

Comunicación y motivación en el aprendizaje

IES Juan de Garay

Presentado por: Sofía Barber Puchal

Línea de investigación: Psicología de la educación.

Tutor: Alejandro Fontcuberta

Ciudad: Valencia

Fecha: 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
ANTECEDENTES	3
1.1. Comunicación asertiva	3
1.2.1. Refuerzo positivo	4
1.2.2. Refuerzo negativo.....	5
1.3. Concepto de motivación	5
1.3.1. Motivación extrínseca/intrínseca	7
2. La importancia de los mensajes que los educadores dirigen a sus educandos....	7
3. HIPÓTESIS	8
4. OBJETIVOS	8
4.1. Objetivo general	8
4.2. Objetivo específico	8
5. MATERIALES	8
5.1. Tipo de estudio	8
5.2. Muestra y población	8
5.3. Procedimiento	9
6. RESULTADOS	10
6.1. Encuestas al alumnado	10
6.2. Encuestas al profesorado	11
7. CONCLUSIONES	13
7.1. Características del profesorado hacia la motivación	13
7.2. El alumnado no se siente valorado	16
7.3. Cómo el profesorado motiva y refuerza conