueba de su desmotivación. Sería pertinente la búsqueda de otros medios para cautivar a los estudiantes, teniendo en cuenta que lo mejor para propiciar el aprendizaje es que los estudiantes sientan que se les trata con respeto. Otro aspecto que originó una reflexión fue que algunos estudiantes manifestaron que no les gustaban las clases en las que se

398 REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277. Bogotá D.E.: Diario Oficial. (agosto de 1979). Arts. 44 y 46.

hacían las prácticas que los maestros consideraban como bromas porque, según sus testimonios, “*todo es recocha*”.

Surgieron interrogantes como: ¿Cuál es el límite que permite distinguir entre la motivación de la “Recocha”? ¿Hasta dónde ciertas prácticas como las bromas o las chocolatinas le restan seriedad al aprendizaje? Es más, ¿Debe ser serio el aprendizaje? Los alumnos manifestaron, como se verá más adelante, que ellos conciben que las clases deben ser serias pero a la vez divertidas; con lo anterior quisieron decir que la seriedad se manifestaba en el respeto en las relaciones entre los participantes del acto educativo, en el rigor del tratamiento temático y en la responsabilidad con la planeación y el cumplimiento de las actividades en el aula; y divertidas en el sentido de que no tienen porqué ser rígidas y más bien propiciar un ambiente agradable para que el aprendizaje sea gratificante.

Otra situación que se pudo observar se presentaba cuando algunas de las prácticas que los maestros consideraban como motivadoras -como los juegos- desembocaban en un derroche de energía, y se desviaban de los propósitos de aprendizaje propuestos. En éstas circunstancias, los maestros realizaban prácticas conductistas como hacerles un quiz. La palabra “conductismo” ha adquirido hoy un carácter peyorativo para la mayoría de maestros y es asociado con golpizas y barbarie en la escuela. Sin embargo, sin llegar a los excesos de la agresión física, es fácil constatar que en las escuelas se aplican acciones conductistas por cuanto son efectivas y probablemente sean contempladas de manera tácita como necesarias por el sistema educativo. El conductismo ha sido casi satanizado por los docentes en el actual sistema educativo, con lo cual se ha logrado un efecto inquietante: sus prácticas se aplican pero se trata de desconocer su origen y esencia. Las prácticas conductistas no son ajenas a las labores de los docentes. Los estímulos y castigos o recompensas se manifiestan cuando los resultados obtenidos después de hacer una determinada actividad no alcanzaban las expectativas de los maestros. En las prácticas analizadas se evidencia que hay motivación extrínseca cuando se ofrece una chocolatina o cuando se da una nota o un chulito. Pero también se hace presente cuando se les da mala nota, se les hacen notas en el observador o se llaman a los padres de familia para dar quejas. Existen varias maneras mediante las cuales se castiga si la conducta no es la deseada. Según los testimonios, se cambia la expresión del rostro: se deja de sonreír y se adopta una postura más seria, o se les impone más tarea o se someten a represión académica cuando se les hace un quiz.

Con respecto a pasar al tablero a los estudiantes, no es una práctica desmotivadora en sí misma, por el contrario, es una estrategia válida para descubrir eventuales falencias en los discentes. Sin embargo, entre algunos estudiantes adquirió un carácter negativo debido a la recompensa (una chocolatina) y, probablemente, a la extendida concepción de quien colabora en clase es “*el sapo del salón*”, herencia de la cultura mafiosa extendida en todos los ámbitos del país y que es una de las eventuales causas de la lentitud en la incorporación en la vida de los estudiantes de las competencias ciudadanas. Al respecto podría pensarse en una posible línea de investigación

orientada al descubrimiento de las eventuales relaciones e impacto de la citada cultura mafiosa y las concepciones y prácticas escolares, tanto de profesores como alumnos, en aras de mejorar las estrategias de transformación de conductas colectivas e individuales que riñen con una convivencia social cívica.

¿Quién motiva a los motivadores? Entre los riesgos profesionales de los docentes figura la sobrecarga psíquica y se relaciona con aspectos que caracterizan el entorno laboral de los maestros en Colombia, como bajos salarios, conflictos interpersonales, ausencia de expectativas profesionales y limitación de medios para cumplir con las funciones inherentes al cargo, entre otros. Si prácticas desmotivantes como los gritos o los golpes son devastadoras para quienes aprenden, debería haber una reducción del número de estudiantes por salón y una política de atención y asesoría para los maestros para evitar o controlar situaciones de estrés.

Sobre la regularidad de las acciones de motivación,

La regularidad de las acciones descritas con anterioridad revela la repetición de las acciones. Podría presumirse que a medida que las acciones se repiten se convierten en hábitos, en prácticas. La regularidad es una subcategoría que serviría como complemento para arrojar luces en torno a la identificación de los estímulos desencadenantes de las acciones de los maestros y, con posterioridad, la descripción de las condiciones o contexto que rodean prácticas. Dicha categoría ha sido usada en los estudios etnográficos para describir la reproducción de conductas sociales o prácticas como el registro legal de matrimonios y defunciones en comunidades rurales, para citar un ejemplo. ¿Cuál es la regularidad de las actividades descritas en el plantel objeto de estudio? La evidencia sugiere que las prácticas presentadas en el aparte anterior son frecuentes pero no permanentes, es decir, se repiten, pero no en todas las clases. Dichas prácticas dependen entre otras cosas del estado de ánimo del profesor, de sus concepciones sobre los estudiantes del curso al que eventualmente motivaría, del tema a tratar, del tiempo que estime que le queda para tratar un tema, entre otras cosas. Se pudo observar que algunos docentes improvisan en sus prácticas de motivación, mientras que otros las planifican. Para estos últimos *“un logro implica una actividad de motivación”*. Las acciones repetitivas hacen que se tenga la sensación de que el tiempo se alarga, que pasa más lentamente y que el espacio se estrecha. No sería extraño que dieran ganas de pararse o de dormir.

La voz del maestro...

“Cuando uno es normalista le enseñan qué hacer: tanto para motivación, tanto para explicación, tanto para refuerzo...y así.

“...al principio uno como maestro despierta el interés del alumno por el tópico que se vaya a manejar...”. “ Algunas veces...en la mayoría de las clases...con los de secundaria casi no”. “Casi siempre. En este momento lo intento con casi todos los

cursos. Hay uno, 6-25, en el que trato de no realizar muchas actividades de carácter lúdico". "A veces...Es esporádico.....pero eso es las menos de las veces (sic).. eso sólo es de vez en cuando ...cuando pagan", "publico una lista semanal de cómo van los puntajes". "Cuando uno es normalista le enseñan qué hacer: tanto para motivación, tanto para explicación, tanto para refuerzo...y así.

La mayoría de los docentes creen que motivan a sus alumnos sólo "Algunas veces" (80% de los entrevistados), mientras que el porcentaje restante manifestó que lo hacía "casi siempre". Sin embargo, si se leen atentamente las declaraciones, se pueden encontrar algunas contradicciones. Por ejemplo, PFEG afirmó que motivaba al principio de sus clases, pero luego dijo que sus prácticas de motivación las hacía al final, si quedaba tiempo, eso sí.

De todas maneras declaró que la motivación en sus clases consistía en dejar que los estudiantes hicieran aquello que quisieran. Por otro lado, SEREV no es consistente en su discurso. En un aparte de la entrevista dice que motiva algunas veces y en otro dice que en la mayoría de las clases. Ella dice que las actividades de motivación las realiza con los estudiantes de primaria, pero en el momento de hacer el estudio, ella no tenía a su cargo discentes de ése nivel.

Medios o instrumentos motivantes usados por los maestros

La voz del maestro...

"... yo les traigo unas fotocopias con una o dos guías..."

"...una canción en inglés que esté de moda y que les guste o les paso una película."

"...les pongo a ensayar una canción en inglés que esté de moda y que les guste o les paso una película". "yo les traigo chokolatinas.. ¿Usted para qué cree que llevo esta regla, ahhh? la mayoría de las veces es para que cuando yo escriba, la letra quede clara y no se tuerza para un lado... yo les traigo unas fotocopias con una o dos guías, les explico los fundamentos..."; "...que las guías estén escritas en computador y con figuritas, que la letra no quede apeñuscada.... Uno en las guías debe identificar todo: que esto son fórmulas, que esto otro es teoría, que aquello son ejemplos (sic), que estos son ejercicios...otra cosa que yo hago es traer el triángulo con las pepas... Mire esta mano de marcadores, todos de diferente color...para que los chinos puedan distinguir cuando uno está hablando de una ecuación o está calculando un dato indirecto que le va a servir para resolver un problema. ¿Si ve?". "Una lectura sobre el tema, un canto, una dinámica...o los pongo a mirar una crítica sobre una lectura y los pongo a hablar sobre eso... o se trae una lámina". ... lo que dicen los juegos de video que ellos disfrutan, o los letreros de las series de dibujos animados que ellos y yo vemos en cada una de nuestras casas (como Los Simpsons) o los animo para que traigan a la clase letreros de camisetas cuyos mensajes les intriguen. "...les publico una

lista semanal de cómo van los puntajes, como las tablas del campeonato de fútbol profesional...”; “... les aplico a todos los del combo el conducto regular, con nota en el observador y todo”.

En síntesis, los maestros emplean los siguientes instrumentos o herramientas para motivar, o como ellos mismos dicen, *“para despertar el interés”*:

- **Insertar caricaturas en las evaluaciones-** *“...se les pone un dibujo en la hoja de una caricatura que les guste como “Calvin y Hobbes” o “Garfield para que las coloreen”.*
- **”Yo les llevo la grabadora con unos Cd’s [discos compactos] y les pongo a escoger una canción que les guste; sacamos la letra [de dicha canción], observamos la pronunciación y la cantamos”**
- **Películas:** *“les paso una película de Sesame Street “.*
- **Chocolatinas:** *“en la semana hay dos o tres días que llevo chocolatinas y se las reparto a los que se porten bien o pasen al tablero y resuelvan bien un problema” resolver bien un problema consiste en “que les dé la respuesta que es; el resultado correcto de la operación”*
- **Libro** *“Yo les digo: motivación: página tal del libro o se trae una lámina”.*
- **Observador del alumno:** *les aplico a todos los del combo el conducto regular, con nota en el observador y todo”*
- **Planilla de resultados:** *...les publico una lista semanal de cómo van los puntajes, como las tablas del campeonato de fútbol profesional para indicar los resultados de los estudiantes en los concursos de PCAM*
- **Símbolos:** *identificatorios de los equipos en las clases de PCAM o de fórmulas o de ejercicios difíciles en las clases de MGOE.*
- **Regla;** *¿Usted para qué cree que llevo esta regla, ahhh? la mayoría de las veces es para que cuando yo escriba, la letra quede clara y no se tuerza para un lado”.*
- **Colores;** *Mire esta mano de marcadores, todos de diferente color... para que los chinos puedan distinguir cuando uno está hablando de una ecuación o está calculando un dato indirecto que le va a servir para resolver un problema. ¿Si ve?*
- **Guías:** *“que las guías estén escritas en computador y con figuritas, que la letra no quede apeñuscada”.*
- **Otros:** *“otra cosa que yo hago es traer el triángulo con las pepas”; “los juegos de video que ellos disfrutan, o los letreros de las series de dibujos animados que ellos y yo vemos en cada una de nuestras casas (como Los Simpsons) o los animo para que traigan a la clase letreros de camisetas cuyos mensajes les intriguen”*

En las declaraciones de MGOE se evidencia que el docente confunde el uso de herramientas didácticas con las estrategias de motivación. Este maestro cree que los colores despiertan el interés, que llaman la atención de sus estudiantes y que por lo

tanto, el aprendizaje es más efectivo. Los recursos que se empleen en el aula pueden hacer más significativo el aprendizaje. Carrasco y Basterretche, en la obra citada, afirman que *“el aprendizaje significativo se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje”*³⁹⁹ y la construcción de significados se presenta en la medida en la que se logran establecer relaciones no arbitrarias entre aquello que ya se conocía y el nuevo conocimiento. Los maestros son coherentes con las ideas anteriores cuando incorporan en sus prácticas recursos que se relacionan con los temas de la clase y que son del interés personal de los estudiantes o que les son cotidianas, como los dibujos animados que ven en sus casa o los letreros de las camisetas o los juegos de video que tanto furor causan en los niños y adolescentes de hoy.

¿Qué dicen los estudiantes de los medios didácticos motivantes?

“.. cuando lleva la grabadora a A13. La clase se pasa rápido cuando nos pone a cantar”..

“...trajo una hoja con lecturas y un crucigrama”, “.. cuando lleva la grabadora a A13. La clase se pasa rápido cuando nos pone a cantar”., “...el otro día, por ejemplo, nos dijo, *“traigan una cartelera”* y nos puso a trabajar en el salón y nos dijo que la mejor la iba a pegar, en la pared, en la cartelera. ¿Si ve que nos estimula a todos?”, “nos dice: “Todas están bien, pero sólo hay cupo para una”.”.

a toda hora llama a X. X para arriba y X para abajo. Si necesita un favor, sólo llama a X y cuando le hace el favor, le da chocolatinas ¡y al resto nos deja mirando! ¿Y por qué? Porque es la consentida de él”. “Chevere que nos diera a todos”; “No nos gusta cuando nos hace firmar el observador”. A lo anterior debe añadirse los libros de texto que manejan algunos maestros y los balones y conos que utilizan en las clases de deportes.

En uno de los testimonios uno de los maestros presume que si se *“echan bien bonitos los colores”* a los dibujos, es porque los estudiantes que hacen dicha actividad están motivados y que por lo tanto aprenden más. Habría que hacer una investigación que determinara si existe alguna relación entre dichas acciones y el aprendizaje.

La voz de Sophya

Los medios didácticos son, de acuerdo con Pere Marquès Graells *“cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.”*⁴⁰⁰. Este autor distingue los medios didácticos de un recurso educativo, el cual sería *“cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una*

399 CARRASCO Y BASTERRETCHÉ, Op. Cit., p. 63.

400 MARQUÈS GRAELLS, Pere. Los medios didácticos. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. 2000. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm#inicio>. s.p.

*finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas*⁴⁰¹. Este autor afirma que. "los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos" y la diferencia que esgrime estriba en la intencionalidad que tengan dichos recursos; si pretenden enseñar, serán un medio didáctico y si su intencionalidad es informar, no lo será⁴⁰². Si nos atenemos a las anteriores definiciones, los juegos de video, los letreros de las camisetas, las películas de *Sesame Street*, los discos compactos musicales, los dibujos animados, las caricaturas, los listados en carteleras, los símbolos identificatorios de los equipos de aprendizaje y los juguetes (como el triángulo), no constituyen medios didácticos sino recursos educativos que se convierten en instrumentos de mediación que se emplean en la clase para motivar.

Por el contrario, las guías instruccionales, los balones y conos empleados en las clases de deportes, los libros de texto y la regla, sí se constituirían en medios didácticos propiamente dichos. Para este autor, los recursos tienen siete funciones en el aula: guiar el proceso de aprendizaje, evaluar, simular situaciones, ejercitar habilidades, proporcionar entorno de expresión, suministrar información y por supuesto, motivar⁴⁰³. En este sentido y desde la perspectiva de los estudiantes, el observador del alumno no sería un medio didáctico, sino más bien un instrumento de educación que ejerce una motivación extrínseca negativa, esto es, que impulsa a los estudiantes a evitar la sanción que implicaba recibir una anotación en el mencionado documento. Aquí cabe una anotación: el observador debería ser un instrumento neutro en el que se dejara constancia del reconocimiento tanto de los logros y como de las falencias del estudiantado. Sin embargo, en el contexto estudiado, las anotaciones en el observador del alumno adquirieron una connotación negativa por cuanto se empleaba en la mayoría de las ocasiones para reprender, más que para hacer un reconocimiento.

Marquès Graells⁴⁰⁴, en el texto citado, plantea que los medios tienen cuatro elementos que los caracterizan: el sistema de símbolos, el contenido material, la plataforma tecnológica y el entorno de comunicación con el usuario del mismo y los clasifica en tres categorías: materiales convencionales o tradicionales (como el tablero, la tiza, los textos, las fotocopias, entre otros), los audiovisuales (televisor, grabadora, reproductor de video, proyector, etc) y los correspondientes a las nuevas tecnologías (hardware, software, páginas web, discos compactos y juegos de video, entre otros).

401 Ibid.

402 Ibid.

403 Ibíd.

404 Ibíd.

Víctor García Hoz⁴⁰⁵, en *Ambiente, Organización y Diseño Educativo*, hace una distinción de los medios didácticos similar a la anterior y llama la atención sobre los aspectos implícitos al usar los medios didácticos; por ejemplo, afirma que los medios didácticos audiovisuales se asocian a formas de organización de los estudiantes que presuponen un número alto de ellos (30 o 60) y la homogeneidad en la asimilación de la información que reciben.

Los medios que emplean las denominadas tecnologías de información y comunicación son denominados por este autor como *medios adaptativos* y recomienda que su uso sea individual y en grupos no superiores a 15 personas. Finalmente, habla de medios didácticos o recursos aptos para el aprendizaje individual -como las cartillas- las cuales implican que todos los discentes cuenten con los mismos recursos. Como característica común de estas dos últimas tipologías, aparece que ambas requieren de la atención personalizada del maestro a sus estudiantes⁴⁰⁶. Las anteriores recomendaciones son contrarias a la realidad de los colegios públicos urbanos en Colombia, con grupos de 45 o más estudiantes en las aulas.

Con respecto a los casos particulares e instrumentos de motivación empleados por los maestros en la institución objeto de estudio, se tiene que Manuel Barrero⁴⁰⁷, en una disertación en torno al uso de las caricaturas en el aula expresa que esta forma de narración gráfica es rica en signos y símbolos y que por lo mismo, sirven de enlace entre la lectura pasiva y la activa. Para este autor, las caricaturas -llamadas en España *tebeos*- tienen un carácter lúdico que, por ser sugestivas, llaman la atención de los niños; en consecuencia, pueden ser utilizadas como instrumento motivador en la escuela. Este autor parte de la remisa de que la edad escolar coincide con el desarrollo del lenguaje y de la capacidad creadora y presupone que los maestros son conscientes de la importancia que reviste enseñarle a los discentes a leer imágenes -supuesto último bastante cuestionable- En palabras del autor:

*Ésas imágenes, ésos signos constituyen presencias de algo ausente, cargados de significados polisémicos y de mensajes que es necesario enseñar a comprender. Hoy, más que nunca, en estos días en los que los espacios virtuales proliferan, es importante educar en la contemplación e interpretación de imágenes*⁴⁰⁸

405 GARCÍA HOZ, Víctor. *Ambiente, Organización y Diseño Educativo*. Madrid: Ediciones Rialp S.A. 1999. p. 56.

406 *Ibid.*, p. 57.

407 BARRERO, Manuel. En: *Los Cómicos como Herramientas Pedagógicas en el Aula*. Jerez de la Frontera (Cádiz) España: Conferencia impartida en las Jornadas sobre Narrativa Gráfica. 2002. p. 1.

408 *Ibid.*, p. 5.

En este sentido, las prácticas descritas son bien intencionadas pero incompletas, ya que tenían la simple intención de llamar la atención de los estudiantes, más no el de enseñarles a leer las imágenes empleadas para motivar; habría que reorientarlas con los nuevos conocimientos expuestos. Para Barrero⁴⁰⁹, la enseñanza de imágenes no es un medio para convertir a los estudiantes en artistas, sino en individuos con aptitudes, con lo cual las caricaturas pasan a ser, para este autor, en un fin en sí mismo, con la ventaja de que propicia hábitos contrarios al sedentarismo y la pasividad inducidos por medios como la televisión.

Este autor propone unas prácticas y actitudes motivacionales que permitirían emplear eficientemente las caricaturas como instrumento pedagógico. Tales prácticas y actitudes pasan por desjerarquizar el aula, promover la libertad de producción a partir de estímulos sensoriales, ejercer la crítica resaltando los valores de las personas e incentivar conductas divergentes eliminando la imitación.⁴¹⁰ Finalmente, concluye que las caricaturas en el aula fomentan las capacidades de imaginación, composición, abstracción y ordenación, fomenta la lectura, el uso del color y la perspectiva, entre otros beneficios⁴¹¹.

La visión del observador...

En el contexto estudiado, al parecer los cantos, las caricaturas, las dramatizaciones y a veces las lecturas (siempre y cuando sean del agrado del estudiante), son motivadores por la actividades en sí que se desarrollan, siendo el contenido y los procesos de las mismas algo aparentemente secundario para los docentes. Ya se ha visto cómo las caricaturas o *cómics* son un instrumento que atrae la atención de los estudiantes. ¿Servirán para los estudiantes de cualquier edad? Manuel Barrera habla de los niños en su ponencia; lo anterior induciría a pensar que para la población adolescente o adulta podría no ser llamativo tal recurso.

Sin embargo, el auge desde la década de los 90 de series de dibujos animados para adultos, sugiere que puede convertirse en una herramienta muy sugestiva que apoye el aprendizaje de los alumnos en ciertos contextos –como para aprender otro idioma-, aunque podría investigarse su efectividad en entornos de aprendizaje que se presumen serios, como una actualización médica. ¿Debe ser serio el aprendizaje? Si la respuesta es afirmativa, ¿En qué sentido debe ser serio el aprendizaje? En el caso de la grabadora, es evidente que como medio didáctico llama la atención de los estudiantes y facilita la audición y posterior pronunciación; pero aquello que se constituye en una verdadera práctica motivadora es que los estudiantes escogen la canción que más les guste, lo cual involucraría las motivaciones de control, en la primera acción, e intrínseca, en la segunda.

409 Ibid.

410 Ibid.

411 Ibid., p. 12.

Por su parte, las charlas sobre el futuro corresponden a metas de autovaloración, con su motivación de logro. Las chocolatinas por su parte, son un claro ejemplo de motivación extrínseca, la cual puede ser contraproducente y dar la sensación de exclusión a aquellos que no reciben el premio, tal como se registró en las declaraciones de los alumnos, en las que afirmaban que el maestro tenía preferencias con cierta estudiante; al respecto, valga citar a Carrasco y Basterretche, proponen *“Evitar privilegios en la clase, pues éstos “desjerarquizan al profesor frente al resto del curso”*⁴¹²

Este tipo de premios puede desmotivar en ausencia de dicho estímulo o, como en el caso estudiado, al otorgársele a quienes pasen al tablero, generaba la desaprobación de sus compañeros de clase. Con ello se rompía con uno de los requisitos de la etapa oréctica: la positiva valoración social, en este caso, al pasar al tablero. Con respecto al uso de colores durante las clases, habría que decir que al uso de tales instrumentos subyacería la creencia de que el empleo de los colores sería una estrategia de motivación, ya que éstos podrían contribuir a despertar el interés de los discentes por lo menos a romper la monotonía que implicaría el uso de un solo color en la escritura. En últimas, con lo anterior, los maestros propenderían por que el aprendizaje fuera más efectivo. Con respecto a las láminas, su uso parece hoy en día un tanto anacrónico. Tuvo su importancia cuando no estaba en auge el uso del computador y de las nuevas tecnologías de información de las que hoy disponen algunas instituciones educativas (y que deberían estar disponibles para todas).

El mundo cambia rápidamente y algunas de las certezas que se tenían en los años 70 y 80 en materias como la Física, la Biología y la Historia han sido desvirtuadas o revaluadas a la luz de los nuevos descubrimientos. ¿Para qué serviría una lámina con un mapamundi anterior a la caída del muro de Berlín? Ni qué decir de otra con la tabla periódica, en la que aparecía en 1985 el Kurchatovio como el elemento 105, para citar sólo dos ejemplos. Esto refuerza la argumentación de aquéllos sectores sociales que reclaman una mayor atención por parte del Estado para ampliar y actualizar la plataforma educativa de la que se dispone en las instituciones de educación. Lo anterior implicaría dos acciones concretas: aumentar los recursos que dispone el Estado para la educación y la puesta en marcha de un programa de mejora de la pertinencia de los currícula con respecto al contexto socioeconómico de las regiones, para que el esfuerzo que haga la sociedad en este sentido, no se convierta en un factor de expulsión de la fuerza de trabajo hacia otras regiones o países.

Al parecer los medios didácticos tienen una influencia notable en la percepción que tiene el alumnado sobre las clases. Ya se vio en las declaraciones percepciones como *“cuando lleva la grabadora a A13... la clase se pasa rápido cuando nos pone a cantar”*. Y esto no pasa sólo en el contexto estudiado. Por ejemplo, en un estudio adelantado

412 CARRASCO Y BASTERRETCHÉ, Op. Cit., p. 143.

por Gonzalo Villareal y Jessica Marinovic⁴¹³, del Centro Comenius de la Universidad de Santiago de Chile sobre el empleo de una pizarra electrónica –un tablero sobre el que se hacen proyecciones de imágenes y que recibe señales de plumones ópticos manejados por el docente-, se recogieron las impresiones de los estudiantes al respecto, y descubrieron que entre los aspectos que más les gustaron figuraban los siguientes: los contenidos gráficos, el hecho de que percibieran que la clase se hacía más interactiva y dinámica y que sintieran se aprendía de manera más fácil y rápida.

Los colores empleados, en las clases, la regla empleada por MGOE “*para que la letra no se le tuerza*” las guías que prepara con figuras y resaltando las fórmulas y detalles que el maestro consideraba importantes, revelarían una actitud esmerada en su trabajo, y que, con los esfuerzos implícitos en cada una de las actividades, se quería de verdad que lo alumnos aprendieran. cuando a MGOE se le preguntó sobre qué pasaría si supiera que algunos de sus estudiantes no pasaban a resolver un problema por pena, él desestimó la información. Tal al parecer era la firmeza de sus convicciones.

Lo anterior podría llevar a pensar que MGOE es desconsiderado con sus estudiantes o despreciativo. El testimonio de los estudiantes podría apuntar a lo mismo “*él es como petulante*” dijeron. Sin embargo, en la entrevista hay una frase reveladora de su comprensión para con los discentes: “*¿Qué hacen los chinos a esta edad? Pues hablar, reírse, eso es natural en ellos*” También compartía con ellos parte de su material.; por ejemplo, el triángulo lo prestaba a los estudiantes para que se entretuvieran en la casa. con la firme creencia que ello contribuía desarrollar la creatividad. ¿Es lo anterior un mito? ¿Existe una correlación entre este tipo de artefactos y la creatividad? ¿Serán estos artefactos, los crucigramas o los denominados *sudokus* simples elementos de diversión que no contribuyen al aprendizaje o realmente son formativos?

Puede afirmarse es que el uso del color en el aula, además de propender por la ruptura de la monotonía, facilitan la identificación rápida de elementos como fórmulas y temas nuevos, y permiten la jerarquización de los temas. Por lo anterior se constituirían en un instrumento acertado para la enseñanza y que posibilitaría despertar el interés y sentimientos de bienestar en el alumnado.

Para culminar, con respecto a los medios didácticos, surgen varios interrogantes que podrían ameritar investigaciones ulteriores. Por ejemplo, con respecto al uso de los medios, ¿por qué y para qué los usan los maestros? ¿Quién los usa? ¿De qué forma se usan? También podría preguntarse sobre el contexto en el que se emplean los medios didácticos: ¿Cuándo se usan? ¿Es frecuente? ¿De cuántos medios se disponen y e qué tipo? ¿Hay una distribución uniforme de los medios didácticos en el municipio o la

413 VILLARREAL FARAH, Gonzalo y MARINKOIC, Jessica. Uso de la pizarra interactiva en salas de clases como apoyo a la enseñanza y aprendizaje de la matemática Seminario de Innovación en Informática Educativa Enlaces. MINEDUC. Santiago de Chile: Centro Comenius de la Universidad Santiago de Chile. (Octubre de 2005). Disponible en: http://www.enlaces.cl/archivos/doc/200510191624530.Exploracion_pizarras_interactivas_USACH.pdf. Pp. 4 y 5.

región? ¿Cuál es la calidad técnica de dichos medios? ¿Cuál es su ubicación en el aula con respecto al maestro y los alumnos? Finalmente habría que cuestionarse sobre el tipo de información que se usa con y por medio de los medios así como su pertinencia.

5.4 CRITERIOS DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS

Razones para motivar

La voz del maestro...

Según los docentes, la motivación en aula se hace porque *“es un componente del aprendizaje”, “Se distensionan el ambiente”, “Se ponen las cosas mejor”, “El aprendizaje es más efectivo”, “los niños se entusiasman”, se distraen con más facilidad”, “responden” y “rinden más”, “ de lo contrario se echan a dormir”.* Otras razones son: *“Quiero premiarlos”, “Me siento bien”, “Mi labor tiene sentido” y “Me rinde más el trabajo”.*

La voz de Sophya...

Xóchitl de la Peña, una maestra e investigadora mexicana, da una clave de las razones para motivar al estudiantado. Ella afirma que *“Cuando un alumno quiere aprender algo, lo logra con mayor facilidad que cuando no quiere o permanece indiferente”*⁴¹⁴. A partir de lo anterior, se infiere que se debe motivar para que el aprendizaje sea más efectivo. Esta autora en el texto citado sugiere implícitamente que se debe motivar en el aula porque dicha motivación permite que los estudiantes *“activen su curiosidad e interés”* y que los maestros orienten *“la atención de los alumnos hacia la tarea”*⁴¹⁵ y propone las siguientes estrategias y actitudes para los maestros, en aras de motivar a sus estudiantes:

- *Mantener una mente abierta y flexible ante los conocimientos y cambios.*
- *Generar conflictos cognitivos dentro del aula, como presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno para que éste sienta la necesidad de investigar y reacomodar sus esquemas mentales.*
- *Tratar de que los alumnos tengan más interés por el proceso de aprender y no por las recompensas que puedan tener.*

414 DE LA PEÑA, Xóchitl. La motivación en el aula. Revista virtual www.psicopedagogia.com Psicología de la Educación para Padres y Profesionales s.l.. (Agosto de 2006). s.p, Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>.

415 Ibid.

- *Cuidar los mensajes que se dan. Tratar de no desmotivar a los alumnos diciendo que algo es muy difícil y que no van a poder con ello. Al contrario, hay que alentarlos a que den su mayor esfuerzo y felicitarlos por ello.*⁴¹⁶

Ken Bain hizo una investigación acerca de las concepciones y prácticas de motivación de un grupo de profesores universitarios y, respecto a las razones que esgrimían lo docentes para motivar, este autor afirma que los maestros que participaron en el estudio dijeron que motivaban por el deseo *“de ayudar a todos a comprender, de motivar respuestas, de promover el aprendizaje en profundidad, de implicarse y de considerar múltiples perspectivas”*⁴¹⁷

La visión del observador...

Cuando uno de los maestros dice que quiere premiar a los discentes, es porque el docente quiere reforzare en ellos determinada conducta o actitud que él considera como conveniente. Este testimonio evidencia el sesgo conductista que aún tienen algunos maestros en sus prácticas; con fundamento en premios o castigos. A pesar de lo anterior, las razones expuestas por casi todos los maestros para motivar giran en torno al aprendizaje de sus alumnos. Muy pocos exhiben razones egoístas como afirmó uno de los maestros entrevistados; *“porque me siento bien”* ¿qué les puede hacer sentir bien? Pues, ver a sus estudiantes entusiasmados con el aprendizaje de la asignatura que imparten.

Los maestros deben motivar positivamente porque sus estudiantes posiblemente estarán concentrados en su tarea y en consecuencia, el trabajo del maestro se hará más sencillo y satisfactorio. Con lo anterior, se cumple aquello que dijo uno de los maestros. , *“Mi labor tiene sentido”* y *“Me rinde más el trabajo”*.

Se debe motivar porque de esta manera se hace más significativo y agradable el aprendizaje y, por lo mismo, más eficiente y se orienta a los estudiantes para que sean artífices de su propio aprendizaje, porque se quiere propiciar acercamientos desde distintos ángulos a la realidad que se estudia y por tanto, enriquecer la experiencia de conocer. Un aprendizaje eficaz de conocimientos y valores propende por el mejoramiento del desarrollo humano sostenible de una sociedad.

Circunstancias para motivar, según los maestros

La voz del maestro...

416 Ibid.

417 BAIN, Kein. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València. 2005. p. 136.

“Ninguna en especial”, “Hay clases que se prestan”, “Según el tema”, “según la clase, según el título del tema o sobre lo que se va a hacer”, “Con los de primaria”, “Si hay tiempo”, “Si los estudiantes terminan de hacer el trabajo”. También si los estudiantes “están calmaditos, que tengan los puestos en orden, que cuando llegue no estén haciendo bulla”, “si terminan de hacer el ejercicio físico” “cuando tenemos dos horas seguidas”, “si es planeado”, “Si no estamos quedados en el tema”, “Siempre que leo los logros, decido hacer la motivación... Siempre es fríamente calculado”, “cuando hemos avanzado en el tema”, “Cuando hay tiempo y no es continuación de la clase”, “cuando “veo a los chamos aburridos o cansados”, “cuando noto que al final de la semana están un poco tensos o distraídos”, “Cuando se portan bien”, “cuando vengo de buen humor”, “Hay días en los que vengo mamado y no tengo ganas de jugar ni de pasarlos al tablero. Entonces les hago una actividad”, “esto lo hago más con los de primaria; con los de secundaria casi no, porque es mucho relajó. Sin embargo, “A veces uno omite el paso por tiempo”, “uno a veces anda alcanzado y tiene que avanzar... en el tema”, “Cuando no hay tiempo y es continuación de la clase o... cuando uno anda alcanzado con el tema y si la clase anterior quedó mocha porque se acabó el tiempo, pues en la otra uno entra de una a seguir con el tema”, “ no lo hago ahora porque SEREV jode mucho...”, “Cuando estamos quedados en el programa, si los pone uno a mamar gallo, sí que menos terminamos y a final de año estamos alcanzados y empieza uno con el corre-corre”.

Entre las circunstancias que citaron los docentes para hacer motivación, merece mención especial su concepción del alumno, ya que ésta determina si se hacen o no actividades de motivación. A continuación se presenta la concepción que tienen los maestros de sus estudiantes en la institución objeto de estudio.

Concepción del estudiante por parte los docentes

Al revisar los testimonios, se pudo distinguir que la concepción que tienen los docentes sobre sus alumnos se remiten a dos aspectos: aquello que ellos creen que son los estudiantes y aquello que creen que hacen.

Aquello que los estudiantes suelen **hacer**, según los maestros, es: *“indisciplina”, “la ley del menor de esfuerzo”, “ Se echan a dormir”, “Andan elevados... No están en clase”, “Brincan”, “Joden con los otros”, “Vienen por venir”, “Se ponen a molestar”, “No lo dejan a uno quieto”, “Unos vienen sólo a joder”, “No hacen caso”, “No corrigen”, “Para ellos todo es juego”. Ellos son: “Muy niños”, “Acosadores”, “Cansones”, “Gamines”, “Flojos”, “Lentos”, “No son personas que tengan interés en el estudio”, “Sienten envidia”, Nunca van a estar todos contentos”. Sin embargo, uno encuentra concepciones no tan negativas: “Unos participan y otros no”, “Algunos se preocupan”, “ son pelao’s inquietos”, “Tienen comportamiento normal” y otras muy positivas: “Son chicos buenos”, “Respetuosos”, “afectuosos”, “Atienden”, “cuando uno les llama la atención ellos guardan silencio, no son respondones”, “Se portan bien”, son “muy pilosos”, “salen bien...la inmensa mayoría responde” (académicamente).*

La voz de Sophya

Las circunstancias para aplicar la motivación hacen alusión al ambiente que los maestros consideran propicio para tal actividad; eso incluiría cosas como el estado de ánimo de los agentes de la motivación o el tiempo y el espacio propicios para la misma, por ejemplo. Para García Hoz⁴¹⁸ en la obra citada, el ambiente es el primer estímulo que reciben las personas, en este caso tanto los maestros como los estudiantes. Este autor afirma: “*contorno, entorno, medio, ámbito, hacen referencia a realidades que están alrededor de los sujetos, pero que simplemente pueden estar, sin que ninguna fuerza o dinamismo establezca relación eficaz entre lo circundante y la cosa circundada*”⁴¹⁹

Este autor, habla de organizar a los estudiantes en función de tres aspectos que él considera claves. Dichos aspectos describen muy bien las principales circunstancias que habría que considerar a la hora de realizar un ejercicio de motivación:

- *La madurez personal y social, estimada normalmente a partir de la edad cronológica.*
- *El tipo de actividad que ha de ser desarrollada y los intereses de los discentes.*
- *Las exigencias del tipo de programa que tenga que ser impartido.*

José Jaramillo Plitt, de la Universidad de Caldas, Colombia, aborda las circunstancias desde la perspectiva de los medios didácticos empleados para abordar una temática con los estudiantes. Este autor afirma:

*¿Qué métodos de enseñanza son los mejores para que se cautive al estudiante y se logre su máximo interés y por ende su máximo aprendizaje?. Los estudiantes se interesan notablemente sólo cuando se les da una información interesante y bien presentada con los medios y métodos más adecuados*⁴²⁰

Walter Arana reseña uno de los requisitos que se deben cumplir antes de propiciar la motivación. En sus palabras; “*Uno de los problemas que afrontan los programas o actividades motivacionales es que generalmente se obvia algo fundamental: conocer o identificar aquellos factores que realmente motivan a la persona de manera individual y*

418 GARCÍA HOZ. Op. Cit., pp. 17 y 18.

419 Íbid., p. 18

420 JARAMILLO PLITT, José. ¿Como enseñar la educación ambiental? Manizales: Universidad de Caldas. Mimeo. (25 de agosto de 2006). Documento disponible en: http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/bd0aa071Revista1_3.pdf

colectiva⁴²¹. Y más adelante sentencia: "pretender motivar al personal para mejorar la productividad sin considerar su individualidad es una falacia"⁴²². Lo anterior invita a que los maestros conozcan más a su alumnado con el propósito de cualificar las estrategias de motivación.

Con anterioridad se expuso que uno de los factores que tienen en cuenta los maestros a la hora de sopesar si hacen o no motivación es la concepción que ellos tienen sobre el grupo de discentes al que eventualmente motivarían. Llama poderosamente la atención las valoraciones negativas que emitieron algunos de los maestros. Al respecto cabe decir que una de las cosas que debe tener presente un maestro es que la escuela tiene como propósito la inclusión social de las nuevas generaciones. Carrasco y Basterretche, en la obra citada, afirman que los maestros deben "contemplar a los alumnos como personas que requieren ayuda y orientación"⁴²³ y más adelante agregan "Si los maestros esperan de sus estudiantes que sean inteligentes y personas dignas de aprecio, esto se reflejará en su actitud hacia ellos, lo cual influirá en el autoconcepto que desarrollen sus alumnos."⁴²⁴

Por su parte, Eduardo Terrén en un comentario sobre su obra titulada: *incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, sirve para cuestionar la concepción de algunos maestros relacionada con que se debe expulsar a los estudiantes considerados problema. Al respecto, este autor afirma que: "una escuela inclusiva reconceptualiza el fracaso ante el aprendizaje que sufren los más afectados por su diversidad y lo entiende no como algo natural a cierto alumnado, sino como resultado de la falta de adaptación del sistema educativo y de su incapacidad para ofrecer una respuesta transformadora a un entorno más complejo"⁴²⁵

La visión del observador...

Los maestros carecen de claridad conceptual con respecto a las circunstancias que afectan la motivación. SEREV por su parte afirma que la motivación es independiente del estado de ánimo de los estudiantes y acto seguido afirma que la aplica cuando "ve a los chicos aburridos"; Cuando otro docente dice que "ninguna circunstancia en especial" rodea o precede a sus actividades; lo anterior quiere decir que no existe un motivo u ocasión especial por la cual se trate de motivar a los discentes, sino que, por el

421 ARANA MAYORCA, Walter. Motivación y productividad. Lima, Perú: Colegio de Psicólogos del Perú. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-211-1-motivacion-y-productividad.html>.

422 *Ibid.*

423 CARRASCO Y BASTERRETCHÉ, Op. Cit., p. 144.

424 *Ibid.* P. 195.

425 TERRÉN, Eduardo. Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social. s.l: Comentario expuesto en: *aulaintercultural*. s.p. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=724

contrario, es una actividad cotidiana. Sin embargo, en la entrevista más adelante declara que no se hace motivación *“Cuando los alumnos se portan mal o cuando me siento cansado o bajo de ánimo, pero esto último es muy raro”*. Lo anterior implica que si el comportamiento de los estudiantes no es del agrado del profesor, entonces, a manera de castigo, no se hacen actividades de motivación. Llama la atención que si el profesor no tiene ánimo o se siente cansado, tampoco las realiza. ¿Se habrán puesto a pensar los profesores que quizá eso mismo le pasa a sus estudiantes?, esto es, ¿Respetará el deseo de un estudiante de no participar cuando *“se sienta cansado o bajo de ánimo”*?

Las circunstancias que los profesores dicen que se deben cumplir están relacionadas con el tiempo y la cantidad de contenidos que se supone deben ser vistos en la clase. Si los estudiantes se portan bien o si han hecho aquello que el maestro tenía previsto para hacer en la clase (con aquello que se evidencia que las actividades de motivación serían como un relleno) o el profesor los nota cansados, si se dispone de dos horas seguidas (para recuperar el “tiempo perdido”), si se planea con anterioridad, según el estado de ánimo del profesor

Todos los maestros manifestaron que e sus clases trataban de hacer motivación, lo cual puede sugerir, que son modestos o que no son conscientes de que motivan con algunas actividades a sus estudiantes. Quizá ignoran qué es la motivación. Respalda la anterior afirmación el hecho de que PEEG dude cuando se le pregunta si motiva a sus estudiantes y responde: *“Humm.. yo les doy ánimo”* o que confundan la motivación con juegos o con el cambio de ambiente. Estos son sólo algunos de los factores que podrían influir en la motivación de los estudiantes, de hecho, cuando se les consultó sobre por qué algunas clases les gustan más que otras, el 6666% manifestó que porque los sacaban de clase . Lo cierto es que cuando se les hizo la pregunta, la mayoría de los docentes consultados demoró unos segundos su respuesta mientras aparentemente reflexionaban al respecto.

La mayoría de docentes se preocupan más por cumplir un programa y la motivación e convierte en algo secundario “si el tiempo alcanza, entonces se hace. Por otro lado, no es bien visto que se haga motivación si ya se ha hecho. Se limita la motivación a un tema. Tal vez se concibe como una práctica ligada a contenidos. El maestro debe liberarse de la presión por cumplir con una determinada cantidad de contenidos para centrarse en el proceso de aprendizaje y, una vez liberado del lastre de cumplir con un cronograma basado en los contenidos, ensayar nuevas técnicas para atraerle interés de los estudiantes sin temor a alterar escenarios y modificar los contenidos que se traten en la clase. Lo anterior lleva a plantear que se le otorgue una mayor importancia al fenómeno de la motivación en el aula en los curricula de las carreras de licenciatura en el país

En los testimonios de los maestros se puede distinguir aquello que ellos creen que los estudiantes suelen **hacer**, y aquello que los maestros creen que sus estudiantes **son**. Con respecto al primer tópico, según los maestros, los estudiantes **hacen**: *“indisciplina”*,

“la ley del menor de esfuerzo”, “ Se echan a dormir”, “Andan elevados... No están en clase”, “Brincan”, “Joden con los otros”, “Vienen por venir”, “Se ponen a molestar”, “No lo dejan a uno quieto”, “Unos vienen sólo a joder”, “No hacen caso”, “No corrigen”, “Para ellos todo es juego”. Y opinan que Ellos son: “Muy niños”, “Acosadores”, “Cansones”, “Gamines”, “Flojos”, “Lentos”, “No son personas que tengan interés en el estudio”, “Sienten envidia”, “Nunca van a estar todos contentos”. Sin embargo, uno encuentra concepciones no tan negativas: Algunos de los entrevistados afirmaron que “Unos participan y otros no”, “Algunos se preocupan”, “son pelao’s inquietos”, “Tienen comportamiento normal” y otras muy positivas: “Son chicos buenos”, “Respetuosos”, “afectuosos”, “Atienden”, “cuando uno les llama la atención ellos guardan silencio, no son respondones”, “Se portan bien”, son “muy pilosos”, “salen bien...la inmensa mayoría responde” (académicamente). Como se puede observar, en los testimonios hay dos tipos de respuestas diametralmente opuestas: las que tienen una noción negativa de aquello que creen que son y que consideran que hacen los estudiantes y las que son positivas sobre los mismos aspectos. Sin llegar a ser conclusivos, cabe indicar como hecho curioso que en este caso particular las concepciones negativas fueron emitidas por los maestros de más edad, mientras que los jóvenes tuvieron una visión opuesta. Al parecer, en las actitudes descritas con anterioridad influye la concepción que tienen los maestros de sus estudiantes.

Causa curiosidad los términos que emplea SEREV para referirse a los estudiantes a los que considera más “cansones”: “acosadores”, “gamines”, “gañanes” Cuando dice que le gustaría que se hiciera “aseo”, en su discurso subyace la concepción de que dichos estudiantes son basura, y como tales, que hay que deshacerse de ellos, es decir, excluirlos de la escuela, a la vieja usanza, cuando se expulsaba a los estudiantes sin mayores contemplaciones. Para este docente Mantener a los estudiantes motivados es tenerlos ocupados haciendo algún tipo de actividad, así sea para ellos aburrida. Al parecer lo más importante es la tranquilidad de este maestro. Según las afirmaciones de los estudiantes, no le gustaba que le preguntaran por las notas, ni que la llamaran al puesto para consultarle

Llama la atención que los maestros cuya concepción del estudiante fue desfavorable hayan sido los más cuestionados por sus estudiantes, tal como se refleja en la figura 9; en ella se muestran las preferencias de los discentes por las clases. Obsérvese que hay un claro rechazo a las asignaturas de PFEG y SEREV. Lo anterior sugiere la siguiente pregunta: ¿Habrá alguna relación entre la edad de los maestros y las clases menos motivantes? ¿Son maestros que se hallan fuertemente influidos por el paradigma anterior, los que hacen las clases menos motivantes? Un estudio realizado en Chile ofrece evidencia que apunta en ésta dirección.

Los autores, Manuel Pérez, Luis Antonio Reyes y Carmen Sepúlveda⁴²⁶, revelaron en su libro que en la población objeto de estudio, aquéllos maestros con más de diez años

426 PÉREZ, REYES Y SEPÚLVEDA. Motivación para el aprendizaje: Una mirada desde las aulas chilenas. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez. 2003. p. 27

de labores docentes, exhibían actitudes pesimistas, mientras que los maestros con entre seis y diez años de experiencia fueron calificados por sus estudiantes como más claros en sus explicaciones. Sería interesante realizar una investigación orientada a encontrar evidencias con el ánimo de formular, a partir de los resultados obtenidos, estrategias de motivación para quienes se espera que sean motivadores de sus discentes.

6. CONCLUSIONES

Los constantes avances científicos y tecnológicos de la humanidad hacen que la frontera del conocimiento se expanda generando de manera casi continua nuevas delimitaciones en los objetos de estudio. La miríada de conocimientos ha derivado, por un lado, en un incremento de la especialización y, por otro, en una mayor abstracción de la realidad. De tal forma, que la generación y difusión de conocimientos requiere del trabajo transdisciplinar y de la formulación de estrategias de enseñanza y aprendizaje alternativas al modelo tradicional. Dicho modelo se ha caracterizado por la existencia de la desmotivación de los estudiantes, la falta de interés de los alumnos, el fracaso escolar y la preponderancia del ejercicio del aprendizaje memorístico sin comprensión. Colombia, a pesar de su dinámica de subdesarrollo, no ha sido ajena a esta corriente mundial. Su juventud viene reclamando no sólo nuevas formas de expresión, diversión y estilo de vida, sino también acceso al conocimiento de una manera más sencilla y agradable, lo cual ha coincidido con el deseo de no pocos educadores y legisladores por cambiar aquéllas estructuras metodológicas que han imperado en los centros educativos y que se han caracterizado principalmente, por la puesta en marcha de procesos pedagógicos con propósitos que no necesariamente responden a los intereses y necesidades de los aprendices. En este contexto, surge la aplicación de la motivación en el ejercicio docente como una estrategia para captar el interés de los estudiantes por aprender y hacer de este ejercicio una actividad mucho más significativa, y por lo mismo, más duradera. En esta investigación se escogieron tres aspectos relacionados con este tópico: las concepciones de motivación de los maestros, las prácticas de motivación que éstos realizan en el aula y los sentimientos que surgen en los estudiantes como consecuencia de ellas. En primer término, con respecto a las concepciones de motivación de los profesores, se concluyó que:

- Los maestros conciben la motivación como una etapa del proceso de enseñanza y como tal, no es permanente; ocupa un tiempo limitado. Al ser una etapa, quien inicia o da la pauta para dichas actividades motivadoras es el maestro. Cuando se afirma que la motivación *“implica algo lúdico”*, se evidencia que, para algunos, dicho término se asocia a juegos y a aquello que los juegos implican, esto es, un ambiente relajado, sin presiones, alegre e Informal. Para otros, la expresión se asocia al término *“ocio”* y específicamente a un ocio no productivo, lo cual es visto con desconfianza por ése grupo de maestros. Fue interesante descubrir que a pesar de que buena parte de las prácticas de motivación de los maestros son de índole conductista, los profesores no las reconocen como tales. El conductismo es recordado por las principales acciones que se realizaban antaño, cuando fueron educados tales maestros, esto es, los golpes; y si no hay tal práctica, conciben que no se aplica dicha doctrina. Existen dos aspectos que influyen en la decisión de un maestro relativa a si hace o no actividades de motivación: el primero es la concepción que tenga de sus estudiantes; si la concepción es positiva, puede mostrarse favorable a motivar, mientras que no lo hará en caso contrario. El segundo está relacionado con que el tema de la

asignatura se vaya cumpliendo en los tiempos planeados. Si el maestro percibe que el tiempo es corto para la cantidad de tema que le hace falta abordar según el microcurrículo previsto, entonces pasará por alto la motivación. Por otro lado, se concluyó que en la concepción de motivación de los maestros no se manifiestan los aspectos cognitivos ni volitivos que reseña la teoría; sólo se asocia con los aspectos oréticos que señala la misma. Finalmente, a pesar de que todos los maestros reconocen el importante papel que juega en los estudiantes la motivación, en su discurso y en su práctica, se evidencia que ocupa un papel secundario.

El segundo aspecto de las conclusiones se refiere a lo que los maestros hacen en el aula. En este tópico se pudo concluir que:

- Entre las prácticas de motivación que realizaban los maestros en la institución objeto de estudio, figuraban: palabras de ánimo, juegos, canciones, dibujos, trabajos y evaluaciones en grupo, películas, consultas, saludos dentro y fuera del salón, sonrisas, uso de colores, escritura legible y ordenada en el tablero, oportunidades de recuperación, lenguaje claro, diferentes escenarios, tareas sencillas, concursos, estímulo de la competencia y de las responsabilidades individual y colectiva, divulgación de los logros alcanzados y de las expectativas del maestro, reconocimiento público, trabajos manuales, visitas a sitios de interés, cuentos y movimientos corporales. Estas prácticas de motivación están más relacionadas con lo que la teoría ha clasificado como: motivaciones de competencia, de logro o de los tipos extrínsecos o intrínsecos. También se identificó que los maestros intentaban despertar en los alumnos metas de valoración social y miedo al castigo o al rechazo. La mayoría de los profesores optaba por aplicar la motivación en pocos momentos, por ejemplo, al inicio del año lectivo o cuando se tiene tiempo libre. Las prácticas desmotivadoras detectadas en este estudio fueron: notas en el observador, quices como castigo y observaciones y correcciones escritas con color rojo. Estas prácticas, al desmotivar, dificultan el desarrollo de las competencias de los discentes y su acceso al conocimiento.

En síntesis, las concepciones y prácticas de motivación estudiadas se relacionan con varios factores, a saber: la actitud que asume y transmite el maestro frente a los discentes, los instrumentos de mediación que quiere y puede aplicar, la concepción que tiene el maestro de sus estudiantes, las acciones de motivación y las implicaciones prácticas que se derivan de dichas acciones, los propósitos que tiene el maestro al aplicarlas, sus razones y expectativas y las circunstancias de aplicación, así como su regularidad. Las actividades de motivación se centran en las circunstancias o ambiente de las clases y en las acciones que los estudiantes deben hacer en ellas; mientras que las concepciones y expectativas de los maestros con respecto a dichas actividades se centran en los resultados de los estudiantes en términos de su rendimiento académico. Aquí cabe una pregunta: ¿El hecho de que los estudiantes obtengan buenos resultados implica que sean competentes?

El último aspecto de las conclusiones se refiere a los sentimientos de los estudiantes frente a las prácticas de los maestros. Al respecto, se concluye que:

- En los sentimientos de los estudiantes, derivados de las acciones de motivación, juega un papel determinante las percepciones que tiene quien aprende sobre sí mismo y sobre sus capacidades. Lo anterior incluye su autoestima, su autoimagen. También influye en los sentimientos las percepciones que tiene el discente sobre el clima organizacional que le rodea: si es opresivo, se verá poco motivado; si es de creatividad y se le permite que actúe con algún margen de libertad, se verá más motivado. Por su parte, las valoraciones que hacen los estudiantes de las actividades motivadoras incluyen consideraciones referidas a los resultados percibidos por ellos como consecuencia de dichas actividades, las acciones que tengan que realizar, los sentimientos y deseos que surjan en él y las actitudes que le perciban al maestro. Las actitudes y actos de un profesor amargado provocan en los estudiantes ansiedad negativa, mientras que las actitudes y actos de un profesor chévere generan motivación en los alumnos. Un profesor amargado, también calificado como “*regañón*”, o “*cascarrabias*,” tiene actitudes o conductas desestimulantes, como cambiar en la marcha las reglas de juego sin informarles o sin buscar el consenso; hace dictados extensos, tiene preferencias por uno o más de los alumnos, les hace firmar el observador o les grita delante de terceros. Un profesor amargado es un docente aparentemente inconforme con sus estudiantes o con su trabajo. Estos maestros abusan del uso de la palabra al realizar explicaciones extensas, haciéndolas monótonas; no han hallado una estrategia de comunicación eficaz con el discente para hacerle a éste último más fácil el aprendizaje. Con lo anterior, el alumno tiene la percepción de que el tema de la asignatura es muy complejo y que excede sus capacidades. Cuando, según los estudiantes, los profesores son amargados, las clases se sumergen en la rutina, en actividades repetitivas sin sentido para ellos. Frente a lo anterior, los discentes manifiestan sentimientos de aburrimiento, rabia, decepción, temor, frustración y resentimiento, entre otros. Estos sentimientos no propician el aprendizaje. Por otro lado, Un maestro chévere es aquél que desee motivar a sus estudiantes y asume una actitud que demuestre que no sólo desea compartir sus conocimientos, sino que también disfruta con ello y quiere aprender con sus discentes; su principal propósito es darle sentido, desde la perspectiva de los alumnos, a un conjunto de conocimientos mientras genera en ellos sensaciones de bienestar y actitudes positivas ligadas a dichos conocimientos. Frente a lo anterior los estudiantes sienten agrado, confianza, entusiasmo, que participen, que se divierten, que el tiempo se pasa volando y, lo más importante, que aprenden. Finalmente, se puede concluir que no hay profesores chéveres ni amargados en términos absolutos sino que hay acciones, actitudes e instrumentos de motivación que son del agrado de los estudiantes y otros que no.

7. RECOMENDACIONES

En el marco teórico se expuso la postura de Maryellen Weimer y P. Printich, autores quienes coinciden en afirmar que pocos trabajos de investigación pedagógica se ocupaban de orientar a los maestros con instrucciones o recomendaciones que los ayudasen a mejorar sus prácticas en el aula. Haciendo eco a dicha crítica, a continuación se exponen unas aseveraciones que en esencia dos tópicos. El primero está relacionado con recomendaciones personales del autor para mejorar las clases, y el segundo está constituido por interrogantes y reflexiones que podrían orientar la continuación del presente trabajo.

- Los sentimientos que surgen en los estudiantes cuando un(a) docente realiza actividades que considera motivadoras son, en apariencia, contradictorios. La gran mayoría se siente bien, pero como se dijo en la interpretación, algunos estudiantes desaprueban los excesos. Las clases deben ser divertidas pero serias a la vez. Con ello se quiso afirmar que los maestros deben eliminar prácticas que incluyan palabras hirientes, amenazas o agresiones, y, al mismo tiempo, se debe atender el criterio de pertinencia sobre los contenidos. La idea es que los maestros y los padres de familia dejen de lado actitudes excesivamente permisivas y esquemas rígidos de trabajo en el aula para dar paso a un trato amable, cordial, flexible, con cierto margen de libertad, en un ambiente sin presiones, sin regaños, sin gritos, en el que los estudiantes sientan que los tienen en cuenta y tienen cierto control sobre un aprendizaje que esté relacionado con su realidad concreta, con su proyecto de vida y que llegue a ser considerado como útil o por lo menos interesante por parte de ellos; todo esto, sin descuidar el logro de los objetivos de la educación.
- Los maestros, aparte de tener una muy buena formación en la disciplina que imparten, deben demostrar actitudes entusiastas frente al conocimiento, los estudiantes, la escuela y en general a todos o casi todos los aspectos relacionados con el ejercicio de su labor. Hay que recordar que lo principal del acto educativo es el aprendizaje y si en este proceso la gente se divierte, pues mejor.
- Podría decirse que los estudiantes en las clases de los llamados por ellos *profesores chéveres* están más dispuestos al aprendizaje y que, en este sentido, se ha dado un primer paso para hacer dicho proceso más agradable; sin embargo, queda la duda : ¿Los alumnos aprenden más y mejor con acciones, actitudes e instrumentos de motivación que son de su agrado que cuando no lo son?

- Con respecto a los medios didácticos, surgen varios interrogantes que podrían ameritar investigaciones ulteriores. Por ejemplo, ¿Existen medios didácticos motivantes exclusivos para ciertos rangos de edad? ¿Sirven realmente cosas como los sudokus o los crucigramas para desarrollar la creatividad, como decía uno de los maestros entrevistados?
- Parecería que la mayoría de veces los estudiantes responden más a la motivación extrínseca que a cualquier otra. Uno nota que hacen las tareas porque las consecuencias de no hacerlas son más desagradables que hacer la tarea misma. Por ejemplo, si obtienen una valoración negativa por parte de los maestros, en los hogares pueden castigar a los discentes. Otros tienen un espíritu de competencia y hacen los trabajos, presentan las tareas, pero no porque quieran aprender, sino porque quieren tener mejor puntaje que los otros. La pregunta es: si la tarea no tuviera “puntos”, ¿le pondrían el mismo empeño?
- En un mundo en el que se propende por el despliegue de competencias relacionadas con el trabajo en equipo, no tiene sentido hacer individualmente un trabajo de grado. La recomendación sería que en tales investigaciones trabajen al menos dos personas.
- Durante la toma de datos es pertinente que se hable abiertamente con los participantes que se vayan a entrevistar. De manera específica se sugiere que se hable sobre los propósitos concretos de la investigación, en aras de evitar suspicacias por parte de los mismos que deriven en desencuentros o dificultades adicionales para la investigación
- A partir de la experiencia de la aplicación de actividades motivadoras se puede afirmar que existe una especie de límite para la motivación que, en caso de sobrepasarse, puede inducir al desorden y a la dispersión de esfuerzos. ¿Cuál sería ése límite?

BIBLIOGRAFÍA

- ABELSON, Robert P. *Psychological status of the script concept.* En: American Psychologist. American Psychological Association. Washington D. C. Vol. 36. (1981); pp. 715-729.
- Acerías de Colombia S.A. Fundación Huellas. s.n. s.f. Documento disponible en: http://www.acesco.com/acesco/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=294&lang=.
- ALVES MATTOS, Luis. Compendio de Didáctica General. s.l: s.e. Adaptación publicada con la autorización de Editorial Kapelusz. p.2. Disponible en: <http://www.educa.aragob.es/aplicadi/didac/dida38.htm>
- AMES, Carole. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. Washington D.C.: En: Journal of Educational Psychology, V. 84 N° 3. (Sep 1992). pp. 261-271
- ANDER-EGG, Ezequiel, citado por PINTO, Aura. En: Concepciones y Prácticas Pedagógicas. Colectivo de Investigación de la Maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2002. p. 6. Mimeo.
- ANDERMAN, E. M. y MAEHR, M. L.. Motivation and schooling in the middle grades. Washington D.C.: En: *Review of Educational Research*, 64 (2) (1994) pp. 287-309.
- _____, ANDERMAN, Eric M. y MIDGLEY, Carol. Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. Greenwich, Connecticut, U.S.A.: En: Contemporary Educational Psychology N° 22. (1997).pp. 269–298.
- ANDIÓN, ASENSIO, BELTRÁN y otros. Enciclopedia de pedagogía. Las Ciencias de la Educación. Tomo V. Glosario. Universidad Camilo José Cela. Madrid: Espasa Calpe-Siglo XXI. 2003. p. 1066.
- ARANA MAYORCA, Walter. Motivación y productividad. Lima, Perú: Colegio de Psicólogos del Perú. Disponible en: <http://www.psicologiacentifica.com/bv/psicologia-211-1-motivacion-y-productividad.html>.

- ARONSON, E. *The Need of achievement as measured in graphic expresión*. Citado por:: ATKINSON, J. W. *Motives in Fantasy, Action and Society*. Nueva Jersey: Van Nostrand. s.d. s. p.
- ATKINSON, J.W. Introduction to motivation. Nueva York: Van Nostrand. . Princeton University Press. (1964); s.p.
- BAIN, Kein. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València. 2005. p. 136.
- BECKER, H. S. *Problems of Inference and Proof in Participant Observation*. Washington. En: American Sociological Review. Nº 23. (Diciembre de 1958); pp. 652-660.
- BELTRÁN, BUENO y otros. Enciclopedia de Pedagogía. Las Ciencias de la Educación. Tomo II. El Profesor. Universidad Camilo José Cela. Madrid: Editorial Espasa Calpe-Siglo XXI. 2003. p. 237.
- BERLAK, s. n. s. e. s. l. 1981 pp. 135 y ss. Citado por Conde, Op. Cit. p. 14.
- BLUM, Milton. y TAYLOR, James. Psicología Industrial. México D. F.: Trillas. 1999. pp. 472-479.
- BOBBITT, Randolph H. y BEHLING, O. *Defense Mechanism as an Alternate Explanation of Herzberg's Motivator-Hygiene Results* . Washington: En:Journal of Applied Psychology. (Enero de 1972); pp. 24-27
- BROUDY, Harry. Una Filosofía de la Educación. Un análisis sistemático y valoración crítica de problemas y métodos en la educación moderna. México D.F.: Limusa-Wiley S. A. 1966. p. 351.
- BRUNER, Jerome. Realidad Mundial y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan Sentido a la experiencia. Serie Psicología. Colección Hombre y Sociedad. Barcelona: Editorial Gedisa. 1988. p. 137.
- BUITRAGO DELGADO, María Teresa. La Investigación como Práctica Pedagógica. Santa Marta: Ministerio de Educación Nacional. Convenio Andrés Bello, Centro de Estudios e Investigaciones en Educación. Memoria de las ponencias del Simposio Internacional de Investigadores en Educación. 1999. p. 105.
- CARRASCO, José Fernando. Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor. Madrid: Ediciones Rialp S. A. 2004. p. 216.

- _____ y BASTERRETCHÉ BAINOL, Juan. Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. Sexta Edición. Madrid: Rialp. 2004. p. 144.
- CARTER, Rita. Mapping the Mind. s. p. s. e. s. l. s. f. Citada por: GILBERT, Ian. En : *Essential Motivation in the Classroom*. Londres: Routledge Taylor and Francis Group 2002. p. 42.
- _____, _____. Citada por: SOUSA, David A. En: Cómo aprende el Cerebro. Thousand Oaks, California, U.S.A: Corwin Press Inc.:2002 p. 281
- CARVER, C. S., y SCHEIER, M. F.. *On the Self-Regulation of Behavior*. New York: Cambridge University Press. 1998. p. 30 y ss.
- CASTRO, Aura Luz y ROA, César. Área de Investigación: Pedagogía y Cultura. Bucaramanga: Mimeo. Documento interno de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. s.d. s. p.
- CATTELL, Raymond B. y KLINE, Paul. El análisis científico de la personalidad y la motivación. Madrid: Pirámide. 1982. pp. 15-39.
- CHOW, Susanna M. K y CHUNG, Jenny C. C. *Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum*. Hong Kong. Routledge Ltd. Hong Kong Polytechnic University. En: *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 41, No. 2, (Mayo de 2004); p.2
- CISTERNA CABRERA, Francisco. Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. En: *Teoría* Vol. 14. Concepción, Chile. Universidad del Bío Bío. Departamento de Ciencias de la Educación. (2005);. pp. 64 y 65.
- COCKS, Rachel J. y WATT, Helen M. G. *Self-perceptions of academic competence: how they develop and how they relate to intrinsic motivation for learning in english and maths for year six students*. Fremantle-Perth, Australia. University of Sydney. Documento presentado en la conferencia anual de la Asociación Australiana para la Investigación en Educación. (Diciembre 2 al 6 de 2001); s.p.
- COLL, C. y MIRAS, M. La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Citados a su vez por: Coll, Palacios y Marchesi. : *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Editorial Alianza. 1990. p. 297.

- CONDE, Alfonso. Una Mirada a las Prácticas y Concepciones Pedagógicas. Documento en Construcción. Bucaramanga: Mimeo. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. 2002. p. 3.
- CSIKSZENTMINALY, Mihaly. Creativity. New York: Harper Collins. 1995. Citado por Santrock, Op. Cit, p. 436.
- D'ANDRADE, Roy G. Human motives and cultural models. Boston: Cambridge University Press. 1992. pp. 25 y ss.
- DANIELS, Harry, HOLST, Jesper, CURT, Ingrid y OLSØE, Johnsen. *A comparative study of the relatives between different models of pedagogic practice and constructs deviance*. Oxford: En: Oxford Review of Education. Vol N° 22. (1996); p. 76.
- _____. Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice. Londres: En: British Journal of Sociology of Education. Vol 10 N° 2. (1989); p. 123 y ss.
- DECHARMS, R. *Motivation Enhancement in Educational Settings*. Orlando, USA: Ames and Ames Ed.: En: Research on Motivation and Education: Student Motivation. (Vol 1). San Diego: San Diego Academic Press. (1984); pp.275-313.
- DECI Edward L y RYAN, Richard M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Londres: En: Springer. The Falmer Press. (Agosto de 1985); pp. 65 y ss.
- DEETER, Laura. En: Incorporating student centered learning techniques into an introductory plant identification course. En: *NACTA Journal*. Champaign, U.S.A. Universidad de Illinois. (Junio, 2003); pp. 47-52
- DE LA PEÑA, Xóchitl. La motivación en el aula. Revista virtual www.psicopedagogia.com Psicología de la Educación para Padres y Profesionales s.l.. (Agosto de 2006). s,p, Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>.
- DE LA TORRE DÍAZ, Francisco Javier. Ética y Deontología Jurídica. Madrid: Editorial Dykinson. 2000. p. 226.
- _____. Relaciones Humanas en el Ámbito Laboral. Editorial Trillas. México D. F. 2000. p. 35. Citado por Romero en: Aproximación a la Motivación en el Trabajo. Mimeo. s. f. s. l. p. 1. Documento disponible en: <http://www.gestiopolis.com/canales5/ger/aproxitraba.htm>

- DENZIN, N. y LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications Inc. 2000.
- _____. *The Research Act in Sociology*. Londres: Butterworths. 1970. p. 297.
- DE TEZANOS, Aracelli. Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Bogotá: CIID- Universidad Pedagógica Nacional. 1986. pp. 135-136 y 174-176.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. México D. F.: McGraw Hill/Interamericana. 1998. pp. 37 y ss.
- Diccionario Enciclopédico Larousse 1999 en Color. Coedición Internacional hecha en México D. F., Buenos Aires y Caracas: Larousse, 1999. p. 690.
- Diccionario Esencial de la Real Academia Española. Segunda edición. Madrid: Espasa. 2001. p. 882.
- DOS SANTOS, Theotonio . En: Disonancia cognitiva. Río de Janeiro: Mimeo Universidad Federal Fluminense. s.f. p. 1 y ss. Documento disponible en: <http://www.redem.buap.mx/acrobat/theotonio9.pdf>
- DUCKWORTH, Eleanor. Having of wonderful ideas, and other essays on teaching and learning. Nueva York: Teachers College Press. 1987. pp. 1-14.
- DWECK, C.S. y ELLIOT, E. S. Achievement motivation. En E.M. Hetherington (ed.) *Socialization, personality and social development*. Wiley & sons, Nueva York. p. 7. 1983. Citados por: UGARTETXEA, José. En: Motivación y Metacognición, Más que una Relación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 2001. Volumen 7. Número 21. s.f. s.l. Artículo disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.h
- ECHEVERRY, María Y POPO, Rodrigo. Pedagogía del Afecto. Universidad Politécnica de Madrid. Artículo disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/dubai/04/bp1438.html> Consultado el 19 de abril de 2007.
- EKELUND, Robert y HÉBERT, Robert. Historia de la teoría económica y su método. Tercera Edición. Madrid: McGraw Hill / Interamericana. 1992. pp. 257 y ss.
- EMMER, E. T., EVERSON, C. M., CLEMENTS, B. S. y WORKSHAM, M. E. *Classroom Management for Successful Teachers*. Cuarta Edición. Boston: Allyn&Bacon Editores. 1997 s.p.

- ERWIN, Johnatan C. The classroom of choice: giving to students what they need and getting what you want. Alexandria, U.S.A.: ASCD. 2004. p.24.
- ESCOBAR, Fernando. Propuesta para la preparación de los expedicionarios. Santafé de Bogotá: Mimeo. Documento prGeparado para el equipo coordinador de la denominada Expedición Pedagógica. 2001. s. p.
- FASTINGER, Leon.. En: A Theory of Social Comparisons Processes. London. En: Human Relations. Tavistock Institute. Vol. 7. (Mayo de 1954); pp.117-140.
- _____, RIECHEN Y SCHACHTER. *When prophecy fails*. Mimeo. Minneapolis: University of Minnessota Press. (1956); pp. 73 y 74. Citado por NISBETT, Richard E. *Stanley Schachter 1922-1997. A Biographical Memoir*. En: National Academy of Sciences En: *Biographical Memoirs*, Volume 78. Washington D.C.: Published by the National Academy Press. (2000); pp. 1-15.
- _____. y CARLSMITH, j. M. *Cognitive consequences of forced compliance*. En: Journal of Abnormal and Social Psychology. Vol. 58. (1959); University of Illinois Press p. 203-210. Citado por: GREEN, Cristopher. *Classics in the History of Psychology*. Toronto, Ontario: Mimeo. York University. s.d. s.p. Documento disponible en: <http://psychclassics.yorku.ca/Festinger/>
- FENOLLAR QUEREDA, Pedro. En: Estilos de Vida: paradigma del mercado. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología. 2003. pp. 24 y ss.
- FIERRO, Cecilia, FOURTOUL, Berta y ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en investigación-acción. México D. F.: Editorial Paidós. 1992. p. 21.
- FLÓREZ, Fernando. El Ciudadano Flórez. En: El Mercurio. Cuerpo Artes y Letras. Santiago de Chile. (domingo 23 de abril de 2000); s.p. Disponible en: <http://winnt.entelchile.net/starnet/4212236/cronic2.htm>
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. Tomado de ZAPATA, Vladimir et al. Objeto y método de la Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia. 1993. p. 41.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Ediciones Siglo XXI. 1997. p. 40.
- FRENCH, B. F. y OAKES, W. Measuring academic intrinsic motivation in the first year of college: Reliability and validity evidence for a new instrument. En: *Journal*

of the First-Year Experience, Beaufort, U.S.A: University of South Carolina Board of Trustees. (2002); 15 (1), pp. 83-102.

- FURNHAM, Adrian. Psicología organizacional. El Comportamiento del Individuo en las Organizaciones. Oxford University Press – México, D. F: Alfaomega. 2004. pp.260-262.
- GARCÍA HOZ, Víctor. Ambiente, Organización y Diseño Educativo. Madrid: Ediciones Rialp S.A. 1999. p. 56.
- GARCÍA PÉREZ, Rafael. Técnicas e instrumentos de diagnóstico. diseño de materiales didácticos y experimentación de contenidos en internet. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. 2002. s.p. Documento disponible en: <http://alojamientos.us.es/lablic/PAGMARCO05.htm>
- GEORGE, Claude, S. Jr. Historia do Pensamento Administrativo. Sao Paulo: Editorial Cultrix. 1974. p.136.
- GIBSON, J., IVANCEVICH, J. y DONELLY, J. Las organizaciones: comportamiento, estructura, procesos. Décima Edición. Santiago de Chile: McGraw-Hill Interamericana, 2001. p. 145.
- GILBERT, Ian. *Essential Motivation in the Classroom*. Londres: Routledge Taylor and Francis Group 2002. p. 42.
- GIMENO SACRISTÁN, José- El Currículo: una reflexión sobre la práctica. Tercera Edición. Madrid: Morala. 1991. p. 200.
- GOLEMAN, Daniel P. La Inteligencia Emocional. México D.F.: Ediciones B México 2005. pp. 21 y 22.
- GOMEZ, Inés.; Una Metodología cualitativa para el estudio de las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. En; Enseñanza de las Ciencias vol: 16. (Marzo de. 1998); pp.: 431-449.
- GONZÁLEZ DELGADO, José Rubiel. Concepciones sobre la evaluación del aprendizaje en la comunidad educativa del SENA Regional Santander. Tesis de Grado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. 1997. pp. 30 y 31.
- GONZÁLEZ y SERNA. Fundamentos de Mercadeo. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. 1999. p. 131.

- GUTHRIE, John. *Contexts for engagement and motivation in reading. En: handbook of reading research: Volume III. Articles in the Summary Series in Reading Online. New York. Erlbaum. International Reading Association. Kamil, M.L., Mosenthal, P.B, Pearson, P.D., & Barr R. (Eds.). 2000. pp. 403-422. Documento disponible en: <http://www.readingonline.org/articles/handbook/index.html>.*
- GRAHAM, S. Y HUDLEY, C. *An Attributional Approach to Agresión in African-american Children.* Capítulo del libro titulado *Students Perceptions in the Classroom.* Nueva Jersey: D. H. Schunk y Meece J. L. Ed. Hillsdale. s.p.
- HALL, Douglas T. y NOUGAIM, Khalil. *An examination of maslow's hierarchy in an organization setting* Nueva York: En: *Organizational Behavior and Human Performance.* (Febrero de 1968); pp. 12-35.
- HAMMERSLEY, s. n. s. e. s. l. 1977. pp. 26 y ss.
- HEIDER, Fritz. *Psychology of Interpersonal Relations.* Nueva York: John Wiley and Sons. 1958. pp. 2-6.
- HELLRIEGEL, D. y SLOCUM, J. *Comportamiento organizacional* Décima Edición. México D. F.: Thomson Learning Editores. 2004. p.117.
- HERSEY, P., BLANCHARD, K. Y JOHNSON, D. *Administración del Comportamiento organizacional: liderazgo situacional.* Séptima edición. México: Prentice-Hall Inc. 1998. p. 84.
- HOPKINS, D. *A Teachers' Guide to Classroom Research. Philadelphia. Pa.: Open University Press.* 1985. s. p.
- HUERTAS, Juan Antonio. *Motivación querer aprender.* Buenos Aires: Aique. s.f.
- IAFRANCESCO V., Giovanni Marcelo. *Didáctica de la Biología: aportes a su desarrollo.* Didácticas Magisterio. Bogotá D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio. :2005. p. 151.
- IVANOVIC-ZUVIC, Fernando. *Consideraciones epistemológicas sobre la medicina y las enfermedades mentales en la antigua Grecia.* Santiago de Chile: En: *Revista chilena de neuro-psiquiatría* vol.42, N°.3. (Julio de 2004); p.163-175. ISSN 0717-9227.
- JAMES, William. *The Principles of Psychology.* Nueva York: Holton. 1890. s.p.

- JARAMILLO PLITT, José. ¿Como enseñar la educación ambiental? Manizales: Universidad de Caldas. Mimeo. (25 de agosto de 2006). Disponible en: http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/bd0aa071Revista1_3.pdf
- JENSEN, Eric. Arts with the Brain in Mind. Alexandria (U.S.A): Association for supervisión and Currículo Development. 2001. p. 1.
- _____. *B's and A's in 30 Days: Strategies for Better Grades in College*. New York: Barrons Educational Series Inc. 1997.. p. 240.
- _____. Competencias e Implicaciones educativas. Madrid: 2004. Nancea. Citado por LACUEVA, Aurora. En: Reseñas de Libros. Caracas: En: *Revista de Pedagogía* (mayo de 2004); vol.25, no.73, p.85-89.
- KELLEY, H. H.: JONES, E. E., KANOUSE, D. E., NISBETT, R. E. y VALINS, S.. *Attribution in social interaction. Perceiving the causes of behavior*. Morristown, New Jersey: General Learning Press. 1972. pp. 1-26.
- KINICKI, A. Y KREITNER, R. Comportamiento Organizacional: Conceptos, Problemas y Prácticas. México: McGraw Hill Interamericana. 2003. p. 142.
- KNOX, R. E. e INKSTER, J. A. *Postdesicional dissonance at post time*. En: Journal of personality and social psychology. Washington, D.C.: American Psychological Association. Vol. 8. (1965); pp. 319-323.
- KOONTZ, Harold y WEIHRICH, Heinz. Elementos de Administración. Quinta edición. México D.F.: Editorial Mc Graw-Hill. 1996. pp. 340 y 341.
- LAFRANCOIS, Guy R. El Ciclo de la vida.. México D.F.: Thomson Lerner Ibero. 2001. p. 290.
- LAUAND, L. Jean. Lo lúdico en los fundamentos de Tomás de Aquino. Sao Paulo: *Universidade de Sao Paulo*. s. f. pp.1- 3.
- LAWLER , Edgard III y SUTTLE, J. Lloyd. En: *A casual correlation test of the need hierarchy concept*. Nueva York: En: Organizational Behavior and Human Performance. (Abril de 1972); pp. 265-287.
- LEEPER, M. R. NISBETT R. E. y GREENE, D. *The Hidden Cost of Reward. New Perspectives on Psychology of Human Motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ed. 1978. s.p.

- _____ y NISBETT R.E.: Undermining childrens intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. En: Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 28, No. 1. Washington D. C. (1973); s.p.
- LOCK, Edwin A. y WHITING, Roman J. *Sources of Satisfaction and Dissatisfaction Among Solid Waste Management Employers* Washington. En: Journal of Applied Psychology. (Abril de 1974):. pp. 145-156.
- LOCKE, SHAW, SAARI Y LANTHAN. *Goal setting and task performance*. Nueva Jersey: Ed. Englewood Cliffs.-Prentice Hall. 1981. s. p.
- LÓPEZ DE SANTAMARÍA DELGADO, Pilar. En: Introducción a Witgenstein. sujeto, mente y conducta. Biblioteca de Filosofía N° 22. Barcelona: Herder. 1986. p. 21.
- LUGO, Danilo . Liderazgo y proyección de la personalidad. United States InterAmerican Community Affaire. Mimeo. s. p. s.l. s.d. Documento virtual disponible en: <http://www.interamericanusa.com/articulos/Ger-Talen-hum/Lider-proy-pers.htm>
- MALVASSI, Silvia Ana, RAINOLTER, Andrea y GARMENDIA, Aida Emilia . El contexto laboral y la motivación para la formación continua con modalidad a distancia: graduados universitarios y microemprendedores.. Ponencia presentada en el Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Buenos Aires: Sistema Universidad Abierta. Universidad Nacional de Mar del Plata. (Abril de 2004); pp. 1-11.
- MARQUÈS GRAELLS, Pere. Los medios didácticos. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. 2000. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm#inicio>. s.p.
- MARTÍ, ASENSIO, y otros. Diccionario Enciclopédico de Educación. Barcelona, España: Ediciones CEPAC. Diccionarios. 2005.
- MARTINIC, Sergio. el objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Santiago de Chile: En: La Piragua. Revista de Educación y Política N° 16. (Diciembre de 1996); s. p.
- MARX, Karl. Contribución a la crítica de la economía política. México D. F. Fondo de Cultura Económica. 1973. Prefacio. Pp. 11 y ss.
- MASLOW, Abraham El hombre autorrealizado. Barcelona: Editorial. Kairós, 1993. pp. 3 y ss.

- McCLELLAND, D.C. *Human Motivations*. Nueva York: Scout Foresman. 1985. s. p
- _____ . *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea. 1989. Citado por CHÓLIZ MONTAÑÉS, Mariano. En: *Psicología de la Motivación. El Proceso Motivacional*. Universidad de Valencia. 2004. pp. 44 y ss. Documento disponible en: <http://www.uv.es/~cholz/Proceso%20motivacional.pdf>.
- McKERNAN, James. *Investigación-Acción y Currículo*. Madrid: Ediciones Morata S. L., 1999. p. 98.
- MIALARET, Gastón. *La nueva pedagogía*. entrevista concedida a Pierre Kister, para la edición del libro. Barcelona: Salvat Editores. Biblioteca Salvat de Grandes Temas. 1973. p. 10.
- MILLER, G.A., GALANTER, E., y PRIBRAM, K.H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.. Citados por MAYOR, L. y TORTOSA, F. *Perspectivas Históricas Acerca de la Psicología de la Motivación*. Valencia. En: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Universitat de València. Vol.: VIII Nº: 20-21 (Diciembre de 2005); s. p. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero20/2-tortosa/texto.html>
- MITCHELL, V. y NOWDGILL, P. *Measurement of maslow's need hierarchy* Nueva York. En: *Organizational Behavior and Human Performance*. (Julio de 1976); pp. 334-349.
- MOCKUS, Antanas et al. *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. 1994. p. 15.
- MURCIA, SOLANO Y DUSSAN. *Sistema de evaluación para la creatividad en motricidad humana*. Buenos Aires: En: EF Deportes.com. *Revista Digital*. Año 8. N. 52 (2002) .s. p. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd52/creativ1.htm>
- ORTONY, CLORE Y COLLINS. En: *The Cognitive structure of emotions*. Boston: Cambridge University Press. 1988. s. p.
- PANQUEVA TARAZONA, Javier. *El papel de los educadores y e los estudiantes*. Bogotá: Mimeo. Universidad La Gran Colombia. s. f. p. 7. Disponible en: <http://www.ulagrancolombia.edu.co/documentos/XVEIPapelDeLosEducadoresYLosEstudiantes.pdf>.
- PARRA RODRÍGUEZ, Jaime. *Inspiración: Asuntos íntimos sobre creación y creadores*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.1996. p.147.

- PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación Cualitativa e Interrogantes. I. Método. Madrid: La Muralla, 1994. pp. 80 y 81.
- PÉREZ, Manuel, REYES, Luis Antonio, SEPÚLVEDA, Carmen. Motivación para el aprendizaje: Una mirada desde las aulas chilenas. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez. 2003. p. 27
- _____. _____. Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez. En Educación al Día. revista virtual. s. a. s. f. s. p. consultado en octubre de 2005. Disponible en: <http://www.educacionaldia.cl/BancoNoticias/2004/Mayo/estudioRevelaQueAmuchosProfesoresLesFaltaMotivacionEnEIAula260504.htm>
- PIERCE, Steve, citado por Restrepo y Campo, Op. Cit. s. p.
- PINTO, PINTO, Aura. Concepciones y Prácticas Pedagógicas. Bucaramanga: Mimeo.: Colectivo de Investigación de la Maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. 2002.
- PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. En: *Journal of Educational Psychology*, Las Vegas, U.S.A: *Official Publication of the Division of Educational Psychology of the American Psychological Association. University of Nevada.* (2003); 95 (4), pp.667-686
- PORLÁN ARIZA, Rafael. Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo personal. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias. 1989. p. 135.
- _____ y otros Concepciones de futuros profesores sobre la noción de aleatoriedad. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. En: Enseñanza de las ciencias vol: 16. (Enero de. 1998); pp.: 85-97.
- PRATS Y ROVIRA. Océano Uno. Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Edición 1992. Barcelona: Ediciones Océano S.A 1992. s.p.
- PULIDO PICOUTO, M. T. Cautela en la delegación de la motivación laboral. Vigo: Mimeo. Universidad de Vigo. 2003 pp. 3 y ss. Documento disponible en: http://psicondec.rediris.es/interdisciplinariedad/Congreso_virtual_2003/33.pdf.
- QUAGLIA, Russell J. y QUAY, Sara E. creating a classroom culture that inspires student learning. a resource to 'measure' intrinsic motivation.En:

Teaching Professor. Volumen 18. N° 2. Pennsylvania. U.S.A: Magna Publications Inc. (Febrero de 2003); pp. 1 y 5.

- RAMOS MÉNDEZ ,Carmen. Una lengua no puedo aprenderla solo/a. profesor y alumno en la reflexión de los aprendices. Universidad de Würzburg, Alemania. Barcelona: XIV Encuentro práctico de profesores de ELE organizado por International House Barcelona, junto con Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, s.l. 2005. pp. 3 y ss.
- REEVE, J. Motivación y Emoción. Tercera Edición. México D.F: McGraw-Hill Interamericana., 2003. p. 5
- RESTREPO, Mariluz y CAMPO, Rafael. La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. 2002. s. p.
- ROA PEREIRA, Herman Alfonso. Apuntes sobre el Desarrollo. Bucaramanga: Mimeo. Facultad de Economía de la Universidad Cooperativa de Colombia. Centro de Estudios de Economía y Desarrollo. 2002. p. 1.
- ROBBINS, S. Comportamiento organizacional. Décima Edición. México D. F.: Pearson Educación, 2004. p. 155.
- ROMERO PERNALETE, Daniel. Aproximación a la motivación en el Trabajo. s. l: Mimeo, s. f. p. 1. Documento disponible en: <http://www.gestiopolis.com/canales5/ger/aproxitraba.htm>
- ROSENTHAL, Robert y JACOBSON, Leonore. Pygmalion in the classroom. Springer, Netherlands (Holanda): En: The Urban Review. Volumen 3. N° 1. (Sept. de 1968); pp.16-20.
- RUBIO, J. V. Principios y características de la complejidad. En: Antroposmoderno. (01 de septiembre de 2003); s.p. Artículo disponible en: http://antroposmoderno.com/antropo-articulo.php?id_articulo=453.
- RUIZ, Alfredo. B. Qué nos pasa cuando estamos deprimidos. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva. 1994. s.p. Disponible en: http://www.inteco.cl/articulos/005/texto_esp.htm.
- SÁNCHEZ ROSSINI, María Augusta. Pedagogía con afecto. El Arte de educar con amor. México D. F.: Editorial Diana. 2004. pp. 12 y ss.
- s.a. La Jerarquía de necesidades de Maslow o Pirámide de Maslow. Crítica. S.l s.d. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Pir%C3%A1mide_de_Maslow

- SANTROCK, J. Psicología de la educación. Motivación y Aprendizaje. México D. F. McGraw-Hill/Interamericana. 2001
- TABACHNICK Y ZEICHNER. s. n. s. e. s. l. 1982 s. p. Citados por Conde, Op. Cit. p. 14.
- TAPIA, Jesús Alonso. Motivar para Aprender. En: Herramientas para la Reflexión Pedagógica. Bogotá D.E.: Santillana. Departamento de Investigación y Comunicación. (2003);
- TARAZONA, José Luis. Reflexiones acerca del aprendizaje basado en problemas (abp). Una alternativa en la educación médica. Bogotá. En: Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología. V.56 N°2. (abr./jun. 2005) p.12.
- TAYLOR, Eugene. En: William James y la psicología funcional americana. Mimeo. Boston: Harvard University Medical School. s.d. Disponible en: <http://www.genaltruista.com/notas/00000371.htm>
- TESSARI, Marta. La comunicación en el aula. Cuando los docentes gritan, el rendimiento en los chicos peligra. Buenos Aires: 2006. En: Entrevista publicada en el diario El Clarín. (Domingo 15 de mayo de 2006); Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2006/05/14/sociedad/s-01195425.htm>
- TRIGO AZA, Eugenia. Juego y creatividad: el redescubrimiento de lo lúdico. Pontevedra, España: Mimeo. Universidad A Coruña. Departamento de Medicina. s.f. p.6.
- TOULMIN, Stephen. La comprensión Humana. Vol. I. Madrid. Alianza Editorial. 1997.
- TUCKMAN, Bruce W. A tripartite model of motivation for achievement: attitude/drive/strategy Columbus, OH :The Ohio State University Press.. s.f. Trabajo disponible en: <http://dennislearningcenter.osu.edu/all-tour/apa99paper.htm>.
- VAN MESDAG, Martin, *The Frontiers of Choice*. En: Marketing Week N°10 (Octubre de 1985). s.p. citado por DENNY, Richard en Motivar para ganar. México D. F. Selector. 2001 p. 11.
- VASCO, Carlos Eduardo. s. n. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Documento del seminario de Epistemología de las Ciencias de la Maestría en Pedagogía. Bucaramanga, s.f. s. p.

- VASCO MONTOYA, Eloísa. El Saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. Texto tomado de DÍAZ, Mario y NÚÑEZ, José. Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá: Editorial Corprodic. 1990.
- VEROFF, J: *Development and validation of a projective measure of power motivation*. Chicago: En: Journal. of Abnormal and Social Psychology, 54. University of Illinois Press. (1957); pp.1-8.
- Via Net Works. s.a. Sobre las ideas en general. Texto disponible en: clientes.vianetworks.es/empresas/ lua911/kantpre/Critica/Dialectica/diale4.html
- VILLARREAL FARAH, Gonzalo y MARINKOIC, Jessica. Uso de la pizarra interactiva en salas de clases como apoyo a la enseñanza y aprendizaje de la matemática Seminario de Innovación en Informática Educativa Enlaces. MINEDUC. Santiago de Chile: Centro Comenius de la Universidad Santiago de Chile. (Octubre de 2005). Disponible en: http://www.enlaces.cl/archivos/doc/200510191624530.Exploracion_pizarras_interactivas_USACH.pdf.
- WAHBA, M. A., BRIDWELL, L. G. *Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory*. Mason, Ohio: South-Western Educational Publishing. 1976. pp. 15, 212-240.
- WEIMER, Maryellen. Research and Practice: A Bridge at Last? En: Teaching Professor. Volumen 18. N° 2. Pennsylvania U.S.A: Magna Publications Inc. (Febrero de 2003); pp. 3 y 4.
- WEINER, Bernard. *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Washington D. C. En: Psychology Review. 1985 (Octubre de 1992); n°(4): pp. 548-573.
- WHITE, R. W. Motivation Reconsidered: the Concept of Confidence. En: Psychological Review, 66, 297 y ss. Citado por Santrock, Op. Cit. P. 434.
- WORCHEL, Stephen. Psicología Social. México D. F.: Internacional Thompson Editores. 2002. p. 58.

ANEXO 1

LISTA DE CÓDIGOS DE IDENTIFICACIÓN

Tabla 5. Tabla de códigos de los maestros y las asignaturas que les fueron asignadas.

Código del maestro	Asignaturas a su cargo
PCAM	AB1
SEREV	AS1
	AR2
	AE3
MGOE	AM2
	AM1
	AE2
PEFG	AF1
EIHR	AE1
	AI3
IITG	AN1
JMNN	AD1
PEVG	AT1

OTROS

ASCI	Coordinador De la institución
------	-------------------------------

ANEXO 2

CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES EN LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

1. ¿Qué entiende Usted por motivación?
2. ¿Usted motiva a sus alumnos?
3. ¿En qué consiste ésa motivación?
4. ¿Siempre ha sido así o recuerda algunas otras prácticas?
5. ¿Motiva a todos sus estudiantes actuales?
6. Cuándo hace motivación, ¿Cuáles son las circunstancias?
7. ¿Cuándo NO hace motivación?
8. ¿Por qué motiva a sus estudiantes?
9. ¿Qué reacción espera Ud. de los estudiantes cuando trata de motivarlos?
10. ¿Qué ocurre normalmente cuando Ud. trata de motivarlos?
11. ¿Cómo se considera Ud como profesor(a)?
12. ¿Qué imagen tiene Ud de sus estudiantes actuales?

CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES EN ELPRIMER CENSO

1. ¿Cuáles son las clases que más les gustan?
2. ¿Y por qué les gustan?
3. ¿Cuáles son las clases que no les gustan?
4. ¿por qué no les gustan?

CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES EN ELSEGUNDO CENSO

1. ¿Qué es “chévere”?
2. ¿Qué es “ser amargado”?

ANEXO 3

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: CONCEPCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<i>Es la fase inicial del proceso de enseñanza. Es cuando al principio uno como maestro despierta el interés del alumno por el tópico que se vaya a manejar... es el eje central de un buen resultado...ehh... en la parte deportiva, claro.</i>	Fase inicial del proceso Despierta el interés Eje central de un buen resultado
SEREV	<i>Despertar el interés del alumno por el tema que voy a dictar.</i>	Despertar el interés
EIHR	<i>Es el conjunto de deseos, anhelos o necesidades que el docente atiza en los estudiantes confiando en provocar una actitud favorable hacia el aprendizaje.</i>	Anhelos, deseos o necesidades Provocar una actitud favorable hacia el aprendizaje
MGOE	<i>Motivación... es... Yo entiendo que cuando uno motiva, entusiasmo a los alumnos... o sea los pone uno contentos y con buena disposición y ambiente para recibir la clase o para que estudien por su cuenta ...cuando estamos quedados en el programa, si los pone uno a mamar gallo, sí que menos terminamos...</i>	Entusiasmo a los alumnos Pone contentos Buena Disposición y ambiente para la clase... o que estudien por su cuenta
PCAM	<i>Motivar es una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se crean las condiciones y el interés de los estudiantes por el trabajo que se vaya a realizar. Motivación implica algo lúdico</i>	Fase del proceso de enseñanza aprendizaje. Se crean condiciones y el interés por el trabajo.

ANEXO 4

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<i>se crean las condiciones y el interés por el tópico que se vaya a manejar ...que los estudiantes se mantengan activos, en forma, haciendo ejercicio y que adquieran una mentalidad positiva...</i>	Se crean condiciones Estudiantes activos Mentalidad positiva
SREV	<i>Los niños de primaria se distraen con más facilidad... ... despertar el interés. Yo durante la clase debo tratar de mantener a los gamines ocupados, motivados. Así debe ser.</i>	Se distraen Despertar el interés Estudiantes ocupados

EIHR	<p><i>Con la broma... ..pasan un momento divertido y capto que quedan con buena disposición (para el aprendizaje), ya que se rompe la monotonía.</i></p> <p><i>...si uno los pone a pintar, le echan bien bonitos los colores, hacen las tareas con orden y buena letra, investigan un poco más, en fin uno se da cuenta que hacen las cosas con ganas.</i></p> <p><i>Hay un grupo 6-25, (si se hace motivación)... el aprendizaje pasa a un segundo plano y no se cumplen con los objetivos, se retrasa uno en el tema con respecto a los otros cursos.</i></p> <p><i>(los alumnos)...tienen la conducta o comportamiento esperados, se ríen, le celebran a uno las payasadas, y en casi todos los casos uno nota que tratan de hacer su mejor esfuerzo...</i></p>	<p>Momento divertido. Buena disposición</p> <p>Rompe la monotonía</p> <p>Bien bonitos los colores Tareas con orden Investigan un poco más</p> <p>Hacen las cosas con ganas</p> <p>Mejor esfuerzo</p>
MGOE	<p><i>...cuando uno motiva, entusiasmo a los alumnos... los pone uno contentos</i> (refiriéndose a quienes participan en clase) <i>Esos son los que tengo en cuenta a la hora de decidir cuando alguno al que le ha ido mal en la evaluación puede de pronto pasar</i> <i>...y los chinos no joden y se dedican a hacer su trabajo...</i></p>	<p>Entusiasma a los estudiantes Los pone contentos</p> <p>Tengo en cuenta a la hora de pasar</p> <p>Los chinos no joden Hacer su trabajo</p>
PCAM	<p><i>...se crean las condiciones y el interés de los estudiantes por el trabajo que se vaya a realizar. Motivación implica algo lúdico</i> <i>Un logro implica una actividad de motivación.</i> <i>...los chinos tienen que participar...</i></p>	<p>Se crean condiciones</p> <p>Algo lúdico</p> <p>Tienen que participar</p>

ANEXO 5

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: PROPÓSITOS DE LOS MAESTROS AL APLICAR LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	(Que los estudiantes tengan) <i>un buen resultado en la parte deportiva... que se convenzan de que son capaces de tener un buen desempeño en cualquier disciplina deportiva... para que los chinos se pongan a jugar y desarrollen su creatividad</i>	Buen resultado Buen desempeño Desarrollen su creatividad
SEREV	<i>...despertar el interés del alumno por el tema que voy a dictar ...para que cojan ánimo y se esfuercen por aprender ...uno tiene que estarlos motivando para que entren al cuento para sacar lo importante. Uno llega y pregunta al estudiante por su concepto...les pregunto su opinión y yo corrijo.....a que no sea solo el discurso de uno, para que lean, aporten.</i>	Despertar el interés Cojan ánimo Se esfuercen por aprender Entren en el cuento Sacar lo importante No solo el discurso de uno Que aporten
EIHR	(Para) <i>...provocar una actitud favorable hacia el aprendizaje</i>	Actitud favorable
MGOE	(para que los estudiantes tengan)... <i>buena disposición y ambiente para recibir la clase o para que estudien por su cuenta ...para que cojan ánimo. Para que...se les desarrolle la creatividad.....para que no sea tan monótono lo que uno escribe en el tablero</i>	Buena disposición y ambiente Que estudien por su cuenta Cojan ánimo Desarrolle la creatividad No monótono lo que uno escribe en el tablero
PCAM	<i>se crean las condiciones y el interés de los estudiantes por el trabajo que se vaya a realizar...para que la clase no se les vuelva aburridora...</i>	Crean condiciones Clase no aburridora

ANEXO 6

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS AL HACER MOTIVACIÓN

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<i>...que se convenzan de que son capaces de tener un buen desempeño en cualquier disciplina deportiva</i>	Buen desempeño
SEREV	<i>Espero que la relacionen con lo de la clase... Con el tema</i>	La relacionen el tema
EIHR	<i>Que respondan positivamente a dicha motivación y que cuando se les haga un llamado al orden, ellos lo atiendan</i>	Respondan positivamente Atiendan
MGOE	<i>Que rindan más, que puedan resolver bien los ejercicios y que cada vez lo hagan más rápido...</i>	Rindan más Puedan resolver ejercicios Lo hagan más rápido
PCAM	<i>si los niños responden, me siento bien que vayan más allá de mis exigencias, que lean temas relacionados y los traigan a clase para comentarlos, que participen, que hagan bien los trabajos, con esmero y bien presentaditos</i>	Niños responden Vayan más allá de mis exigencias Lean temas relacionados Participen Hagan bien los trabajos

ANEXO 7

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: ACTITUDES DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<i>...si terminan de hacer el ejercicio físico, los dejo jugar los últimos minutos a lo que quieran...</i>	Les dejo jugar a lo que quieran
SEREV	<i>... Uno llega y pregunta al estudiante por su concepto y ahí mismo uno corrige... y si no corrigen, yo les pongo "I"</i>	Uno pregunta por su concepto y ahí mismo corrige
EIHR	<i>Saludarlos afectuosamente, con sus señas y palabras, no ser agresivo, sino paciente. Uno debe pedir el favor y tratarlos bien, respetuosamente No me complico la vida, yo soy flexible con ellos. Hay uno, (un grupo), el C,... he comprobado que con dichos jóvenes hay que estar prevenido puesto que... ...se les ofrece la mano y toman hasta el codo. ...hay que ser muy justo con las cosas, o sea, que uno trate a todos por igual, que no haya preferencias</i>	<i>Saludarlos afectuosamente no ser agresivo paciente Pedir el favor tratarlos bien No me complico soy flexible</i> Estar prevenido Ser justo
MGOE	<i>...le toca a uno tener paciencia con ellos... ...que uno esté de buen genio...</i>	Tener paciencia Buen genio
PCAM	<i>Siempre es fríamente calculado Nadie puede sacar a ningún miembro del equipo. Eso lo decido yo. Ser seria y flexible. Si quedan debiendo tareas uno puede darles un pequeño margen y si fallan, ellos deben aprender que las actividades tienen sus tiempos. que no todo sea unidireccional, o sea, que sólo sea el maestro el que hace y</i>	Fríamente calculado <i>Eso lo decido yo.</i>

	<p><i>dice cosas en la clase, los chinos tienen que participar para que la clase no se les vuelva aburridora. ...hay que saberlos llevar... Hay que tener mucha paciencia</i></p>	<p><i>Saberlos llevar Paciencia</i></p>
--	---	---

ANEXO 8

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: ACCIONES DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<p><i>Bueno yo les grito, cuando los veo que bajan el ritmo, como cuando están corriendo, yo les digo: ¡Vamos!, ¡Vamos!, ¡falta poco! o si están jugando les digo ¡Muévase! ¡No lo deje pasar, ciérrelo! o por ejemplo, si terminan de hacer el ejercicio físico, los dejo jugar los últimos minutos a lo que quieran; casi siempre es fútbol</i></p>	<p>Les grito</p> <p><i>les digo: ¡Vamos!...¡falta poco</i></p> <p><i>les digo ¡Muévase!</i></p> <p>Los dejo jugar a lo que quieran</p>
SEREV	<p><i>Nunca digo: “Esto es una motivación”, sino que llego, llamo a alguien y lo pongo a leer.</i></p> <p><i>...un canto, una dinámica...o los pongo a mirar una crítica sobre una lectura y los pongo a hablar sobre eso</i></p> <p>Los pongo a “coger estrellas”] <i>Coger estrellas es hacer esto [y mientras dice lo anterior, pone las manos delante de su rostro y mueve los dedos como si estuviera agarrando algo y luego las pasa a su espalda y repite el movimiento]. o les digo: arriba, abajo [mientras afirma lo anterior, alza y baja los brazos, y acto seguido, se toma la cabeza con las manos, mientras dice:] o los despisto diciéndoles: “¡Manos a los zapatos!”</i></p> <p><i>Cuento cuentos, historias inventadas, imaginadas...nunca chistes.</i></p> <p><i>Cuando uno es normalista le enseñan qué hacer: tanto para motivación, tanto para explicación, tanto para refuerzo...y así.</i></p> <p><i>...primero explico, los pongo a exponer,</i></p>	<p>Llamo a alguien y lo pongo a leer.</p> <p>Los pongo a mirar una crítica</p> <p>Los pongo a</p> <p>Los pongo a coger estrellas</p> <p><i>les digo: arriba, abajo</i></p> <p><i>los despisto</i></p> <p>Cuento cuentos nunca chistes</p> <p><i>primero explico</i></p> <p><i>los pongo a exponer, a</i></p>

	<i>a investigar...</i>	<i>investigar</i>
EIHR	<p><i>...les hago bromas referidas a su desempeño futbolístico o a supuestos romances que todo el mundo sabe que no son reales. ... suelo leer en voz alta de vez en cuando algún texto con voz afectada y haciendo ademanes un tanto teatrales. ... suelo tocar aquellos temas que más les despiertan atención y los relaciono con el tema de la clase. los pongo a jugar a "patos al agua", pero sólo a los de 6-23 o 6-24. Los de 6-25 aprovechan para hacer desorden".</i></p> <p><i>...les pongo a ensayar una canción en inglés que esté de moda y que les guste o les paso una película de Sesame Street (lo cual no es frecuente). A veces les pido que pinten o que hagan trabajos en grupo. Yo llego al salón y siempre los saludo. ...hay que hablarles, no necesariamente en el salón aahhh y hay que sonreír de vez en cuando, hay que dejarlos que ellos trabajen un ratico en clase y le consulten a uno; si no, se aburren. Hay que darles ánimo y decirles que lo van a lograr, que todo es fácil, Eso.</i></p>	<p>Les hago bromas Suelo leer en voz alta y afectada.</p> <p>Haciendo ademanes teatrales Tocar temas que les despiertan la atención a los estudiantes Relaciono con el tema de la clase Ensayar una canción Les paso una película Les pido que pinten Trabajen en grupo Los saludo Hay que hablarles, sonreír Dejarlos que ellos trabajen Le consulten a uno</p> <p>Darles ánimo</p>
MGOE	<p><i>Pues a veces, al que pasa al tablero le doy un positivo o un chulito y con tres chulitos le pongo un excelente. ...yo les traigo chocolatinas ... (A veces) no se les da nota pero uno les regala una chocolatina y a los chinos les gusta esa vaina... ...les doy oportunidad de recuperarse sin regalarles la nota.</i></p> <p>Lo otro que uno trata de hacer es hablar claro y con un buen tono de voz, que se oiga en todo el salón, pero que no sea tan alto que suene estridente. Además uno repite y repite. Uno hace un ejercicio de un mismo tipo; luego hace otro, pero aplicando las mismas reglas y así... ...yo le pongo un</p>	<p>Les pongo un chulito</p> <p>Les traigo chocolatinas</p> <p>Les doy la oportunidad</p> <p>Hablar claro</p> <p>Uno repite y repite Ejercicio del mismo tipo</p> <p>Le pongo asterisco a los</p>

	<p>asterisco a los problemas difíciles y tengo en cuenta al primero que me resuelve alguno de éstos; para completar, yo escojo uno (de los problemas) y se lo saco en el previo; eso motiva a los pelao`s a resolverlos. <i>...soy ordenado en el tablero. ...les explico los fundamentos y los saco del salón a trabajar ahí en el patio. ... Si la reacción no es la esperada.....inmediatamente cortamos la actividad y seguimos con la clase normal, les dejo tarea y al final, si están molestando, les hago un quiz. "Saquen una hoja" y se callan... Hay unos que participan y otros que no. Uno simplemente los vigila y responde sus preguntas. Eso he notado que les gusta... A veces hay que puyarlos, pero eso es normal...</i></p>	<p>problemas difíciles Tengo en cuenta al primero que me resuelve alguno Escojo uno y lo saco en el previo</p> <p>Soy ordenado Los saco del salón</p> <p>Saquen una hoja</p> <p>Uno los vigila Responde sus preguntas</p> <p>Hay que puyarlos</p>
PCAM	<p><i>Hago concursos, juegos... La evaluación es en sí misma motivante, pues, se basa en un sistema de puntos que fomenta la competitividad. Es un juego A veces los pongo a jugar en equipos. ...les dije que se organizaran en grupos de tres o cuatro, de la forma como quisieran; les pedí que le pusieran un nombre al equipo, que ellos llaman "combo". ...hace como dos años noté que si pasaba la calificación de cualitativa a cuantitativa, me daba mejores resultados... pensé que las notas deberían estar vinculadas al rendimiento individual y colectivo. Así, las notas de los trabajos, tareas, pasadas al tablero y previos, no sólo son para el alumno, sino que sirven para que el equipo tenga también más puntaje...Al principio les digo cuántos puntos van a estar en juego en el bimestre y les publico una lista semanal de cómo van los puntajes, como las</i></p>	<p>Hago concursos</p> <p>Los pongo a jugar en equipos.</p> <p>Calificación cualitativa</p> <p>Notas vinculadas al rendimiento individual y colectivo.</p> <p>Publico una lista semanal</p>

	<p><i>tablas del campeonato de fútbol profesional</i></p> <p><i>Me toca ponerme seria y les aplico a todos los del combo el conducto regular, con nota en el observador y todo.</i></p> <p><i>También hay que reconocerles sus logros en público y fomentar su participación en las clases, que no todo sea unidireccional, o sea, que sólo sea el maestro el que hace y dice cosas en la clase.....</i></p> <p><i>Siempre que leo los logros, decido hacer la motivación.</i></p>	<p>Aplico el conducto regular</p> <p>Reconocerles sus logros</p> <p>Fomentar participación en clase</p> <p>No todo unidireccional</p> <p>Leo los logros</p>
--	--	---

ANEXO 9

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: REGULARIDAD DE LAS ACCIONES DE MOTIVACIÓN

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<i>...al principio uno como maestro despierta el interés del alumno por el tópico que se vaya a manejar...</i>	Al principio
SEREV	<i>Algunas veces...en la mayoría de las clases...con los de secundaria casi no</i>	Algunas veces
EIHR	<i>Casi siempre En este momento lo intento con casi todos los cursos. Hay uno, 6-25, en el que trato de no realizar muchas actividades de carácter lúdico</i>	Casi siempre
MGOE	<i>A veces... Es esporádico... ...pero eso es las menos de las veces (sic) Pero eso sólo es de vez en cuando ...cuando pagan... yo les traigo chokolatinas... Todos los días, tooodos los días en mis clases uso los colores y la regla...</i>	A veces Esporádico De vez en cuando Cuando pagan Todos los días
PCAM	<i>No siempre, algunas veces, pero no siempre. No en todas las clases puedo hacer una motivación...</i>	Algunas veces No en todas las clases

ANEXO 10

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA MOTIVACIÓN

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<i>, los dejo jugar los últimos minutos a lo que quieran; casi siempre es fútbol y son los muchachos... Como Usted ve, aquí no hay cancha de básquet ni nada más</i>	<p>Cancha de fútbol</p> <p>Balones de fútbol</p>
SEREV	<i>Una lectura sobre el tema, un canto, una dinámica...o los pongo a mirar una crítica sobre una lectura y los pongo a hablar sobre eso ... o se trae una lámina.</i>	<p>Textos</p> <p>Canciones</p> <p>Lámina</p>
EIHR	<i>... lo que dicen los juegos de video que ellos disfrutan, o los letreros de las series de dibujos animados que ellos y yo vemos en cada una de nuestras casas (como Los Simpsons) o los animo para que traigan a la clase letreros de camisetas cuyos mensajes les intriguen. Cuando he trabajado en otras instituciones en las que se dispone de grabadora o VHS, les pongo a ensayar una canción en inglés que esté de moda y que les guste o les paso una película de Sesame Street (lo cual no es frecuente). A veces les pido que pinten o que hagan trabajos en grupo.</i>	<p>juegos de video</p> <p>dibujos animados,</p> <p>Letreros de camisetas</p> <p>Grabadora</p> <p>VHS</p> <p>Canción de moda</p> <p>Película</p> <p>Dibujos</p> <p>Pinten</p> <p>Trabajos en Grupo</p>
MGOE	<i>yo les traigo chokolatinas.. ¿Usted para qué cree que llevo esta regla, ahhh? la mayoría de las veces es para que cuando yo escriba, la letra quede clara y no se tuerza para un lado ...Mire esta mano de marcadores,</i>	<p>Chocolatinas.</p> <p>Regla.</p> <p>Marcadores</p>

	<p><i>todos de diferente color</i></p> <p><i>...yo les traigo unas fotocopias con una o dos guías, les explico los fundamentos ...que las guías estén escritas en computador y con figuritas, que la letra no quede apeñuscada.... Uno en las guías debe identificar todo: que esto son fórmulas, que esto otro es teoría, que aquello son ejemplos (sic), que estos son ejercicios</i></p> <p><i>...otra cosa que yo hago es traer el triángulo con las pepas...</i></p> <p><i>...¿Para qué es? Pues para que los chinos puedan distinguir cuando uno está hablando de una ecuación o está calculando un dato indirecto que le va a servir para resolver un problema. ¿Si ve?</i></p>	<p>Fotocopias</p> <p>Guías en computador</p> <p>Figuritas y señales</p> <p>Guías.</p> <p>Letra no apeñuscada</p> <p>Triángulo con esferas</p> <p>Triángulo con las pepas</p>
PCAM	<p><i>...les publico una lista semanal de cómo van los puntajes, como las tablas del campeonato de fútbol profesional...</i></p> <p><i>...les pedí que escogieran un color característico para identificarlos...</i></p> <p><i>... les aplico a todos los del combo el conducto regular, con nota en el observador y todo</i></p>	<p>Lista de puntajes</p> <p>Color característico</p> <p>Observador.</p>

ANEXO 11

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: CONCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE POR PARTE DEL MAESTRO

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<i>El estudiante siempre quiere hacer la ley del menor esfuerzo y toca puyarlos, de lo contrario se echan a dormir</i>	Ley del menor de esfuerzo Se echan a dormir
SEREV	<i>Esos chinos casi no hacen caso... ...andan elevados, no corrigen Se da uno cuenta que el alumno no está en la clase, que está en otro lugar... hay unos que si se preocupan. Hay unos que son acosadores: los más cansones... ..no lo dejan a uno quieto, "profesora esto", "profesora aquello", "¿Cuánto saqué?"... Yo durante la clase debo tratar de mantener a los gamines ocupados, motivados. Así debe ser. ...Hay unos que participan y otros que no. Yo le decía a M, mi hermana, que yo con cinco salones como 6-23 y 6-24 trabajaría con gusto, pero no con 6-25... ellos no son personas que tengan interés en el estudio; para ellos todo es juego, todo es chiste. Vienen por venir. Claro que no todos...Yo creo que sacando a unos ocho se haría aseo y quedaría un salón uno A" ¿Y quién le dijo a Usted que esos chinos tienen una opinión autorizada? ¡Si escasamente saben dónde están parados! Ellos no saben nada de nada!... ¡Me imagino la cantidad de mentiras que le habrán contado! ..</i>	No hacen caso Andan elevados No corrigen No está en clase Algunos se preocupan Acosadores Cansones No lo dejan a uno quieto Gamines Unos participan y otros no No son personas que tengan interés en el estudio Para ellos todo es juego Vienen por venir
EIHR	<i>Todos, incluso los indisciplinados son chicos buenos... Absolutamente todos son respetuosos y atienden cuando unos les habla,</i>	Chicos buenos Respetuosos Atienden

	<i>Hay un grupo, 6-25... Ellos se ponen a molestar... ...es cierto que hay casos de indisciplina y desinterés en un curso, pero he notado que cuando uno les llama la atención ellos guardan silencio, no son respondones... Son chicos muy afectuosos, todos. ... la inmensa mayoría, responde</i>	Se ponen a molestar Casos de indisciplina y desinterés Guardan silencio No son respondones Chicos afectuosos La inmensa mayoría responde
MGOE	<i>Ejj! los estudiantes nunca van a estar todos contentos. (Refiriéndose a las actividades de motivación) habrá algunos a los que les guste y a otros no. Normalmente a los que no les gusta son los más flojos o los más lentos y cuando ven que otro gana pues seguro sienten envidia... El que más atento ha estado y puede resolver más rápido el problema que se le propone al curso. Ése es el que sale. ...Lo demás son bobadas o excusas. Los pelaos algunos son muy niños, y otros hasta ahora están comenzando con la adolescencia y en ésa edad uno brinca y jode con los otros. Ellos tienen un comportamiento normal. Hay unos cinco en 6-25 que no merecen estar estudiando. Vienen sólo a joder y hay otros tres o cuatro de éstos en los otros cursos. De resto éstos chinos se portan bien, salen bien con las tareas y en los previos... hay estudiantes pilosos y otros que no son tanto...</i>	Nunca van a estar todos contentos Flojos Lentos Sienten envidia Muy niños Brinca Jode con los otros Tienen comportamiento normal Unos vienen sólo a joder Se portan bien Salen bien Pilosos
PCAM	<i>Son "pelaos" inquietos, la mayoría es muy piloso, los más chiquitos, sobre todo. Los grandes hay que saberlos llevar</i>	Pelao's inquietos Muy piloso

ANEXO 12

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: CIRCUNSTANCIAS DE LA MOTIVACIÓN

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<i>...si terminan de hacer el ejercicio...</i>	Si terminan
SREV	<p><i>Depende de la clase, porque hay clases que se prestan. A veces uno omite el paso por tiempo... uno a veces anda alcanzado y tiene que avanzar... en el tema</i></p> <p><i>...Es planeado, según la clase, según el título del tema o sobre lo que se va a hacer; yo soy de las que escribe en la preparación:</i></p> <p><i>“Motivación: página tal del libro”...</i></p> <p><i>Es independiente {del estado de ánimo del profesor}. Cuando uno ve que los chamos están aburridos o cansados</i></p> <p><i>...esto lo hago más con los de primaria; con los de secundaria casi no, porque es mucho relajo... Los niños de primaria se distraen con más facilidad</i></p> <p><i>...cuando uno anda alcanzado con el tema y si la clase anterior quedó mocha porque se acabó el tiempo, pues en la otra uno entra de una a seguir con el tema.</i></p> <p><i>¿Las actividades de motivación dependen del estado de ánimo de los estudiantes? No. Es independiente. Cuando uno ve que los chamos están aburridos o cansados los pongo a coger estrellas...</i></p>	<p>Clases que se prestan</p> <p>Tiempo</p> <p>Anda alcanzado</p> <p>Avanzar en el tema</p> <p>Planeado</p> <p>Según el tema</p> <p>Chamos aburridos o cansados</p> <p>Con los de primaria</p> <p>Clase anterior mocha</p>
EIHR	<i>Ninguna en especial</i>	Ninguna
MGOE	<i>vea, un día llego de buen humor y mando a la tienda a una de las niñas</i>	Buen humor

	<p><i>para que me traiga agua y unas chokolatinas y yo se las reparto a los alumnos mientras van pasando al tablero...</i></p> <p>...Hay días en los que vengo mamado y no tengo ganas de jugar ni de pasarlos al tablero. Entonces les hago una actividad...</p> <p>...cuando tenemos dos horas seguidas...</p> <p>... no lo hago ahora porque SEREV jode mucho...</p> <p><i>Cuando se portan bien (los estudiantes), si los saco a hacer los ejercicios. Si nó, no.... Que estén calmaditos, que tengan los puestos en orden, que cuando llegue no estén haciendo bulla...</i></p> <p>Cuando estamos quedados en el programa, si los pone uno a mamar gallo, sí que menos terminamos y a final de año estamos alcanzados y empieza uno con el corre corre.</p>	<p>Vengo mamado</p> <p>Horas seguidas</p> <p>Se portan bien</p> <p>Quedados en el tema</p> <p>Estamos alcanzados</p>
PCAM	<p><i>Siempre que leo los logros, decido hacer la motivación.</i></p> <p><i>Siempre es fríamente calculado...</i></p>	<p><i>Siempre que leo los logros, decido hacer la motivación</i></p> <p>Siempre que leo los logros</p> <p>Fríamente calculado</p>

ANEXO 13

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: RAZONES PARA MOTIVAR

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
PEFG	<i>Mire, eso toca así... toca puyarlos, de lo contrario se echan a dormir.</i>	<i>toca puyarlos, de lo contrario se echan a dormir</i>
SEREV	<i>. porque hay clases que se prestan. a veces anda alcanzado y tiene que avanzar...</i>	<i>Hay clases que se prestan</i>
EIHR	<i>Porque creo que con ello el aprendizaje es más efectivo. ... si no se distensiona permanentemente el ambiente, las sesiones serían insufribles tanto para mí como para mis alumnos</i>	El aprendizaje es más efectivo Se distensiona el ambiente
MGOE	<i>Porque quiero que se entusiasmen con el aprendizaje y premiarlos cuando se portan bien...</i>	Se entusiasmen Quiero premiarlos
PCAM	<i>Porque sé que es un componente importante del aprendizaje y si los niños responden, me siento bien, siento que mi labor tiene sentido</i> <i>Yo lo que veo es que así se ponen las cosas mejor, me rinde más el trabajo y veo que los niños rinden más</i>	Componente del aprendizaje Niños responden Me siento bien Mi labor tiene sentido Se ponen las cosas mejor Me rinde más el trabajo Niños rinden más

ANEXO 14

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: CONCEPCIÓN QUE TIENE EL MAESTRO SOBRE SÍ MISMO

Entrevistado	RESPUESTAS DE LOS ENTREVISTADOS	CÓDIGOS EMERGENTES
SREV	<i>Bueno, no voy a decir que excelente. Uno tiene unas fallas, no siempre tiene uno el mismo temperamento, a veces se le olvida a uno algo; pero trato de que todo sea cada vez más parejo..</i>	Uno tiene fallas A veces se le olvida a uno algo Trato de que todo sea parejo
EIHR	<i>Bueno.</i>	Bueno
MGOE	<i>Uno no es monedita de oro para caerle bien a todo el mundo... ... a uno como maestro le queda muy verraco complacer a todo el mundo... Bueno. Creo que explico bien...</i>	No es monedita de oro queda muy verraco complacer a todo el mundo Explico bien
PCAM	<i>Pues yo pienso que hago las cosas bien</i>	Hago las cosas bien

ANEXO 15

CATEGORÍA: CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

Códigos Emergentes	Subcategorías	Categoría
Fase inicial del proceso/Despierta el interés /Eje central de un buen resultado/ Despertar el interés/ Anhelos, deseos o necesidades/ Provocar una actitud favorable hacia el aprendizaje/ Entusiasmo a los alumnos/ Pone contentos Buena Disposición y ambiente para la clase... o que estudien por su cuenta/ Fase del proceso de enseñanza aprendizaje./Se crean condiciones y el interés por el trabajo/Se pone mamar gallo con los estudiantes	Concepción de motivación de los docentes	Concepto de motivación
Estudiantes activos/ Mentalidad positiva/ Se distraen/ Despertar el interés/ Estudiantes ocupados/ Buena disposición/ Bien bonitos los colores/ Tareas con orden/ Investigan un poco más/ Hacen las cosas con ganas Mejor esfuerzo/Entusiasmo a los estudiantes/ Los pone contentos/ Los chinos no joden/ Hacen su trabajo/ Tienen que participar/ Se crean condiciones /Momento divertido/ Rompe la monotonía/ Algo lúdico	Implicaciones prácticas de las actividades que los docentes consideran motivantes.	

ANEXO 16

CATEGORÍA: PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Códigos Emergentes	Subcategorías	Categoría
Buen resultado/ Buen desempeño/ Desarrollen su creatividad/ Despertar el interés/ Cojan ánimo/ Se esfuercen por aprender/ Entren en el cuento/ Sacar lo importante/ No solo el discurso de uno Que aporten/ Actitud favorable/ Buena disposición y ambiente/ Que estudien por su cuenta/Cojan ánimo/ estudiante desarrolla la creatividad/ No monótono/ Crean condiciones/ Clase no aburridora/ Pocos pierden	Propósitos de la aplicación de la motivación	Papel de la motivación en el aula
Que los estudiantes: Tengan buen desempeño/ Respondan positivamente/Atiendan/ Rindan más/Puedan resolver ejercicios/Lo hagan más rápido/ Niños responden/ Vayan más allá de mis exigencias/ Lean temas relacionados/Participen/ relacionen la actividad con el tema/ Hagan bien los trabajos	Expectativas de los maestros al realizar actividades de motivación	

ANEXO 17

CATEGORÍA: CRITERIOS DE APLICACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Códigos Emergentes	Subcategorías	Categoría
<p>Ley del menor de esfuerzo/ Se echan a dormir/No hacen caso/ Andan elevados/ No corrigen/ No está en clase/ Acosadores/ Cansones/ No lo dejan a uno quieto/ Gamines/ No son personas que tengan interés en el estudio/ Para ellos todo es juego/ Vienen por venir/ Se ponen a molestar/ Casos de indisciplina y desinterés/ Flojos/ Lentos/ Sienten envidia/ Brinca/ Jode con los otros</p> <p>Algunos se preocupan/ Unos participan y otros no/ Nunca van a estar todos contentos/ Muy niños/ Tienen comportamiento normal/ Unos vienen sólo a joder</p> <p>Chicos buenos/ Respetuosos/ Atienden/ Chicos afectuosos/ Guardan silencio/ No son respondones/ La inmensa mayoría responde/ Se portan bien/ Salen bien/ Pilosos/ Pelao's inquietos/ Muy piloso</p>	<p>Concepción del estudiante por parte del maestro</p>	<p>Crterios de aplicación</p>

<p>Si hay tiempo/ Si terminan/ Tiempo/ Horas seguidas/ Clases que se prestan Si no: Quedados en el tema/ Anda alcanzado/ Clase anterior mocha/ Estamos alcanzados/ Avanzar en el tema Planeado/ Según el tema/ Fríamente calculado Chamos aburridos o cansados/ Con los de primaria/ Se portan bien Ninguna/ Buen humor/ Vengo mamado/ Siempre que leo los logros.</p>	<p>Circunstancias</p>	
<p>Se distensiona el ambiente/ <i>Hay clases que se prestan</i>/ Niños responden Se ponen las cosas mejor/ Componente del aprendizaje/ El aprendizaje es más efectivo/ Niños rinden más/ <i>de lo contrario se echan a dormir</i> / Se entusiasmen/r</p> <p>Quiero premiarlos/ Me siento bien/ Mi labor tiene sentido/ Me rinde más el trabajo</p>	<p>Razones para motivar</p>	

ANEXO 18

CATEGORÍA: PROCEDIMIENTO DE MOTIVACIÓN

Códigos Emergentes	Subcategorías	Categoría
Les dejo jugar a lo que quieran Uno pregunta por su concepto y ahí mismo corrige <i>Saludarlos afectuosamente/ Pedir el favor/ tratarlos bien/ soy flexible/ paciente/ Estar prevenido/ Ser justo/Tener paciencia/ Buen genio/ Fríamente calculado/ Eso lo decido yo/ Saberlos llevar/ Paciencia No me complico/ no ser agresivo</i>	Actitudes asumidas por los docentes	

<p>Les grito/ <i>les digo: ¡Vamos!...¡falta poco/ les digo ¡Muévase!/ les digo: arriba, abajo/</i> Darles ánimo Les pongo un chulito/ Les traigo chocolatinas/ Les doy la oportunidad/ Hablar claro/ Uno repite y repite/ hago ejercicios del mismo tipo/Le pongo asterisco a los problemas difíciles/ Tengo en cuenta al primero que me resuelve alguno/ Escojo uno de los problemas de la clase y lo saco en el previo/ Soy ordenado/ Los saco del salón/ Uno los vigila/ Responde sus preguntas/ Hay que puyarlos/ Hago concursos/<i>los despisto/</i> Cuento cuentos nunca chistes/ <i>primero explico/</i> Les hago bromas/ Suelo leer en voz alta y afectada/ Haciendo ademanes teatrales/ Tocar temas que les despiertan la atención a los estudiantes/<i>“los pongo a jugar a “patos al agua”, pero sólo a los de 6-23 o 6-24. Los de 6-25 aprovechan para hacer desorden/</i> Relaciono con el tema de la clase/ Ensayar una canción/ Les paso una película/ Los saludo/ Hay que hablarles, sonreír/ Notas vinculadas al rendimiento individual y colectivo/ Publico una lista semanal/ Aplico el conducto regular/ Reconocerles sus logros/ Fomentar participación en clase/ No todo unidireccional/ Leo los logros</p> <p>que ellos trabajen/ que le consulten a uno</p> <p>Llamo a alguien y lo pongo a leer./ Los pongo a mirar una crítica/ Los pongo a coger estrellas/ <i>los pongo a exponer, a investigar/</i> Les pido que pinten/ Trabajen en grupo/ Saquen una hoja/ Los pongo a jugar en equipos./ Calificación cualitativa</p>	<p>Acciones desarrolladas en las clases</p>	<p>Procedimiento de motivación</p>
---	---	------------------------------------

<p>Cancha de fútbol/ Balones de fútbol/ Textos/ Canciones/ Lámina/ Letreros de camisetas/ Dibujos/ Chocolatinas/ Triángulo con esferas</p> <p>Lista de puntajes/ Regla/ Marcadores/ juegos de video/ dibujos animados/ Grabadora/ VHS/ Canción de moda/Película/ Color característico</p> <p>Fotocopias/ Guías/ Figuritas y señales/ Letra no apeñuscada</p> <p>Observador.</p>	<p>instrumentos usados para la motivación</p>	
<p>Todos los días/ Al principio/ Casi siempre</p> <p>A veces/ Algunas veces/ Esporádico/ De vez en cuando/ Cuando pagan/ Algunas veces/ No en todas las clases</p>	<p>Regularidad con la que se hacen las actividades de motivación, según los docentes</p>	

ANEXO 19

CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS

CATEGORÍA: CONCEPTO DE MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS

Subcategoría: concepciones de motivación de los profesores de la institución objeto de estudio

La motivación para los profesores es *“despertar el interés del alumno por el tema que voy a dictar”, “es el conjunto de deseos, anhelos o necesidades que el docente atiza en los estudiantes confiando en provocar una actitud favorable en ellos”; “Es animarlos para que sigan adelante, para que aprendan”. “es una fase del proceso de enseñanza aprendizaje*

Subcategoría: implicaciones prácticas de la motivación

Según los maestros, las actividades de motivación desarrolladas en el aula implican: que los estudiantes: *“estén activos”, “ocupados”, “contentos”, “se distraen”, o se “entusiasmen”, que tengan: “Buena disposición”, “Mentalidad positiva”; ellos hacen “las cosas con ganas”, “su trabajo”, “su mejor esfuerzo”, “las tareas con orden” “aplican bien bonitos los colores”, “Investigan un poco más”, “Tienen que participar” o “Los chinos no joden”. Por otro lado “se crean condiciones para el aprendizaje”, “Despierta el interés”, “Rompe la monotonía”, “pasa un Momento divertido”, se hace “algo lúdico”.*

CATEGORÍA: PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Subcategoría: Expectativas de los maestros al aplicar la motivación

Los maestros afirman que cuando motivan a sus estudiantes, esperan que ellos *“Tengan buen desempeño”, “Atiendan”, “Rindan más”, que “Puedan resolver ejercicios más rápido”, “Vayan más allá de mis exigencias”, “Lean temas relacionados”, “Participen”, “Hagan bien los trabajos”, que “relacionen la actividad con el tema” y que “Respondan positivamente”, Responder positivamente significa que los estudiantes “tienen la conducta o comportamiento esperados”.*

Subcategoría: Propósitos de los maestros al aplicar la motivación

Los docentes, según sus propias palabras, hacen actividades de motivación para :que en la clase: haya *“Buena disposición y ambiente”, “condiciones para el aprendizaje”, “No solo el discurso de uno”,* que se *“Despierte el interés”* y ésta no sea *“monótona”, “aburridora”*. Los maestros manifiestan el deseo de que los estudiantes *“Se esfuercen por aprender”, “se mantengan activos, en forma”, “Entren en el cuento”*. Otros propósitos son: *“quiero que se entusiasmen con el aprendizaje y premiarlos cuando se portan bien”*. Que *“Desarrollen su creatividad”, “Cojan ánimo”, “Saquen lo importante”, “aporten a la clase”, “que se convenzan de que son capaces de tener un buen desempeño en cualquier disciplina deportiva”, “Que estudien por su cuenta”,* que tengan una *“Actitud favorable”, un “Buen resultado”* y que *“Pocos pierdan”*.

ANEXO 20

ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN REALIZADAS POR LOS MAESTROS

CATEGORÍA: PROCEDIMIENTOS DE MOTIVACIÓN EMPLEADOS POR LOS MAESTROS

Subcategoría: Actitudes asumidas por los docentes al hacer motivación

“Les dejo jugar a lo que quieran”, “Estar prevenido”, “Uno pregunta por su concepto y ahí mismo corrige”, “soy flexible”, “ser paciente”, “Ser justo”, “no ser agresivo”, “Eso lo decido yo”, “Tener paciencia”, “Buen genio”, “todo es fríamente calculado”, “Saberlos llevar”, “No me complico”, “si no corrigen, yo les pongo l”.

Subcategoría: Acciones desarrolladas en las clases para la motivación

Los docentes efectúan las siguientes acciones: *“Bueno yo les grito, cuando los veo que bajan el ritmo...les digo: ¡Vamos!, ¡Vamos!, ¡falta poco!...¡Muévase!... o los dejo jugar los últimos minutos a lo que quieran; casi siempre es fútbol”. “Nunca digo: “Esto es una motivación”, sino que llego, llamo a alguien y lo pongo a leer...o les hago un canto, una dinámica...o los pongo a mirar una crítica sobre una lectura y los pongo a hablar sobre eso”, “Los pongo a “coger estrellas”] Coger estrellas es hacer esto [y mientras dice lo anterior, pone las manos delante de su rostro y mueve los dedos como si estuviera agarrando algo y luego las pasa a su espalda y repite el movimiento]. o les digo: arriba, abajo [mientras afirma lo anterior, alza y baja los brazos, y acto seguido, se toma la cabeza con las manos, mientras dice:] o los despisto diciéndoles: “¡Manos a los zapatos!”.* *“Cuento cuentos, historias inventadas, imaginadas...nunca chistes”. “Cuando uno es normalista le enseñan qué hacer: tanto para motivación, tanto para explicación, tanto para refuerzo...y así.” “...primero explico, los pongo a exponer, a investigar...”.* *“...les hago bromas referidas a su desempeño futbolístico o a supuestos romances que todo el mundo sabe que no son reales. ... suelo leer en voz alta de vez en cuando algún texto con voz afectada y haciendo ademanes un tanto teatrales. ... suelo tocar aquellos temas que más les despiertan atención y los relaciono con el tema de la clase o los pongo a jugar a “patos al agua”, pero sólo a los de 6-23 o 6-24. Los de 6-25 aprovechan para hacer desorden.”.* *“...les pongo a ensayar una canción en inglés que esté de moda y que les guste o les paso una película de Sesame Street). A veces les pido que pinten o que hagan trabajos en grupo”. Yo llego al salón y siempre los saludo. ...hay que hablarles, no necesariamente en el salón aahhh y hay que sonreír de vez en cuando... hay que dejar que ellos trabajen un ratico en clase y le consulten a uno; si no, se aburren”. “Hay que darles ánimo y decirles que lo van a lograr, que todo es fácil,*

Eso". "Pues a veces, al que pasa al tablero le doy un positivo o un chulito y con tres chulitos le pongo un excelente". "...yo les traigo chokolatinas ... (A veces) no se les da nota pero uno les regala una chokolatina y a los chinos les gusta esa vaina... ". "...les doy oportunidad de recuperarse sin regalarles la nota". " Lo otro que uno trata de hacer es hablar claro y con un buen tono de voz, que se oiga en todo el salón, pero que no sea tan alto que suene estridente. Además uno repite y repite. Uno hace un ejercicio de un mismo tipo; luego hace otro, pero aplicando las mismas reglas y así... ". "...yo le pongo un asterisco a los problemas difíciles y tengo en cuenta al primero que me resuelve alguno de éstos; para completar, yo escojo uno (de los problemas) y se lo saco en el previo; eso motiva a los pelao`s a resolverlos". "...soy ordenado en el tablero". "...les explico los fundamentos y los saco del salón a trabajar ahí en el patio. ...". Si la reacción no es la esperada.....inmediatamente cortamos la actividad y seguimos con la clase normal, les dejo tarea y al final, si están molestando, les hago un quiz. "Saquen una hoja" y se callan...". "Uno simplemente los vigila y responde sus preguntas. Eso he notado que les gusta... A veces hay que puyarlos, pero eso es normal...". "Hago concursos, juegos... La evaluación es en sí misma motivante, pues, se basa en un sistema de puntos que fomenta la competitividad. Es un juego". " A veces los pongo a jugar en equipos. ...les dije que se organizaran en grupos de tres o cuatro, de la forma como quisieran; les pedí que le pusieran un nombre al equipo, que ellos llaman "combo"...". "...hace como dos años noté que si pasaba la calificación de cualitativa a cuantitativa, me daba mejores resultados... pensé que las notas deberían estar vinculadas al rendimiento individual y colectivo. Así, las notas de los trabajos, tareas, pasadas al tablero y previos, no sólo son para el alumno, sino que sirven para que el equipo tenga también más puntaje...Al principio les digo cuántos puntos van a estar en juego en el bimestre...". Cuando los resultados no son los esperados "... les aplico a todos los del combo el conducto regular, con nota en el observador y todo". "También hay que reconocerles sus logros en público y fomentar su participación en las clases, que no todo sea unidireccional, o sea, que sólo sea el maestro el que hace y dice cosas en la clase..."

Subcategoría: Regularidad con la que se hacen las actividades de motivación, según los docentes

"...al principio uno como maestro despierta el interés del alumno por el tópico que se vaya a manejar...". " Algunas veces...en la mayoría de las clases...con los de secundaria casi no". "Casi siempre. En este momento lo intento con casi todos los cursos. Hay uno, 6-25, en el que trato de no realizar muchas actividades de carácter lúdico". "A veces...Es esporádico.....pero eso es las menos de las veces (sic).. eso sólo es de vez en cuando ...cuando pagan" "publico una lista semanal de cómo van los puntajes".

Subcategoría: instrumentos usados para la motivación

“... los dejo jugar los últimos minutos a lo que quieran; casi siempre es fútbol y son los muchachos... Como Usted ve, aquí no hay cancha de básquet ni nada más”. “Una lectura sobre el tema, un canto, una dinámica...o los pongo a mirar una crítica sobre una lectura y los pongo a hablar sobre eso... o se trae una lámina”. ... lo que dicen los juegos de video que ellos disfrutaban, o los letreros de las series de dibujos animados que ellos y yo vemos en cada una de nuestras casas (como Los Simpsons) o los animo para que traigan a la clase letreros de camisetas cuyos mensajes les intriquen. Cuando he trabajado en otras instituciones en las que se dispone de grabadora o VHS, les pongo a ensayar una canción en inglés que esté de moda y que les guste o les paso una película”. ”yo les traigo chokolatinas.. ¿Usted para qué cree que llevo esta regla, ahhh? la mayoría de las veces es para que cuando yo escriba, la letra quede clara y no se tuerza para un lado...Mire esta mano de marcadores, todos de diferente color...yo les traigo unas fotocopias con una o dos guías, les explico los fundamentos ...que las guías estén escritas en computador y con figuritas, que la letra no quede apeñuscada.... Uno en las guías debe identificar todo: que esto son fórmulas, que esto otro es teoría, que aquello son ejemplos (sic), que estos son ejercicios...otra cosa que yo hago es traer el triángulo con las pepas... para que los chinos puedan distinguir cuando uno está hablando de una ecuación o está calculando un dato indirecto que le va a servir para resolver un problema. ¿Si ve?”. “...les publico una lista semanal de cómo van los puntajes, como las tablas del campeonato de fútbol profesional..... les aplico a todos los del combo el conducto regular, con nota en el observador y todo

CATEGORÍA: CRITERIOS DE APLICACIÓN DE LA MOTIVACIÓN DE LOS MAESTROS

Subcategoría: Razones esgrimidas por los docentes para motivar

Según los docentes, la motivación en aula se hace porque “es un componente del aprendizaje”, “Se distensiona el ambiente”, “Se ponen las cosas mejor”, “El aprendizaje es más efectivo”, “los niños se entusiasman”, se distraen con más facilidad”, “responden” y “rinden más”, “ de lo contrario se echan a dormir”. Otras razones son: “Quiero premiarlos”, “Me siento bien”, “Mi labor tiene sentido” y “Me rinde más el trabajo”.

Subcategoría: Circunstancias de aplicación de la motivación

“Ninguna en especial”, “Hay clases que se prestan”, “Según el tema”, “según la clase, según el título del tema o sobre lo que se va a hacer”, “Con los de primaria”, “Si hay tiempo”, “Si los estudiantes terminan de hacer el trabajo”. También si los estudiantes “están calmaditos, que tengan los puestos en orden, que cuando llegue no estén haciendo bulla”, “si terminan de hacer el ejercicio físico” “cuando tenemos dos horas seguidas”, “si es planeado”, “Si no estamos quedados en el tema”, “Siempre que leo los

logros, decido hacer la motivación...Siempre es fríamente calculado”, “cuando hemos avanzado en el tema”, “Cuando hay tiempo y no es continuación de la clase”, “cuando veo a los chamos aburridos o cansados”, “cuando noto que al final de la semana están un poco tensos o distraídos”, “Cuando se portan bien”, “cuando vengo de buen humor”, “Hay días en los que vengo mamado y no tengo ganas de jugar ni de pasarlos al tablero. Entonces les hago una actividad”, “esto lo hago más con los de primaria; con los de secundaria casi no, porque es mucho relajó. Sin embargo, “A veces uno omite el paso por tiempo”, “uno a veces anda alcanzado y tiene que avanzar... en el tema”, “Cuando no hay tiempo y es continuación de la clase o...cuando uno anda alcanzado con el tema y si la clase anterior quedó mocha porque se acabó el tiempo, pues en la otra uno entra de una a seguir con el tema”, “ no lo hago ahora porque SEREV jode mucho...”, “Cuando estamos quedados en el programa, si los pone uno a mamar gallo, sí que menos terminamos y a final de año estamos alcanzados y empieza uno con el corre-corre”.

Subcategoría: Concepción que tiene el maestro sobre sus estudiantes

Lo que los estudiantes suelen **hacer**, según los maestros, es: “indisciplina”, “la ley del menor de esfuerzo”, “ Se echan a dormir”, “Andan elevados... No están en clase”, “Brincan”, “Joden con los otros”, “Vienen por venir”, “Se ponen a molestar”, “No lo dejan a uno quieto”, “Unos vienen sólo a joder”, “No hacen caso”, “No corrigen”, “Para ellos todo es juego”. Ellos **son**: “Muy niños”, “Acosadores”, “Cansones”, “Gamines”, “Flojos”, “Lentos”, “No son personas que tengan interés en el estudio”, “Sienten envidia”, “Nunca van a estar todos contentos”. Sin embargo, uno encuentra concepciones no tan negativas: “Unos participan y otros no”, “Algunos se preocupan”, “ son pelao’s inquietos”, “Tienen comportamiento normal” y otras muy positivas: “Son chicos buenos”, “Respetuosos”, “afectuosos”, “Atienden”, “cuando uno les llama la atención ellos guardan silencio, no son respondones”, “Se portan bien”, son “muy pilosos”, “salen bien...la inmensa ayoría responde” (académicamente).

ANEXO 21

RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS CONTESTADOS POR LOS ESTUDIANTES

- **¿Cuáles son las clases que más les gustan?**

En esta pregunta era relativamente abierta y no era condición contestar un número específico de asignaturas, sino que los encuestados podían escribir libremente lo que consideraran conveniente. Al final se obtuvieron 198 respuestas de 106 alumnos consultados. Hay más respuestas que estudiantes consultados debido a que un estudiante podía enunciar más de una clase que le gustara. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 6. Asignaturas preferidas por los estudiantes.

ASIGNATURA	NÚMERO DE CUESTIONARIOS EN LOS QUE LOS ESTUDIANTES MENCIONARON LA ASIGNATURA ENTRE SUS FAVORITAS (Frecuencia absoluta)	CUESTIONARIOS EN LOS QUE LOS ESTUDIANTES MENCIONARON LA ASIGNATURA ENTRE SUS FAVORITAS (Frecuencia relativa)
AE1	38	70,37%
AI3	27	50,00%
AB1	23	42,59%
AM1	22	40,74%
AS1	21	38,89%
AF1	14	25,93%
AN1	14	25,93%
AR2	11	20,37%
AE3	8	14,81%
AE2	7	12,96%
Todas	6	11,11%
AD1	3	5,56%
AT1	3	5,56%
Descanso	1	1,85%
Total de Cuestionarios	54	100,00%

Respuestas a la pregunta: ¿Cuáles son las clases que no les gustan?

Es una pregunta abierta y no era condición contestar un número específico de asignaturas. Los resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7. Asignaturas correspondientes a las clases que no les gustan a los estudiantes.

ASIGNATURA	Número de cuestionarios en los que los estudiantes mencionaron la asignatura entre las clases que no les gustan (Frecuencia absoluta)	Cuestionarios en los que los estudiantes mencionaron la asignatura entre las clases que no les gustan (Frecuencia relativa)
AS1	16	28,48%
AM1	15	26,70%
AE3	14	24,92%
AR2	12	21,36%
AI3	12	21,36%
AE2	9	16,02%
Ninguna	7	12,46%
AB1	6	10,68%
AF1	5	8,90%
AN1	4	7,12%
AE1	3	5,34%
Taller	2	3,56%
Casi todas	1	1,78%
Total de Cuestionarios	54	-

ANEXO 22

MATRIZ RECONSTRUCTIVA DE LOS CUESTIONARIOS: ASIGNATURAS PREFERIDAS POR LOS ESTUDIANTES Y RAZONES ESGRIMIDAS PARA DICHA PREFERENCIA.

Cuestionario N°	Clases que les gustan	Testimonio de los estudiantes	Códigos emergentes	Códigos Sustantivos
1	AM1, AE1, AI3, AB1	Porque en esas clases nos enseñan muchas cosas. Aprender y a veces joder (<i>sic</i>), pero lo que más me gusta hacer es aprender. Muchas cosas. Por ejemplo Juegos, concursos	nos enseñan muchas cosas que enseñan Aprender a veces joder Juegos, concursos	Cantidad de cosas que enseñan Aprendizaje Actividades divertidas
2	AE1, AI3, AB1	Porque las entiendo y soy buena en ellas porque los profesores son dinámicos.	las entiendo soy buena en ellas Profesores dinámicos	Entendimiento Rendimiento Académico Profesores dinámicos
3	AE1, AI3, AB1, AM1, AF1 y AN1	Sobre todo me gusta el genio del profesor y la forma de ser de sus clases	el genio del profesor Forma de ser de las clases	Profesores de buen genio
4	AE1, AF1 AN1	Me gustan porque los profesores son amables, sonrientes con los alumnos.	Profesores amables, sonrientes	Profesores amables, sonrientes
5	AS1 y AB1	Me gustan porque son muy divertidas al enseñar me parecen temas muy interesantes los que tratan en estas clases. Hacemos muchos concursos y exposiciones eso me gusta y los profesores son muy chéveres, o sea, muy alegres y divertidos.	son muy divertidas Temas interesantes concursos y exposiciones Profesores chéveres, alegres y divertidos	Clases divertidas Temas interesantes Profesores chéveres, alegres y divertidos Lo que se hace

				en las clases chéveres
6	AE1, AI3, AB1	Me gustan porque son alegres y no me aburro, no dictan, casi no son tan cansones hace que uno no se aburra como los otros profesores lo hacen.	son alegres no me aburro, no dictan, no son tan cansones	Clases alegres Profesores que no dictan Profesores que no dejan que el estudiante se aburra Actividades divertidas
7	Todas	Vacanas. Hablar.	vacanas hablar	Clases vacanas Dejan hablar a los estudiantes
8	AF1, AE1, AM1, AE2, AB1, AS1, Descanso	Porque son las que más entiendo. AT1, Actividades, <i>portarce</i> bien (sic). <i>Resar</i> (sic), frase de todos los días.	son las que más entiendo Actividades <i>Resar</i> (sic), frase de todos los días	Clases que se entienden Variedad en los temas Actividades divertidas
9	AE1, AI3, AB1, AF1	AI3 y AE1: porque son alegres AF1: porque es al aire libre. AB1: porque la profe es muy bacano		Clases alegres Clases al aire libre Profesores bacanos
10	AE1, AI3, AM1, AB1.	Porque los profesores son vacanos y nos hacen reir	nos hacen reir	Profesores vacanos Profesores que hacen reír
11	AS1, AE2, AB1, AN1	Me gustan por lo que vemos, porque son clases serias y a la vez alegres.	por lo que vemos, clases serias y a la vez alegres.	Lo que se ve en las clases Clases serias y alegres
12	AE1, AI3	El profesor es chistoso, alegre.		Profesor chistoso, alegre
13	AE1, AM1	Me gustan porque son	son interesante	Clases

	y AB1.	interesante y son entendibles y yo participo, pongo cuidado y estudio y los profesores <i>explican</i> muy bien (sic).	y son entendibles participo pongo cuidado estudio los profesores <i>explican</i> muy bien	interesantes, explicación clara Participación del estudiante Profesores que explican bien
14	AE1	Porque es muy chévere el profesor hace muchas cosas divertidas	el profesor hace muchas cosas divertidas	Profesor chévere Actividades divertidas
15	AS1, AB1 AI3	Se juega, se aprende y se respeta	Se juega Se aprende Se respeta	Lo que se hace en la clase
16	AI3, AE1 y E. AF1	Me gustan porque los profesores son descomplicados y no tan rígidos	Profesores descomplicados Profesores no rígidos o Flexibles	Profesores descomplicados Profesores Flexibles
17	AN1, AB1, AM2, AI3, AE1	Porque son alegres, jugamos, y el profesor hace dinámicas.	son alegres jugamos	Profesores alegres Profesores dinámicos Juegos
18	Las de AE1	Porque no nos regañan ni nos gritan tanto Porque el profesor no nos regaña tanto como en las otras clases.	no nos regañan ni nos gritan	Profesores que no regañan Profesores que no gritan
19	Todas	Porque son muy <i>vacanas</i> y <i>chebres</i> (sic). <i>Devertirme</i> poniendo atención, y portándome bien. Respetándonos, <i>asiéndonos</i> ver que sí somos <i>capases lo que nos proponemos</i> .	son muy <i>vacanas</i> y <i>chebres</i> (sic) <i>Devertirme</i> Respetándonos <i>asiéndonos</i> ver que sí somos <i>capases lo que nos proponemos</i> .	Clases vacanas y chéveres Los alumnos se divierten Profesores que le dan confianza a los alumnos en sí mismos
20	AE1, AI3,	Porque uno se divierte.	Uno se divierte	Estudiantes que

	AM1, AB1.	Recochar. Reflexiones	Recochar Reflexionar	se divierten
21	AS1, AI3, AR2, AT1, AE1, AE3	En estas son las que más enseñanzas pueden haber y que nos servirán para el día de mañana. Pensar en cosas, imaginarme con personas y con seres queridos o inventar cosas. Consejos, reflexiones, enseñanzas.	Más enseñanzas Pensar en cosas imaginarme con personas y con seres queridos inventar cosas.	Más enseñanzas Utilidad del saber Más enseñanzas Profesores que aconsejan Y favorecen la creatividad de sus estudiantes
22	AI3, AM1, AR2, AS1, AE1, AE3	Porque los profesores son chéveres y puedo participar. Participar, que nos dejan hablar. Cuando uno va perdiendo una materia, le dan una <i>oportunida</i> (sic)	los profesores son chéveres <i>Puedo participar</i> <i>Nos dejan hablar</i> le dan una <i>oportunida</i>	<i>Profesores chéveres</i> <i>Puedo participar</i> <i>Nos dejan hablar</i> Profesores que brindan oportunidades de recuperación
23	Todas, menos AI3	Porque son divertidas. Prestar atención y <i>dibertirce</i> (sic) un momento con el profesor.	Clases divertidas Prestar atención y <i>dibertirce</i>	Clases divertidas Profesor que se divierte con los alumnos
24	AE1, AI3, AS1.	Me gusta porque son <i>motivativas</i> (sic), los ejercicios que me colocan <i>el profesor</i> .	son <i>motivativas</i> los ejercicios	<i>Clases motivantes</i> <i>Profesores que explican</i>
25	AM1, EF1, AE1, AR2, AS1, AE3, AB1	Porque entiendo lo que están <i>explicando</i> . Entender y <i>participar</i> (sic) Que <i>espliqen</i> (sic)	Porque entiendo lo que están <i>explicando</i> . <i>participar</i>	<i>Se entiendo lo que se explica</i> <i>Profesores que dejan a los estudiantes participar</i>
26	AI3, AE1, AB1, AS1, AN1	Porque podemos dialogar, reírnos. Porque hay algunos profesores	podemos dialogar	Estudiantes que dialogan Profesores no

		que no son amargados, por eso algunas clases me gustan		amargados
27	AS1, AB1, AM1, AE1	No <i>aser de sorden (sic)</i>		Clases ordenadas
28	Todas	Porque son <i>chebres (sic)</i>		Clases <i>chéveres</i>
29	AS1	Porque es muy estricta Poner atención, dictar, poner cuestionarios y hacer evaluaciones finales.	es muy estricta Poner atención, dicta poner cuestionarios hacer evaluaciones	Profesores estrictos Profesores que dictan y que evalúan.
30	AI3, AE1, AS1, AR2, AN1, Ed. AF1	Que todas esas son alegres	son alegres	Clases alegres
31	AE1, AI3 AF1.	Son muy vacanas, <i>chéveres</i> , gomelas, estudio, me divierto y el profe no es tan aburrido como otros.	Clases bacanas, <i>chéveres</i> , gomelas Profesores no aburridos.	Clases bacanas, Profesores no aburridos.
32	AN1	AN1 me gusta porque podemos explorar otras cosas y <i>asemos (sic)</i> juegos y la profesora nos pone a trabajar.	podemos explorar <i>asemos</i> juegos la profesora nos pone a trabajar	Se exploran cosas nuevas Profesores que hacen juegos, que ponen a trabajar a los estudiantes
33	AE1, AI3, AM1, AE2, AT1, AF1	Porque sí. Nos divierten o nos hacen reír, animarnos o motivarnos.	Nos divierten o nos hacen reír,	Profesores que divierten, que hacen reír, que animan, que motivan.
34	AE1, AS1	Porque me siento bien y <i>aser (sic)</i> juegos trabajos muy divertidos	me siento bien trabajos muy divertidos	Clases bacanas Trabajos divertidos
35	AF1 y AN1	Porque se hacen cosas bacanas y Actividades. Dictan.	Clases bacanas	Clases bacanas
36	AI3, AF1	Porque es movida, con juegos.	es movida Con juegos	Clases dinámicas, con

				juegos
37	AR2, AM1 y AB1.	Porque son de atención y yo pongo atención. Los profesores son muy <i>chebres</i> , aunque <i>abeces (sic)</i> están malgenieados y son clases serias.	yo pongo atención	Lo que se hace en la clase Profesores chéveres
38	AE1, AI3, AM1, AT1, AN1	Porque son muy alegres, <i>abeces (sic)</i> nos hacen juegos y nos dan dulces.	<i>abeces (sic)</i> nos hacen juegos y nos dan dulces.	Profesores alegres Clases con juegos
39	Todas, casi n AI3	Hablar con mi compañero de la clase.		Profesores que dejan hablar
40	AE1, AI3, AR2, AS1, AE3, AM1	Porque son muy importantes y porque los profesores son <i>chebres (sic)</i> en la clase. Molestar, caminar y jugar.	son muy importantes Molestar caminar jugar	Profesores chéveres Contenido importante Lo que se hace en la clase
41	AI3, AE1, AE3, AS1, AE2, AN1	Porque explican muy bien. Porque algunas <i>beces (sic)</i> hacen concursos y uno aprende mucho.	Explican muy bien hacen concursos uno aprende mucho	Profesores que explican muy bien Uno aprende mucho Lo divertido que se hace durante las clases
42	AF1, AN1, AS1, AR2, AE3, AE1, AB1	Porque son chéveres. Que recochan y hacen reír	Clases chéveres Recochan Nos hacen reír	Clases chéveres Profesores que hacen reír
43	AE1, mejor dicho todas, menos AI3	Jugar y <i>reirnos</i>		Lo que se hace en la clase
44	AM1, AE1 y AS1	Porque son interesantes y educativas. Que los profesores <i>explican</i> muy bien, que se <i>espresan (sic)</i> bien <i>consu (sic)</i>	Son interesantes y educativas <i>Se espresan</i>	Clases interesantes y educativas. Profesores que

		forma de <i>explicar</i> las clases	(<i>sic</i>) bien	se expresan bien. Forma de explicar las clases
45	AE1, AS1, AE2, AD1	Porque hay mucha enseñanza y hay respeto. Participar y colaborar.	hay mucha enseñanza hay respeto. Participar y colaborar	
46	AE1, AI3, AM1, AF1	Porque algunas son <i>dibertidas</i> y <i>otras son muy dibertidas (sic)</i> Molestar y <i>habeces (sic)</i> estudiar un poco. Sacarnos por fuera del salón (<i>sic</i>), hacer actividades.	algunas son <i>dibertidas</i> y <i>otras son muy dibertidas</i>	Clases divertidas Clases en las que dejan molestar Se cambia de escenario
47	AM1, AE1, AR2, AB1	Porque en todas esas clases explican bien, estudio el profesor nos enseña con calma.		Profesores que explican bien Profesor que enseñaron calma
48	AE1, AI3 AB1, AM1	Porque son muy divertidas, Aprender de los profesores. No son tan amargados.	Clases divertidas Profesores no amargados	Clases divertidas Profesores no amargados
49	AE1, AI3, AS1, AB1, AE2, AN1, AR2. AM1, AE3	Porque hacemos trabajos en grupo. Hacemos talleres. Porque distinguimos el hablado, aprendemos a <i>escribir</i> distintas escalas de números, por las investigaciones que aprendemos de hace años, porque nos <i>ablan (sic)</i> de <i>nuestros</i> antepasados, porque hablan de todo el mundo. porque	Trabajos en grupo, talleres Distinguir el hablado nos <i>ablan</i> de <i>nuestros</i> antepasados aprendemos distintos valores	Trabajos en grupo, talleres Los alumnos entienden los términos empleados por los docentes Aprendemos distintos valores

		queremos aprender distintos valores, aprender respeto, porque hablamos de lo que fue la vida de Cristo, porque aprendemos a manejar y conocer el computador.		
50	AE1, AI3 AB1, AM1	Porque los profesores son <i>vacanos</i> y chéveres, lo que hacen es enseñar y los profesores se ponen de chistosos. El profesor y profesora se ponen a molestar con uno.	profesores <i>vacanos</i> chéveres lo que hacen es enseñar chistosos se ponen a molestar con uno.	Profesores bacanos, chéveres y chistosos Profesores que molestan con sus estudiantes.
51	AM1 y AI3	Porque son las más necesarias materias y más el AI3. Que en la de AM1, nadie habla ni molestan. Debemos estudiar para salir adelante porque si no hacemos el <i>bachiller</i> completo no nos dan ningún puesto.	son las más necesarias nadie habla ni molestan	Utilidad de las asignaturas Clases en orden y silencio
52	AF1 y AN1	Por el deporte y por la recocha		Clases con recocha
53	AE1, AF1, AE3	Porque las entiendo y entretienen, Portarme bien, rezar la frase de todos los días.	las entiendo	Clases comprensibles Clases entretenidas
54	AE1, AE2, AS1, AD1 y AB1	Porque en esas clases se nota el <i>respeto (sic)</i> y entiendo muy bien. Que somos en esas clases con un buen comportamiento y muy responsables.	se nota el <i>respeto (sic)</i> entiendo muy bien buen comportamiento responsables.	Respeto en las clases Clases comprensibles

ANEXO 23

MATRIZ RECONSTRUCTIVA DE LAS ENTREVISTAS: CLASES QUE LES GUSTAN A LOS ESTUDIANTES Y RAZONES ADUCIDAS POR ELLOS PARA TALES PREFERENCIAS

b	Clases que les gustan	Testimonio de los estudiantes	Códigos emergentes	Códigos Sustantivos
CE1 (4)	AE1 (3) AB1 (3) AE1 (3), AI3 (1)	<p>son chéveres</p> <p>a uno se le pasa el tiempo rápido y uno está contento nos ponen a participar</p> <p>Por los contenidos porque esos profesores son bacanos</p> <p>Me gusta cuando usted hace dinámicas nos tratan bien. nos tienen en cuenta nos explican, no nos mete miedo y no nos dicen que hacemos preguntas bobas, nos comprenden en esas clases no le toca copiar tanto, eso lo cansa a uno</p> <p>Me puedo cambiar de puesto y no me dicen nada</p> <p>nos reciben los trabajos otro día cuando a uno se le quedan o no alcanzó a hacerlo</p> <p>me puedo sentar al lado del profesor</p> <p>nos sacan del salón las clases son movidas, No siempre es la misma rutina</p> <p>Que el profesor no es dormido, que se mueve, que cambia</p> <p>Que expone temas</p>	<p>Se le pasa el tiempo rápido</p> <p>Profesores bacanos</p> <p>Dinámicas</p> <p>Nos tratan bien, nos tienen en cuenta</p> <p>Nos comprenden</p> <p>Temas interesantes</p>	<p>Clases chéveres</p> <p>Estudiantes participan</p> <p>Profesor receptivo a las preguntas</p> <p>Profesores flexibles</p> <p>Cambio de escenarios</p> <p>Profesor dinámico</p> <p>Juegos, historias</p>

		interesantes, que deja participar. Que juega, que trae historias		
CE2 (4)	AE1 (4), AI3 (1) AB1 (4) AS1 (1) AM1 (1) , AE3 (1)	comprendo más que en las otras: por la explicación que me dan. Porque voy bien en ellas; en otras, no las entiendo bien. En estas si las capto más que otras. Es más por el contenido. Y por el trato. por el contenido, no por la profesora le puedo decir cosas no lo hace firmar el observador y no lo grita ... a uno;... no lo hace quedar mal, no lo achanta. hace actividades, nos saca al aire, no grita es chévere, de buen genio nos avisaba las evaluaciones y nos preguntaba de lo que explicaba...Y traía talleres... nos mandaba a hacer tareas diferentes, maquetas, con icopor y todo.	Comprendo más Voy bien en ellas Actividades Nos saca al aire Buen genio No grita Nos preguntaba de lo que explicaba	Los alumnos entienden Contenidos interesantes Trato amable El profesor escucha a sus alumnos Trato respetuoso Talleres Variedad de tareas y materiales
CE5 (5)	Casi ninguna (1). AE1 (4) AF1 (2) AB1 (3), AI3 (3)	era más comprensivo nos puso a hacer un dibujo de la célula Y también hicimos vino Y cuando nos llevó al Carrasco Y nos trajo nueces y chitos Sí y el otro día, por ejemplo, nos dijo, " <i>traigan una cartelera</i> " y nos puso a trabajar en el salón y nos dijo que la mejor la iba a pegar, en la pared, en la cartelera. ¿Si ve que nos estimula a todos? nos dice: "Todas están	Hicimos vino Nos estimula a todos Nos pone a	Explicación clara Variedad en las actividades

		<p>bien, pero sólo hay cupo para una”.</p> <p>A mí me gusta cuando Usted nos pone a hacer dibujos en AI3. Y cuando lee las historias en AE1; le mete emoción....remeda las voces de los personajes y.. y .. y la voz la pone emocionante, como en las películas. Y uno se concentra y todo. Y cuando lleva la grabadora a AI3. La clase se pasa rápido cuando nos pone a cantar.</p>	<p>hacer dibujos</p> <p>Remeda las voces</p> <p>Como en las películas</p> <p>Uno se concentra</p> <p>La clase se pasa rápido</p> <p>Nos pone a cantar</p>	<p>Actividades artísticas</p>
--	--	--	---	-------------------------------

ANEXO 24

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: ASIGNATURAS QUE NO LES GUSTAN A LOS ESTUDIANTES Y RAZONES ESGRIMIDAS POR ELLOS PARA EXPERIMENTAR TAL SENTIMIENTO.

Cuestionario N°	Clases que no les gustan	Testimonio de los estudiantes	Códigos emergentes	Códigos Sustantivos
1	AE2	Porque eso es meras rallas y uno se aburre		Actividades repetitivas Aburrimiento
2	AM1, AF1	AM1 la entiendo, pero el profesor es como dormido con los alumnos, no hace dinámicas. AF1, porque nos <i>esfuersan (sic)</i> cosas que no podemos hacer (sic)	Profesor dormido, no dinámicos, monótonos Cosas que no podemos aser	Profesores no dinámicos, monótonos Cosas que no pueden hacer los estudiantes o Tareas difíciles
3	AS1, AE3, AR2	Porque la profesora es muy amargada y no me gusta la forma de ser de la profesora. <i>¿Qué hacen en las clases?</i> Copiar, copiar y copiar y nos da sueño y casi no explica. <i>¿Qué hace el profesor?</i> Regañar y gritar y hacerlo sentir mal a uno.	Profesora amargada Copiar, copiar y copiar Nos da sueño Regañar y gritar hacerlo sentir mal a uno.	Profesores amargados Actividades repetitivas, monótonas Profesores regañones, que gritan, que hacen sentir mal a los alumnos.
4	AR2, AS1, AE3, AM1	Porque lo hace dormir y hacemos si no copiar y que hace el profesor gritarlo a uno y hacerlo sentir mal delante de los compañeros.	lo hace dormir. hacemos si no copiar hacerlo sentir mal delante de los compañeros.	Profesores que hacen dormir. Profesores que gritan, que hacen sentir mal a los alumnos.
5	Ninguna	-		

	(Todas le gustan)			
6	Matemática y AS1	El profesor hace en ellas que uno se duerma y nos trata como niños chiquitos.	Profesores que hacen dormir. Profesores que tratan a los estudiantes como niños chiquitos.	
7	Ninguna(Todas le gustan)	Ninguna		
8	AN1	No respondió		
9	AS1 y AR2	Porque lo hacen copiar mucho.	lo hacen copiar mucho.	Profesores que hacen copiar
10	AF1	Porque el profesor de AF1 es morboso y no me cae bien	es morboso y no me cae bien	Profesor morboso
11	AE1, AI3, AR2	Porque los profesores a veces llegan de mal genio y no me gusta lo que enseñan.	Profesor de mal genio no me gusta lo que enseñan..	Profesor de mal genio
12	AF1, AT1	<i>El profeso AF1 se mano no dita clases; taller es aburrido.(sic)</i>	<i>no dita clases taller es aburrido</i>	<i>Profesores aburridos</i>
13	AS1	Porque lo hacen copiar mucho	lo hacen copiar mucho	Profesores que hacen copiar
14	AM1	Muy aburrida, Nada, dictar	aburrida dictar	Clases aburridas Profesores que dictan
15	AE1 y AM1	Me va bien sino que en AM1 cuando uno se para el profesor nos mira feo y en AE1, porque todo es recocha	el profesor nos mira feo todo es recocha	Profesores que miran feo a sus estudiantes Profesores que recochan
16	AS1, AB1, AE3, AR2, AM1 y AN1	Porque los profesores o algunos, copian y copian y porque por cualquier cosita hacen firmar el observador.	copian y copian hacen firmar el observador.	Profesores que han copiar mucho Profesores que hacen firmar el observador
17	AS1,	Porque son muy	Profesores	Profesores

	AR2, AE3	amargadas	amargados	amargados
18	AR2, AE3	Porque nos regañan mucho, nos gritan mucho	nos regañan nos gritan	Profesores que regañan, que gritan
19	Todas me gustan	-		
20	AS1, AR2, AE3	La profesora nos regaña	nos regaña	Profesor que regaña
21	AM1, AE2	No me gustan porque es de cuestiones complicadas.	Cuestiones complicadas	Temas difíciles
22	AN1	Porque son los sábados		Clases por fuera del horario escolar
23	AI3	Porque no las entiendo		Clases que no se entienden
24	AE3, AR2,	Porque son aburridas, hago escribir, escribir, la profesora dictándoles	Son aburridas escribir, escribir	Clases aburridas, en las que se hacen actividades monótonas Profesor que dicta
25	AI3	Porque no entiendo lo que <i>ablan</i> (sic)	no entiendo lo que <i>ablan</i>	Profesores a los que no se les entiende
26	AM1, AE2	Porque el profesor es muy amargado	es muy amargado	Profesor amargado
27	Ninguna	-		
28	Ninguna	Ninguna		
29	AM1, AB1	Porque no nos ponen atención y nada más nos tratan como niños de primero y la profe de AB1 nos dicta clases muy <i>aburría</i>	no nos ponen atención nos tratan como niños de primero nos dicta	Profesores que no ponen atención a sus estudiantes Clases aburridas
30	AM1, AB1, Taller de Valores	Porque todas esas son aburridas.	Clases aburridas.	Clases aburridas.

31	AS1, AR2, AM1, AE3, AB1, AE2	No me gustan porque es puro bla bla blá y nada de nada de lo divertido. Lo único que hago es escribir, los profesores lo único que hacen es dictar cosas que uno no entiende.	es puro bla bla blá y nada de nada de lo divertido. Lo único que hago es escribir dictar cosas que uno no entiende	Profesores que hablan mucho Actividades monótonas o profesores que hacen escribir mucho Clases en las que no se entiende
32	AI3	Por las palabras y porque tenemos que escribir	Por las palabras tenemos que escribir	Lenguaje incomprensible Profesores que hacen escribir
33	AS1, AR2	Dictan mucho, <i>en</i> veces, nos regañan o se ponen bravas e <i>histéricas</i>	Dictan mucho nos regañan	<i>Profesores que dictan, que regañan, bravos e histéricos</i>
34	AI3	Porque <i>abeces</i> (sic) el profesor no considera que el año pasado no nos enseñaron eso. Bueno en algunos colegios.	no considera	Profesores que no tienen en cuenta el nivel académico de los estudiantes o que no consideran
35	AS1	Porque hay que copiar. Y hacer cuestionarios. Dictar.	hay que copiar	Clases en las que hay que copiar, en las que dictan
36	Casi todas	Son aburridas y escribimos mucho y son amargados.	aburridas escribimos mucho amargados.	Clases aburridas, en las que escriben mucho Profesores amargados
37	AS1 y AI3	Porque copiamos mucho y a veces en AI3 no entiendo. A veces están de mal humor.	copiamos mucho no entiendo están de mal humor	Clases en las que copian mucho Profesores de mal humor Clases poco comprensibles
38	AS1	Porque dictan mucho y a pesar de eso nos	Dictan mucho nos hacen	Clases en las que dictan

		hacen evaluación.	evaluación.	mucho
39	Casi no me gusta AI3	<i>Por lo difícil (sic) que son</i>	<i>Por lo difícil</i>	<i>Contenidos difíciles</i>
40	AB1 y AE2	No respondió		
41	Deportes	Porque se ponen apodos y se insultan	se ponen apodos se insultan	Actividades desagradables en el aula
42	AM1	Porque no es recochero	no es recochero	Profesores no recoceros
43	AI3	Porque no entiendo nada	no entiendo nada	Clases no comprensibles
44	AI3	Porque <i>abeces (sic)</i> no entiendo bien	no entiendo bien	Clases no comprensibles
45	AB1 AF1	Porque no tienen carácter y no hacen respetar las clases y eso es lo que le falta a un grupo como nosotros.	no tienen carácter no hacen respetar las clases	Profesores sin carácter
46	AS1, AE3, AR2 AE2	Porque son muy cansonas	son muy cansonas	Clases cansonas
47	AI3, AS1, AE2	Porque no entiendo. Aburrido. Dictado mucho. Menos AE2.	no entiendo Dictado mucho	Clases no comprensibles Clases en las que dictan
48	AM2, AE2, AE3	Porque son muy aburridas, explicaciones muy largas, regañar mucho.	son aburridas explicaciones largas regaña	Explicaciones largas Profesores que regañan
49	AE3, AI3.	AE3: Aburría. AI3: no se entiende.	No se entiende.	Clases no comprensibles
50	AN1 y AE3	No me gustan porque las profesoras son <i>cascarrabias</i> lo que hacen es <i>ditar, (sic)</i> escribir. <i>Ditar, ditar y ditar (sic)</i> y nos regañan	profesoras son <i>cascarrabias ditar, (sic)</i> escribir. <i>Ditar, ditar y ditar (sic)</i> nos regañan	Profesores de mal genio Profesores que dictan Profesores que regañan
51	Me gustan	Porque todas son importantes para la vida		

	todas	y el futuro		
52	AM1, AS1, AE3, AE1, AI3	Porque son aburridas		Clases aburridas
53	AS1 y AE2	No respondió		
54	AM1, AI3 y AE3	Porque me parecen que me aburro mucho	me aburro mucho	Clases aburridas

ANEXO 25

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: SIGNIFICADOS QUE LOS ESTUDIANTES LE ASIGNAN A LA PALABRA *CHÉVERE*

Cuestionario N°	Testimonio de los estudiantes	Códigos emergentes	Códigos Sustantivos
1	Agradable para la persona		Persona agradable
2	Es una persona con carisma, con la cual es agradable compartir	Es agradable compartir	Persona carismática
3	Es una persona de buen humor, que casi nunca está de mal genio y que disfruta de la vida	Persona de buen humor Disfruta de la vida	
4	Es algo bueno, genial. Es una palabra muy utilizada para indicar algo	Algo bueno, genial	
5	Es algo agradable, bonito, lindo	Agradable, bonito, lindo	
6	Es algo espectacular, maravillosos, etc.	Espectacular Maravilloso	
7	Divertido, buena gente	Divertido, buena gente	
8	Es una persona atenta. Cuando uno lo necesita esta ay (sic)	Persona atenta	Persona con la que se puede contar
9	Bonito	Bonito	
10	Es un estado de ánimo. Es estar contentos. Es ver la vida de una forma divertida	Estar contentos	Visión divertida de la vida
11	Algo que le cae	Cae bien	

	bien a uno		
12	Algo que se es bien. Una persona amigable	Algo bien Persona amigable	
13	Es decir algo a una persona que es importante		Decir cosas importantes
14	Es un término que se está escuchando en todo el país últimamente.		
15	Algo que le parece bien o bonito	Bien Bonito	
16	Sinónimo y léxico no identificado		
17	Una persona divertida, de buen humor, agradable. Alguien que ve todo desde lo positivo, desde lo agradable	Persona divertida, de buen humor, agradable	Persona positiva
18	Algo <i>dibertido</i> (sic), no tan común	No tan común	Divertido
19	Es algo o alguien que agrada, que se acepta, que <i>impadta</i> (sic), que llama la atención	Algo o alguien que agrada	Persona que agrada, que es aceptada,, impactante, que llama la atención
20	Es una persona que lo acompaña a uno en la recocha	Acompaña en la recocha	Persona con la que se puede molestar
21	Agradable, que le llama la atención	Agradable Llama la atención	
22	Gusta, agradable		Persona agradable, que gusta
23	Es ser alegre y comprensible con los demás	Alegre Comprensible con los demás	Persona alegre, comprensiva
24	Alegre	Alegre	
25	Algo divertido	Divertido	
26	Sentirse feliz	Feliz	
27	Algo que llame la atención	Llame la atención	
28	Divertido, que no se	Divertido	Persona

	complica		descomplicada
29	Vacano, una persona que se puede tratar	Vacano Persona que se puede tratar	Persona sociable
30	Obtener buena confianza	Buena confianza	Persona con la que se tiene confianza
31	Es algo elegante	Elegante	
32	Es algo que entretiene a los demás	Entretiene	
33	Es una persona que pasa el tiempo agradable con sus semejantes		Persona con la que se pasa un tiempo agradable
34	Pasarla bien con los amigos	Pasarla bien Amigos	
35	Una persona que es buena (sic) para tratar	Bueno para tratar	
36	Que es vacano para tratar y que es bueno y desaburrir tratar con esas personas	Vacano desaburrir	
37	Es algo muy divertido o bacano	Divertido, bacano	
38	Sentirse feliz, sentirse alegre	Sentirse feliz, alegre	
39	Que como lo dicen, todo parece bien	<i>Parece bien</i>	
40	Una persona alegre	Persona alegre	
41	Que está bien hecho,	Bien hecho	
42	Se le dise (sic) a una persona que es divertida o hace sentir bien a los que le rodean con su manera deser		Persona divertida, que hace sentir bien a los demás
43	Persona de buen genio	Buen genio	
44	Una persona que se deja tratar	Se deja tratar	
45	Es un sinónimo de	Bonito, expresión	

	algo bonito, es una expresión positiva ante algo o alguien que agrada	positiva Agrada	
46	Es algo hermoso o agradable o también puede ser una persona que llame la atención.	Hermoso, agradable	Persona que llama la atención
47	Amable, agradable	Amable, agradable	
48	Agradable	Agradable	

ANEXO 26

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: SIGNIFICADOS QUE LOS ESTUDIANTES LE ASIGNAN A “PROFESOR AMARGADO”

Cuestionario Nº	Testimonio de los estudiantes	Códigos emergentes	Códigos Sustantivos
1	Regañón y siempre hace todo lo posible para que el alumno se raje	Regañón	Profesor al que le pierden la asignatura los estudiantes
2	Alguien que habla duro y es cuchilla con los estudiantes. Pocos le pasan	Habla duro, es cuchilla, pocos le pasan	Tono de voz alto.
3	No escucha opiniones, sólo lo que él dice y no se acerca a hablar a sus estudiantes	No escucha opiniones	No dialoga No tiene en cuenta a los demás
4	Ese se desquita con uno como si tubieramos (<i>sic</i>) la culpa	Se desquita	
5	Estrito (<i>sic</i>) en sus trabajos y se cree perfecto	Estricto Se cree perfecto	
6	Siempre serio	Siempre serio	
7	Siempre es serio y nunca hace una sonrisa	Nunca hace una sonrisa	
8	El profesor siempre está serio y a toda hora le grita a sus alumnos cuando explica algo		Profesor que grita
9	Alguien que nada le gusta. Por todo pelea.	Nada le gusta Por todo pelea	
10	No le gusta hablar de nada. Por cualquier cosa arruga la cara	No le gusta hablar Arruga la cara	Frunce el ceño
11	Una persona que en todo momento está serio y no se divierte con nada. Malgeniado.	Serio No se divierte con nada malgeniado	

12	Es cansón, es gritón, es demasiado insoportable, arrogante.	Cansón Insoportable Arrogante	
13	Regañón, gritón, <i>peñón</i> (sic).	Regañón, gritón	Profesor belicoso
14	Ser correcto en las clases. Ser gritón.	Ser correcto Gritón	
15	Gritón, amargado, hace mala cara.	Gritón	Frunce el ceño
16	Lo profesores que no les gustan nada y viven regañándolo a uno.	No les gusta nada	Profesores que regañan
17	No sé. Es su forma de ser regañón.	Regañón	
18	Cuando uno le dice algo y el le contesta mal.	Contesta mal	
19	Que regaña a los alumnos por cualquier cosa	Regaña por cualquier cosa	
20	Es un gritón, malgeniado.	Gritón, malgeniado	
21	Es gritón, regañón, arrogante, q' todo le fastidia (sic).	Todo le fastidia	
22	Cuando llega y no saluda, cuando lo que quiere es rajarse al estudiante.	No saluda Rajar al estudiante	
23	Un profesor amargado es un profesor que no se da la oportunidad de recochar un poco con los alumnos. Ocea (sic) no molesta ni hace chistes.	No recocha un poco con los alumnos	
24	No se deja hablar. Dictador en todo sentido.	No se deja hablar Dictador en todo sentido	
25	Tosco agresivo, no recocha. Recochar es joder con uno, molestar.	Tosco, agresivo	
26	Que no tolera la manera de ser de cada estudiante		Profesor intolerante
27	Mal geniado (sic) y cansón. Cuando la persona no se da a conocer y llega de una vez		Malgeniado, cansón No se presenta

	a dictar clase.		
28	Llega y dicta su clase y nunca nos hace reír.	Dicta su clase Nunca nos hace reír	
29	A toda hora con rabia y de mal genio.	A toda hora con rabia	
30	Que no se ríe por nada. Es mandón, regañón etc.	No se ríe por nada, es mandón	
31	Regañón, Güache, no se deja hablar y considera que siempre tiene la razón.	Guache Considera que siempre tiene la razón	No mira el punto de vista de los demás
32	Llega a gritar y no saluda, sobre todo, quiere rajar a todo el mundo.	Llega a gritar, no saluda Quiere rajar	
33	Es el cual llega a sus clases y no transmite nada, no da a entender lo que es en sí su clase.	No transmite nada No da a entender	
34	Regañón, exigente, serio, no comprende a sus alumnos	Exigente No comprende a sus alumnos	
35	Regañón y no tiene en cuenta la opinión de sus alumnos		
36	Llega <i>sincero</i> (sic) y se <i>desgusta</i> (sic) con los alumnos		Profesor serio
37	Que a toda hora deja trabajos y regaña por todo	A toda hora deja trabajos	
38	Super fastidioso y además no vive la vida de una manera feliz	Súperfastidioso No vive feliz	
39	Con cara de aburrio (<i>sic</i>)	Aburío	
40	Una persona con un genio incómodo, poco carismático y poco agradable.	Genio incómodo Poco carismático Poco agradable	
41	Cuando tenemos el impulso de hacer algo lógico pero diferente, él nos cohibe y nos obliga a la rutina.	Nos cohibe y nos obliga a la rutina	
42	Es amargado cuando ni	No recocha con	

	por una <i>ocación (sic)</i> disfruta de un momento de recocha con sus alumnos (<i>sic</i>). Recocha es molestar, reírse, hacer chanzas.	sus alumnos	
43	Que no es amigable e invendible (<i>sic</i>)	No es amigable	
44	Aburrido, regañón, nada le gusta.	Nada le gusta	
45	No se deja hablar, es muy rígido.	No se deja hablar Muy rígido	
46	Muy regañón, que no se le puede hablar porque ya le está pegando un grito.	Regañón	No escucha a los demás Grita
47	Es gritón y demaciado (<i>sic</i>) serio	Gritón, serio	
48	Que no hace sino joder, oscea (<i>sic</i>) un profesor cansón, que molesta	no hace sino joder	
49	Que no hace sino fregar, molestar la vida y poner tareas reaburrías (<i>sic</i>)	no hace sino fregar molestar la vida	
50	<i>Nada le gusta. Ni su vida. Se queja por todo y da quejas a todas horas de uno y hace que lo basehen (sic) en la casa los papás.</i>	No le gusta ni su vida Se queja por todo	Da quejas a los acudientes

ANEXO 27

SÍNTESIS DE TÉRMINOS Y EXPRESIONES EMPLEADOS PARA DESCRIBIR LAS RAZONES POR LAS CUALES A LOS ESTUDIANTES LES GUSTA UN CONJUNTO DE ASIGNATURAS

Códigos emergentes	Número de veces que lo mencionaron (Frecuencia absoluta y relativa)	Subcategoría
Los profesores /me respetan/son descomplicados, no rígidos/son de buen genio/ por la forma de ser de los profesores/chéveres/ divertidos/amables/ son sonrientes con los alumnos/alegres/ Porque los profesores nos ponen atención/ Porque nos motivan	42 37.16%	Actitud del docente hacia los estudiantes
se hacen dinámicas profesores dinámicos Porque hacen concursos/ Porque hago exposiciones/ Se juega en clase, jugamos/ Porque las clases son vacanas/ Porque es al aire libre /Porque son serias y alegres a la vez./ Porque no hacen desorden/ Porque podemos dialogar/ Porque hacen previos/ Porque nos ponen cuestionarios/ Por los ejercicios/ Porque hacen talleres/ Porque nos ponen a trabajar/ Porque, hacen cosas bacanas y actividades	27 23.89%	Clases dinámicas
Porque los profesores son estrictos	1 0.89%	
Porque participo o participamos en clase/ Porque me divierto/ Porque se recocha/se molesta/	16 14.16%	Actividades y sentimientos desarrollados en

Porque los profes nos divierten, nos animan/ Porque nos dejan reírnos, porque nos reímos/ Porque nos hacen reír/ Porque el profesor es chistoso/ Porque no me aburro		clase
Por los temas/ el tema es interesante/ Porque enseñan muchas cosas/ Por el contenido/ Porque los temas son educativos/ Porque los temas son importantes/ Porque hay mucha enseñanza	9 7.96%	Percepción de la utilidad de los contenidos
Los profesores explican bien/ Por la forma de explicar/ Por la forma de expresarse de los profesores (clara, explican bien)	7 6.2%	Quehacer del docente el las clases motivantes
porque se aprende /aprendo/ entiendo/ Porque me va bien en esas materias, porque saco buenas notas/ Porque sirven para el futuro	7 6.2%	Por los resultados del proceso
Los profesores no regañan/ no gritan/ Porque no dictan/ no son cansones	4 3.54%	Por lo que no hacen los maestros
Totales:	113	-

ANEXO 28

MATRIZ RECONSTRUCTIVA: SÍNTESIS DE TÉRMINOS Y EXPRESIONES EMPLEADOS PARA DESCRIBIR LAS RAZONES POR LAS CUALES A LOS ESTUDIANTES NO LES GUSTA UN CONJUNTO DE ASIGNATURAS

Términos o expresiones	Número de veces que lo mencionaron (Frecuencia absoluta y relativa)	Subcategoría
<p>No tienen carácter y no hacen respetar las clases/ las profesoras son <i>cascarrabias</i>/ A veces están de mal humor/ son amargados./<i>abeces</i> el profesor no considera que el año pasado no nos enseñaron eso./ <i>en veces</i>, nos regañan o se ponen bravas e <i>histéricas</i>/. Porque no nos ponen atención y nada más nos tratan como niños de primero y la profe de AB1 nos dicta clases muy <i>aburría</i>/ La profesora nos regaña/ Porque nos regañan mucho, nos gritan mucho/ /Porque el profesor es muy amargado/ Me va bien sino que en AM1 cuando uno se para el profesor nos mira feo y en AE1, porque todo es <i>recocha</i>/ <i>El profeso física se mano no dita clases; taller es aburrido</i>/ los profesores a veces llegan de mal genio y no me gusta lo que enseñan/el profesor de AF1 es morbos y no me cae bien/ nos trata como niños chiquitos./.</p>	<p>18</p> <p>33.33%</p>	<p>Actitud del docente hacia los estudiantes en las clases que no les gustan</p>

son aburridas/ no me gustan porque es puro bla bla blá y nada de nada de lo divertido/ no se entiende/ son muy cansonas/ no entiendo nada/ se ponen apodos y se insultan/ No me gustan porque es de cuestiones complicadas	21 38.89%	Clases aburridas Falta de disciplina
copiamos mucho /hacerlo sentir mal delante de los compañeros./Lo único que hago es escribir/ nos <i>esfuersan (sic)</i> cosas que no podemos hacer / hacerlo sentir mal delante de los compañeros/ hacerlo sentir mal a uno/ me parecen que me aburro mucho/ <i>Por lo dificin (sic) que son/</i> porque tenemos que escribir/ eso es meras rallas y uno se aburre	16 18.51%	Actividades y sentimientos desarrollados en las clases aburridas
nos regañan/ los profesores lo único que hacen es dictar cosas que uno no entiende/por cualquier cosita hacen firmar el observado/ el profesor gritarlo a uno/ el profesor es como dormido con los alumnos / casi no explica./ Regañar y gritar/ explicaciones muy largas, regañar mucho/	16 18.51%	Quehacer del docente en las clases aburridas
Porque no es recochero/ no hace dinámicas	2 3.70%	Por lo que no hacen los maestros amargados
Total de respuestas:	54	-

ANEXO 29

CATEGORÍA: CLASES CHÉVERES

Códigos Emergentes o sustantivos	Subcategorías	Categoría
Algo o alguien que agrada lindo, chistoso, bacano y lo hace sentir bien a uno” es algo que gusta que es bonito Agradable para la persona “Es una persona con carisma, con la cual es agradable compartir”, “de buen humor, que casi nunca está de mal genio y que disfruta de la vida” Algo bueno, genial Espectacular Maravilloso Divertido, buena gente Atenta, amigable comprensiva Divertido Feliz Persona agradable, que puede tratar, que se le da confianza	Concepción de “chévere”	

<p>son clases serias y a la vez alegres <i>a uno se le pasa el tiempo rápido</i> <i>contenidos interesantes, Hay cosas muy</i> <i>bacanas Es más por el contenido</i> <i>me puedo cambiar de puesto y no me dicen</i> <i>nada</i> <i>me puedo sentar al lado del profesor</i> <i>cuando hacen talleres nos sacan del salón</i> <i>las clases son movidas, No siempre es la</i> <i>misma rutina</i> <i>por la explicación que me dan</i> <i>nos enseñan muchas cosas</i> lo que hacemos es “Aprender y a veces joder <i>(sic), pero lo que más me gusta hacer es</i> <i>aprender”</i> las entiendo son alegres gomelas no dictan interesantes, explicación clara</p>	<p>Características de una clase chévere</p>	<p>Clases chéveres</p>
--	---	----------------------------

<p>Se juega, se aprende y se respeta <i>nos ponen a participar.</i> nos dejan hablar. Cuando uno va perdiendo una materia, le dan una <i>oportunida (sic)</i> <i>Me gusta cuando EIHR hace dinámicas uno en esas clases no le toca copiar tanto pongo cuidado</i> <i>Sale uno del salón y juega, es al aire libre PCAM nos puso a hacer un dibujo de la célula...Y también hicimos vino...Y cuando nos llevó al Carrasco...Y nos trajo nueces y chitos...el otro día, por ejemplo, nos dijo, “traigan una cartelera” y nos puso a trabajar en el salón y nos dijo que la mejor la iba a pegar, en la pared, en la cartelera. ¿Si ve que nos estimula a todos?... nos dice: “Todas están bien, pero sólo hay cupo para una”.me gusta cuando EIHR nos pone a hacer dibujos en A13. Y cuando lee las historias en AE1; le mete emoción....remeda las voces de los personajes y.. y .. y la voz la pone emocionante, como en las películas. Y uno se concentra y todo....Y cuando lleva la grabadora a A13. ...nos pone a cantar., son muy divertidas al enseñar me parecen temas muy interesantes los que tratan en estas clases. Hacemos muchos concursos y exposiciones eso me gusta”</i> <i>portarce bien (sic). Resar (sic), frase de todos los días</i> <i>me Divierto poniendo atención, y portándome bien</i> Recochar. Pensar en cosas, imaginarme con personas y con seres queridos o inventar cosas. Consejos, reflexiones, enseñanzas podemos dialogar, reírnos podemos explorar otras cosas y <i>asemos (sic)</i> juegos y la profesora nos pone a trabajar trabajos muy divertidos <i>abeces (sic)</i> nos hacen juegos y nos dan dulces hacemos trabajos en grupo. Hacemos talleres nos <i>ablan (sic)</i> de <i>nuestros</i> antepasados, porque hablan de todo el mundo..... ...hablamos de lo que fue la vida de Cristo, ...aprendemos a manejar y conocer el computador nadie habla ni molestan.</p>	<p>Acciones que hace un estudiante en una clase chévere</p>	<p>Clases chéveres</p>
---	---	------------------------

<p> uno está contento, comprendo más que en las otras, las capto más voy bien en ellas La clase se pasa rápido... las entiendo y entretienenestamos alegres, divertidos no me aburro, nos hacen reir participo, pongo cuidado y estudio son <i>motivativas (sic)</i> me siento bien uno aprende mucho aprendemos distintos valores, aprendemos respeto, Debemos estudiar para salir adelante porque si no hacemos el <i>bachiller</i> completo no nos dan ningún puesto somos en ésas clases con un buen comportamiento y muy responsables </p>	<p> Sentimientos que se despiertan en los estudiantes cuando tienen clases bacanas </p>	
---	--	--

ANEXO 30

CATEGORÍA: CLASES ABURRIDAS

Códigos Emergentes o sustantivos	Subcategorías	Categoría
(El tema) es como enredado, uno no puede pararse del puesto Muy rígidas, no las entiendo bien a veces van muy rápido y uno no alcanza a ponerle cuidado por estar copiando o si uno pone cuidado no copia y uno se queda atrasado tratan cuestiones complicadas muy cansonas pone a dormir a los estudiantes	Características de una clase aburrida	

<p>hablan raro y a veces van muy rápido y me pierdo hay que ponerle cuidado desde el principio, si no, uno queda sano (que no entiende nada) toca copiar tanto, eso lo cansa a uno que nos dicten ¡Huíschhh! ¡Qué aburrimiento! uno es copie y copie y copie y uno no entiende nada, sólo es escriba y escriba nos dictan rápido Me hace firmar el observador lo miran a uno como una mosca... ...como un bicho raro... mire, levanta las cejas así (abre los ojos, levanta las cejas y eleva ligeramente el extremo izquierdo del labio superior) ¿Sí ve? Actividades repetitivas Ponen Cosas que no pueden hacer los estudiantes Tareas difíciles Copiar, copiar y copiar Regañar y gritar dictar es puro bla bla blá y nada de nada de lo divertido. se ponen apodos, se insultan explicaciones muy largas</p>	<p>Acciones que hace un estudiante en una clase aburrida</p>	<p>Clases aburridas</p>
---	--	-------------------------

<p>Queda uno perdido, que no sabe de qué están hablando no entiende nada me da oso pasar al tablero ..que me da pena... uno no hace el oso por una chokolatinita ... me siento raro... no me gusta que me miren me dio mucha rabia y cerré el cuaderno y no quise hacer más. a uno no le gusta que lo miren como a una mosca...uno se aburre Nos da sueño hacerlo sentir mal a uno. tratan a los estudiantes como niños chiquitos no entiendo lo que <i>ablan</i> no nos ponen atención no me consideran</p>	<p>Sentimientos que se despiertan en los estudiantes cuando tienen clases aburridas</p>	
<p>nos tienen en cuenta... nos comprende (4) que deja participar. dejan hablar nos atendía Que sea de buen genio..., ...bacano, que no se enreda con las cosas... que no pone problema por nada, que le llama a uno la atención y deja pasar, que no firme el observador...y así. Que no da quejas. ...yo a veces no me pongo el uniforme y me traigo una ombliguera que a mi me gusta y ella antes de regañarme me llamaba primero aparte y me decía: "<i>IIEB ponte la camisa</i>" y yo me la ponía y ya; eso era todo... ,está contento ... toma el pelo que tiene paciencia nos deja hacer cosas Profesores amables, sonrientes alegres y divertidos</p>	<p>Deseos que emergen en los estudiantes para que una clase aburrida se convierta en una clase chévere</p>	<p>Clases aburridas</p>

ANEXO 31

CATEGORÍA: PROFESOR CHÉVERE

Códigos Emergentes o sustantivos	Subcategorías	Categoría
<p>es dinámico (2), Que no es dormido, que se mueve, que cambia saben en lo que escriben el tablero y en el contenido de la clase el docente tiene dominio del tema</p> <p>No nos gritaba (2).</p> <p>Y traía talleres(2). Ella no nos trataba tan mal, nos mandaba a hacer tareas diferentes, maquetas, con icopor y todo siempre se ríe... lo saluda a uno chévere</p> <p><i>“A veces le ven la cara de bobo...”</i> porque <i>“...es muy buena gente y a veces abusan... ..los chinos a veces son pasados... ..se les va la mano con la recocha ¿Si me entiende?”</i></p> <p>Comprensivo..., si uno estaba cansado, lo dejaba descansar chistoso</p> <p>alegres, descomplicados y no tan rígidos</p> <p>no nos regañan ni nos gritan tanto se divierte con los alumnos</p> <p>Se <i>expresan (sic)</i> bien</p> <p>el profesor nos enseña con calma le distinguimos el hablado</p>	<p>Características de un profesor chévere</p>	

<p>nos tienen en cuenta... nos comprende (4) que deja participar. dejan hablar nos atendía Que sea de buen genio..., ...bacano, que no se enreda con las cosas... que no pone problema por nada, que le llama a uno la atención y deja pasar, que no firme el observador...y así. Que no da quejas. ...yo a veces no me pongo el uniforme y me traigo una ombliguera que a mi me gusta y ella antes de regañarme me llamaba primero aparte y me decía: "<i>IIEB ponte la camisa</i>" y yo me la ponía y ya; eso era todo... ,está contento ... toma el pelo que tiene paciencia nos deja hacer cosas Profesores amables, sonrientes alegres y divertidos</p>	<p>Actitudes que asume un profesor chévere</p>	
<p>A la profe PCAM sí le pongo cuidado En cambio yo a Usted, le puedo decir cosas. Usted dice "listo" y ya. Pasa Nos hace sentir más que los demás o sea que hacer que se quieran como personas... lo comprende a uno, uno como que se siente bien y no le da miedo a uno preguntar ... nos tratan bien (4) le tengo confianza y le puedo decir nos muestra que somos importantes que si uno no trae la tarea, la deja para más tarde</p>	<p>Sentimientos que surgen en los estudiantes frente a un profesor chévere</p>	

ANEXO 32

CATEGORÍA: PROFESOR AMARGADO

Códigos Emergentes o sustantivos	Subcategorías	Categoría
Regañón y siempre hace todo lo posible para que el alumno se raje Habla duro Gritón <i>cascarrabias</i> No escucha opiniones No se deja hablar, Dictador en todo sentido No le gusta ni su vida, Se queja por todo Siempre es serio y nunca hace una sonrisa Tosco, agresivo intolerante súper fastidioso Genio incómodo, Poco carismático, Arruga la cara No se divierte con nada Malgeniado No es amable	Concepción de “amargado”	

<p> es como cansón no le gusta que hablen Sí es como petulante, es como creído, como que sabe mucho Lo que pasa ... es su continuo cambio de estado de ánimo... cambia de temperamento a veces es muy ofensiva (3) no nos saluda Se desquita Siempre serio Nunca hace una sonrisa Es un profesor que siempre está serio y a toda hora le grita a sus alumnos cuando explica algo nada le gusta. Por todo pelea No le gusta hablar Raja al estudiante No recocha un poco con los alumnos No se presenta es mandón, guache No es amigable Considera que siempre tiene la razón No transmite nada Exigente, No comprende a sus alumnos </p>	<p> Otras características de un profesor “amargado” </p>	<p> Profesor amargado </p>
---	--	---------------------------------

<p><i>nos mete miedo y que nos dicen que hacemos preguntas bobas Frunce el ceño, tuerce la boca, mira achicando los ojos no hace sino fregar, molestar la vida y poner tareas reaburrías (sic) nos grita. Y cuando revisan tareas me pone l y me raya el cuaderno con rojo a toda hora llama a X. X para arriba y X para abajo. Si necesita un favor, sólo llama a X y cuando le hace el favor, le da chokolatinas ¡y al resto nos deja mirando! ¿Y por qué? Porque es la consentida de él El regaño es todo feo, Cuando nos amenaza no me gusta... que me llamen la atención en público. lo cacheteó todo feo nos trata muy mal ...lo único que hace es regañarlo a uno.. ...pero si le cortan la palabra a uno cuando está hablando, ... O hacen cara de asco si uno está cerca, Eso me parece grosero. O que lo miren feo. nos hace mala cara... Inclinando los ojos o con las cejas juntas... vea, así: (en ése momento entrecierra los ojos) como si uno fuera un sospechoso de algo cantalettea... como una vieja... ... Nos regaña y nos refriega el regaño cada vez que puede... y no hace caso...soy asmática y a pesar de eso me pone a hacer mucho ejercicio... se la pasa hablando por celular cuando uno está cansado nos dice que parecemos una waffer..., que es muy delicada, que se parte con nada, como una galleta waffer ¿ve? ...Nos pasa a hacer abdominales y si uno las hace despaciosos le dice a uno “¿¿Le traigo tintico, Doctor?? ¡¡¡Muévase!!! Cuando no quiere que uno esté al pie de él, le dice a uno: “ábranse” .”ábranse” significa.” Que se vayan, pero en un tono feo“. ...si queda algo pendiente de la clase lo dice en voz bajita o no lo dice y</i></p>	<p>Acciones que hace un profesor amargado</p>	<p>Profesor amargado</p>
--	---	--------------------------

<p> Regañón y siempre hace todo lo posible para que el alumno se raje No escucha opiniones, sólo lo que él dice y no se acerca a hablar a sus estudiantes llega bravo a veces no es justo Ella por la edad... no nos entiende Esa señora es muy malgeniada A los papás les gusta que los profes sean estrictos, pero ella se pasa no nos pone cuidado. que llega toda como aburrida Cuando yo no venía porque estaba enferma de varicela, no pude presentar una previa, ella me respondió.... me contestaba con frases agresivas, "<i>no viene al colegio y ahora viene a sacarme los ojos</i>" El otro día me vio los aretes y me dijo que me los iba a arrancar si no me los quitaba... el profesor es como dormido con los alumnos, no hace dinámicas es morboso cuando uno se para el profesor nos mira feo no nos pone atención están de mal humor Estricto Se cree perfecto Cansón, Insorportable. Arrogante Regañón, gritón Contesta mal Todo le fastidia No saluda es cuchilla, pocos le pasan </p>	<p> Actitudes que asume un profesor amargado </p>	
---	---	--

<p>Nos cohibe y nos obliga a la rutina No nos gusta cuando EIHR llega bravo Eso me da rabia y me da aburrimiento. Y no me dan ganas de nada ¿Y yo pa' qué pregunto?, si me salen con otra cosa más enredada. Y cuando revisan tareas me pone l y me raya el cuaderno con rojo...me molesta y me pongo a pensar: si eso es al principio, ¿cómo será a final de año?. Cada vez más difícil. ¡ay no!.¡jumh! eso me fastidia . En los chismógrafos todos escriben AS1, todos quieren que se vaya... Bueno, no es tanto que se vaya, sino que cambie el modo de tratarnos Uno no le puede decir nada, porque nos hace sentir mal. Le tenemos miedo. ...me sentí mal y eso que a mí no fue al que le pegaron... como incómodos...No me gustó... nos hace sentir mal O hacen cara de asco si uno está cerca, Eso me parece grosero... es muy muérgano... se porta como un marrano. Muy odioso, irónico, fastidioso, como mala gente... ...No sé, pero en la casa no me tratan así. ... lo hace sentir a uno como una mierda... y yo... yo, yo estaba tan asustado que no le estaba poniendo cuidado a lo que me decía ...y me dio pena con mis amigos. Me sentí muy mal... no nos gusta como nos trata Sólo recalca los defectos. "<i>la carne es débil</i>" (dice el niño haciendo genuflexiones, remedando a la docente y hay risas). no me cae bien no me gusta lo que enseñan Poco agradable</p>	<p>Sentimientos que surgen en los estudiantes frente a un profesor amargado</p>	
--	---	--

ANEXO 33

DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

METACATEGORÍA: VALORACIÓN DE CLASES POR PARTE DE LOS ALUMNOS

Categoría: Clases chéveres

Subcategoría: Concepción de “chévere

“Chévere es algo o alguien que agrada”

Para los estudiantes chévere es “bacano”, “lindo, chistoso, bacano y lo hace sentir bien a uno”, “es algo que gusta”, “que es bonito”, “Agradable para la persona”, “Es una persona con carisma, con la cual es agradable compartir”, “de buen humor, que casi nunca está de mal genio y que disfruta de la vida”, “Algo bueno, genia”, “Espectacular”, “Maravilloso”, “Divertido”, “buena gente” es una persona “Atenta, amigable comprensiva”, “Feliz”, “Persona agradable, que puede tratar, que se le da confianza”

Subcategoría: Acciones que hace un estudiante en una clase chévere estudiante en una clase chévere

En las clases chéveres “Se juega, se aprende y se respeta”,

Los estudiantes afirman que en las clases chéveres “Se juega, se aprende y se respeta”, “nos ponen a participar. nos dejan hablar. Cuando uno va perdiendo una materia, le dan una oportunidad (sic)”, “uno en esas clases no le toca copiar tanto”, “pongo cuidado”, “Sale uno del salón y juega, es al aire libre”, “...nos puso a hacer un dibujo de la célula...también hicimos vino... el otro día, por ejemplo, nos dijo, “traigan una cartelera” y nos puso a trabajar en el salón y nos dijo que la mejor la iba a pegar, en la pared, en la cartelera. ¿Si ve que nos estimula a todos?... nos dice: “Todas están bien, pero sólo hay cupo para una”, “me gusta cuando...nos pone a hacer dibujos... uno se concentra y todo....Y cuando lleva la grabadora. ...nos pone a cantar”. “ Hacemos muchos concursos y exposiciones, eso me gusta”. Los estudiantes afirman que entre las acciones que realizan en las clases chéveres figura: “Recochar”, “portarce bien (sic). Resar (sic), frase de todos los días”, “Pensar en cosas, imaginarme con personas y con seres queridos o inventar cosas”. “me divierto poniendo atención, y portándome bien”, “podemos dialogar, reírnos”, “explorar otras cosas y aemos (sic) juegos y la profesora nos pone a trabajar”, “abeces (sic) nos hacen juegos y nos dan dulces”, “Hacemos talleres”, “trabajos muy divertidos”, “hacemos trabajos en grupo.” ,

“...hablamos de lo que fue la vida de Cristo, ...aprendemos a manejar y conocer el computador”, “nadie habla ni molestan”, “participo, pongo cuidado y estudio”.

Subcategoría: Otras características de las clases chéveres

“son clases serias y a la vez alegres”

“las clases son movidas... No siempre es la misma rutina”, “son gomelas”, los “contenidos son interesantes”, “Hay cosas muy bacanas”, “me puedo cambiar de puesto y no me dicen nada”, “me puedo sentar al lado del profesor”, “cuando hacen talleres nos sacan del salón”, “por la explicación que me dan”, “nos enseñan muchas cosas”, “son clases serias y a la vez alegres”, “Es más por el contenido”, “lo que hacemos es “Aprender y a veces joder (sic), pero lo que más me gusta hacer es aprender”, “las entiendo”, “son alegres”, “no dictan” y la “explicación es clara”.

Subcategoría: Resultados percibidos de las clases chéveres

“sirven para el futuro

Los estudiantes manifestaron que en las clases que ellos catalogan como *chéveres* “se aprende”, “entiendo”, “sirven para el futuro” Otro de los resultados está relacionado con el rendimiento académico: “me va bien en esas materias”, “porque saco buenas notas”, como se vio en el marco teórico, las buenas notas se constituyen en un refuerzo para animarlos a que continúen con un buen nivel académico, genera sentimientos de complacencia y la sensación de que se es competente. Lo contrario puede generar en un niño sentimientos de frustración.

Subcategoría: Sentimientos que se despiertan en los estudiantes cuando tienen clases bacanas

“...las entiendo y entretienenestamos alegres, divertidos”

Los estudiantes manifiestan que en esas clases “uno está contento”, “comprendo más que en las otras”, “las capto más”, “voy bien en ellas”, “a uno se le pasa el tiempo rápido”, “las entiendo y entretienen ...”, “...estamos alegres, divertidos”, “no me aburro”, “nos hacen reír”, “son motivativas” (sic), “me siento bien”, “uno aprende mucho”, “aprendemos distintos valores, aprendemos respeto”. Ellos afirman que “Debemos estudiar para salir adelante porque si no hacemos el bachiller completo (sic), no nos dan ningún puesto, “somos en esas clases con un buen comportamiento (sic) y muy responsables”

Categoría: clase aburrida

Subcategoría: acciones que hace un estudiante en una clase aburrida

“uno no alcanza a ponerle cuidado por estar copiando o si uno pone cuidado “no copia y uno se queda atrasado”

“Ponen cosas que no pueden hacer los estudiantes”, “me pierdo”, “no las entiendo bien”, “Tareas difíciles”, “hay que ponerle cuidado desde el principio, si no, uno queda sano que no entiende nada”, “toca copiar tanto, eso lo cansa a uno”, “uno es copie y copie y copie y uno no entiende nada, sólo es escriba y escriba...” “uno no alcanza a ponerle cuidado por estar copiando o si uno pone cuidado no copia y uno se queda atrasado”, “Me hace firmar el observador”, “uno no puede pararse del puesto”, “Copiar, copiar y copiar”, “Actividades repetitivas”, “Algunos se ponen apodos, se insultan” y las “explicaciones muy largas”.

Subcategoría: otras características de una clase aburrida

***“Nos regañan y nos gritan...”
“...es puro bla bla blá y nada de nada de lo divertido...” “No sé, pero en la casa no me tratan así”***

“hablan raro y a veces van muy rápido”, El tema “es como enredado”, las clases son “Muy rígidas”, “tratan cuestiones complicadas”, “muy cansonas”, Dicha clase “pone a dormir a los estudiantes”. En ella, “nos dictan rápido”, “lo miran a uno como una mosca... ..como un bicho raro...”, “Nos regañan y nos gritan”, “dictan”, “es puro bla bla blá y nada de nada de lo divertido”.

Subcategoría: Sentimientos que se despiertan en los estudiantes cuando tienen clases aburridas

“...me dio mucha rabia y cerré el cuaderno y no quise hacer más.”

Los estudiantes manifiestan que en las clases aburridas sienten que “tratan a los estudiantes como niños chiquitos”, “Uno no entiende nada”, “Nos da sueño”, “lo hacen sentir mal a uno”, “no entiendo lo que ablan (sic)”, “no nos ponen atención”, “no consideran”, en síntesis “uno se aburre”. Las siguientes expresiones dan una idea de sus sentimientos hacia el tipo de clases aburridas: “me da oso pasar al tablerome da pena... uno no hace el oso por una chokolinita ... me siento raro... no me gusta que me miren”, “...que nos dicten ¡Huíschhh! ¡Qué aburrimiento!”, “...me dio mucha rabia y cerré el cuaderno y no quise hacer más.”, “a uno no le gusta que lo miren como a una mosca...”.

Subcategoría: Deseos que emergen en los estudiantes para que una clase aburrida se convierta en una clase chévere

**A veces quisiera decirle: “¡oiga!, ¡míreme!,
¡Yo también existo!”.**

Los alumnos quisieran que en las clases “nos tuvieran en cuenta...”, “nos comprendan” (4), “que dejen participar”, “dejen hablar”, “nos atiendan”; que sean “Variadas”, “Con dinámicas”, “Divertidas”. Una clase divertida sería una “Sin regaños, con juegos” Una clase variada sería “Cambiante, no siempre lo mismo”, “Diferentes”, “...que tengan juegos, que nos hagan parar del puesto, que arreglemos el salón de forma diferente”, “...con ejercicios”, “con documentos” Los documentos son “Talleres, guías”. . “Yo lo que digo es que lo pongan a uno a hacer ejercicios... que le dejen a uno los problemas y uno mira a ver si los resuelve, pero que no sea dicte y dicte y el profesor hable y hable; éso no”. “No tantas clases, que nos expliquen el contenido completo y que si no saben algo (los profesores), pues que lo averigüen para la próxima clase y no que nos lo pongan de tarea” Finalmente, los estudiantes quieren que.”...si uno esta cansado, lo dejen descansar”.

METACATEGORÍA: VALORACIÓN DEL DOCENTE POR PARTE DE LOS ALUMNOS

Categoría: Profesor chévere

Subcategoría: Acciones que hace un profesor chévere

“ ...me gusta... cuando lee las historias... le mete emoción....remeda las voces de los personajes y... y... y la voz la pone emocionante, como en las películas...”

Los profesores chéveres “nos explican”, “nos explica bien”, “nos reciben los trabajos otro día cuando a uno se le quedan o no alcanzó a hacerlo”, “...exponen temas interesantes”, “ me gusta... cuando lee las historias... le mete emoción....remeda las voces de los personajes y.. y .. y la voz la pone emocionante, como en las películas “, “nos llevó al Carrasco...Y nos trajo nueces y chitos...”, “... juega, que trae historias”, “... si uno molesta o se para, no grita o si le dan quejas, le llama a uno la atención, le dice no haga esto y no lo hace firmar el observador y no lo grita ... a uno;... no lo hace quedar mal, no lo achanta”, “hace actividades, nos saca al aire, no grita”, “ ... es de buen genio...”, “ ...nos hace reflexionar...”, “... nos avisaba las evaluaciones y nos preguntaba de lo que explicaba...”,traía talleres....”, “ ...nos mandaba a hacer tareas diferentes, maquetas, con icopor y todo. ...con cartulina, pinturas, colores, dibujito y así. Hasta palillos usamos. Colbón, recortes...eso”, “nos trataba bien; nos ponía tareas diferentes, como las maquetas en Icopor y dibujos, y trabajos con pintura y a uno le preguntaba de lo que uno había hecho y uno sabía responder... uno no se mataba estudiando porque uno lo hizo y sabía responder”, “Da ánimo a los niños”, “Dan consejos, reflexiones, enseñanzas”, “trata a los niños bien...”, “Como la profesora

PCAM, que nos hace ganar puntos de cultura general y luego preguntas sobre el tema; lanza las preguntas y deja que hablemos”. “Como cuando queríamos hablar de relaciones sexuales y nos hizo talleres...trajo una hoja con lecturas y un crucigrama. Decía que la juventud hoy quiere ir al grano (risas de los demás) bueno, algo así, el caso es que quieren tener relaciones sin conocerse y que uno debe ser prevenido, primero debemos conocernos y .. y... querernos, sobre todo a uno mismo...”, “...si uno tiene ganas de ir al baño, los deja ir...”, “...nos pregunta cosas de la clase”, “...le pregunta a uno si quiere esto, o lo otro y uno escoge...”, “ cuando copia en el tablero nos pregunta antes de borrar... y uno le dice que sí o que no, según si uno ha copiado o nó. . Si uno le dice que sí, pues Usted borra, si no, no”, “nos ponía a averiguar de deportes...”, “...cuando yo le digo “no entiendo”... ..saca el tiempo para explicarme otra vez”; “jugamos y el profesor hace dinámicas”, “nos ablan (sic) de nuestros antepasados, porque hablan de todo el mundo.....”... hace dinámicas, son muy divertidas al enseñar”.

Subcategoría: Actitudes que asume un profesor chévere

“Profesores amables, sonrientes”

Según los estudiantes, los profesores chéveres “nos tienen en cuenta...”.Lo que más mencionaron los estudiantes es que dichos maestros “nos comprenden”; además, “dejan participar”, “dejan hablar”, “nos atiende”. Ellos son “de buen genio...”, “...bacanos, que no se enredan con las cosas...”, “que no ponen problema por nada”, “que le llama a uno la atención y deja pasar”, “que no firme el observador...y así. “no da quejas”. El siguiente ejemplo puede dar una idea de lo que los estudiantes quieren comunicar: “...yo a veces no me pongo el uniforme y me traigo una ombliguera que a mi me gusta y ella antes de regañarme me llamaba primero aparte y me decía: “IIEB ponte la camisa” y yo me la ponía y ya; eso era todo...”. Otras actitudes que los estudiantes identifican en un profesor chévere son: “está contento”, “... toma el pelo”, “tiene paciencia”, “nos deja hacer cosas”, “Son profesores amables, sonrientes”, “alegres y divertidos”

Subcategoría: Otras características de un profesor chévere

“...alegres, descomplicados y no tan rígidos”

“Es dinámico”. Ser dinámico significa “Que no es dormido, que se mueve, que cambia”. Los profesores chéveres “saben en lo que escriben el tablero y en el contenido de la clase el docente tiene dominio del tema”, “No nos grita”, “Y trae talleres”. También es “Comprensivo”, “chistoso”, “alegre, descomplicado y no tan rígido”. Los profesores chéveres “no nos regañan ni nos gritan tanto”, “se divierten con los alumnos”. Cuando se refirieron a una profesora chévere que fue trasladada, ellos afirmaron: “Ella no nos trataba tan mal, nos mandaba a hacer tareas diferentes, maquetas, con icopor y todo”.y “si uno estaba cansado, lo dejaba descansar” Un profesor chévere “siempre se ríe... lo saluda a uno chévere” A pesar de lo anterior, ellos mismos resaltan que frente a estas

actitudes de un profesor chévere subyace un peligro: “A veces le ven la cara de bobo...” porque “...es muy buena gente y a veces abusan... ..los chinos a veces son pasados... ..se les va la mano con la recocha ¿Si me entiende?”

Subcategoría: Sentimientos que surgen en los estudiantes frente a un profesor chévere

“Nos hace sentir más que los demás o sea que hacen que se quieran como personas...”

“Nos hace sentir más que los demás o sea que hacer que se quieran como personas... .. yo a Usted, le puedo decir cosas. Usted dice “listo” y ya. Pasa”, Ellos sienten que “lo comprenden a uno”, “uno como que se siente bien y no le da miedo a uno preguntar ...”. Lo que más mencionan ellos es que sienten que los maestros chéveres “nos tratan bien”, “que si uno no trae la tarea, la deja para más tarde” y que “somos importantes”. Lo anterior implica que se sientan seguros: “le tengo confianza y le puedo decir las cosas” y que hay una buena comunicación, lo cual esencial para el aprendizaje. En consecuencia, lo que se les imparte “...me parecen temas muy interesantes los que tratan en estas clases.” y al final “... sí le pongo cuidado”.

Categoría: Profesor amargado

Subcategoría: Concepción de “amargado”

“Regañón y siempre hace todo lo posible para que el alumno se raje”

Un profesor amargado es “regañón y siempre hace todo lo posible para que el alumno se raje”, “Habla duro”, es “Gritón”, “cascarrabias”, “No escucha opiniones”, “No se deja hablar”, es “Dictador en todo sentido”, “No le gusta ni su vida”, “Se queja por todo”, “Siempre es serio y nunca hace una sonrisa”, es “Tosco, agresivo”, “intolerante”, “súper fastidioso”, de “Genio incómodo, poco carismático”, “Malgeniado”, “Arruga la cara”, “No se divierte con nada”. En síntesis: “No es amable”.

Subcategoría: Acciones que hace un profesor amargado

“Frunce el ceño, tuerce la boca, mira achicando los ojos”

Según los estudiantes un profesor amargado “...nos dice que hacemos preguntas bobas”, “Frunce el ceño, tuerce la boca, mira achicando los ojos”, “no hace sino fregar, molestar la vida y poner tareas reaburrías (sic)”, “nos grita”, “Y cuando revisan tareas me pone l y me raya el cuaderno con rojo”, “El regaño es todo feo”, “nos amenaza” “lo cacheteó todo feo”, “nos trata muy mal”, “...lo único que hace es regañarlo a uno..”, “...le cortan la palabra a uno cuando está hablando, ... O hacen cara

de asco si uno está cerca, Eso me parece grosero". "O que lo miren feo" Los alumnos afirman que el profesor amargado "nos hace mala cara... Inclinando los ojos o con las cejas juntas... vea, así: (en ése momento entrecierra los ojos) como si uno fuera un sospechoso de algo". "cantalettea... como una vieja...", "... nos regaña y nos refriega el regaño cada vez que puede", "... y no hace caso...soy asmática y a pesar de eso me pone a hacer mucho ejercicio...", "se la pasa hablando por celular", "cuando uno está cansado nos dice que parecemos una waffer..., que es muy delicada, que se parte con nada, como una galleta waffer ¿ve?" "...nos pasa a hacer abdominales y si uno las hace despaciosos le dice a uno "¿¿Le traigo tintico, Doctor?? ¡¡¡Muévase!!!", "Cuando no quiere que uno esté al pie de él, le dice a uno: "ábranse"". "Ábranse" significa."Que se vayan, pero en un tono feo", "...si queda algo pendiente de la clase lo dice en voz bajita o no lo dice y luego le parece que sí y luego viene a azotarnos... Se pone a revisar las tareas que supuestamente nos dejó y nos regaña y nos dice: "estos gañanes no trabajan, vienen sólo a calentar puesto" y le pone a uno l y le hace notas en el observador y lo peor es que cita a los papás para darles quejas de uno.", "desde que llega es a dictar de un libro", "un día nos quitó el descanso y no nos dejó salir", "lo achanta a uno cuando uno no entiende", "dicta mucho", "El otro día todos trajimos la tarea y ni siquiera la pidió". Además, "A toda hora deja trabajos"

Subcategoría: Actitudes que asume un profesor amargado

"No escucha opiniones, sólo lo que él dice y no se acerca a hablar a sus estudiantes"

"están de mal humor", es "Estricto", "Se cree perfecto". Otros adjetivos citados por los estudiantes son: "Cansón", "Insorportable". "Arrogante", "Regañón", "gritón". "Contesta mal", "Todo le fastidia", "No saluda", "es cuchilla, pocos le pasan", "llega toda como aburrida", "llega bravo", "no nos pone cuidado", "...por la edad... no nos entiende", "a veces no es justo", "No escucha, sólo lo que él dice y no se acerca a hablar a sus estudiantes", "es morbosos", "Esa señora es muy malgeniada", "es como dormido con los alumnos, no hace dinámicas". "cuando uno se para...nos mira feo". Los siguientes ejemplos son reveladores de las actitudes asumidas por un profesor amargado: "Cuando yo no venía porque estaba enferma de varicela, no pude presentar una previa, ... me contestaba con frases agresivas, "no viene al colegio y ahora viene a sacarme los ojos"". "El otro día me vio los aretes y me dijo que me los iba a arrancar si no me los quitaba..." Finalmente con cierta resignación afirman: "A los papás les gusta que los profes sean estrictos, pero se pasa.

Subcategoría: Otras características de un profesor “amargado”

“Es un profesor que siempre está serio y a toda hora le grita a sus alumnos cuando explica algo”

“Es como cansón”, “no le gusta que hablen”, “es como petulante”, “es como creído, como que sabe mucho”, “Lo que pasa ... es su continuo cambio de estado de ánimo... cambia de temperamento a veces”, “es muy ofensiva”, “no nos saluda”, “Se desquita”, “Siempre serio”, “Nunca hace una sonrisa”, “Es un profesor que siempre está serio y a toda hora le grita a sus alumnos cuando explica algo”, “nada le gusta”, “por todo pelea”, “No le gusta hablarle al estudiante”, “No recocha un poco con los alumnos”, “No se presenta”, “es mandón, guache”, “No es amigable”, “Considera que siempre tiene la razón”, “No transmite nada”, es “Exigente, no comprende a sus alumnos”.

Subcategoría: Sentimientos que surgen en los estudiantes frente a un profesor amargado

“Nos cohibe y nos obliga a la rutina”

Frente a un profesor amargado, los estudiantes afirman que *“nos hace sentir mal”, “Nos cohibe y nos obliga a la rutina”, “nos mete miedo”, “No nos gusta cuando llega bravo”, “Me fastidia”, “me da rabia y me da aburrimiento”. “no me dan ganas de nada”;* A un profesor amargado *“Uno no le puede decir nada, porque nos hace sentir mal. Le tenemos miedo.”...me sentí mal y eso que a mí no fue al que le pegaron...”. Los estudiantes afirman que ellos se sienten “como incómodos...No me gustó...”; “... lo hace sentir a uno como una mierda... y yo... yo, yo estaba tan asustado que no le estaba poniendo cuidado a lo que me decía ...y me dio pena con mis amigos. Me sentí muy mal...”; “No nos gusta como nos trata”, “no me cae bien”, “no me gusta lo que enseña. Ellos conciben que un profesor amargado es “Poco agradable”. “Cuando nos amenaza no me gusta... ni que me llamen la atención en público. “Quizá la siguiente expresión ilustra lo que los estudiantes sienten frente a un profesor amargado: “¿Y yo pa’ qué pregunto?, si me salen con otra cosa más enredada”. “Cuando revisan tareas me pone l y me raya el cuaderno con rojo...me molesta y me pongo a pensar: si eso es al principio, ¿cómo será a final de año?. Cada vez más difícil. ¡ay no!. ¡jumh!”.*

Subcategoría: Expectativas que emergen en los estudiantes frente a un profesor

“...me gustaría que los profesores fueran amables, sonrientes...alegres y divertidos...”

Los estudiantes quieren de su profesor *“Que sea de buen genio”, “que no se enredara con las cosas...”, “ que no ponga problema por nada”, “que le llame a uno la atención y deje pasar, que no firme el observador”, “Que no da quejas”, “toma el pelo”, “está contento”, “que tuvieran paciencia”, “que nos deja hacer cosas”, “que los profesores fueran amables, sonrientes...alegres y divertidos”. “Quisiera que me diga “Venga y le explico”, no que me diga regaños delante de la gente. “, “ que de ánimo a los niños,*

hacerles talleres, hacerlos sentir más que los demás o sea que hacer que se quieran como personas... ser dinámicos, tratar a los niños bien...”, “Sacarlos al aire libre, pero no que hagamos desorden, sino tener orden, es dar libertad, pero que de vez en cuando vengan a controlarnos a ver si vamos bien y no que le toque a uno repetir todo el trabajo”, “No gritarlos, no decirles: “por favor cálese”, no tiene que estarnos gritando todo el tiempo. Si me tratan bien, yo me porto bien”, “Los profes no deben decir groserías, porque le dan mal ejemplo a los niños” Los estudiantes desean “que nos traten bien... cuando a uno lo tratan bien, voy y hago algo, porque nos impulsa...”, “No es pasar por la galleta a los profesores, tener respeto mutuo, que hablemos a solas de los problemas, que le den a uno consejos en vez de regañarnos”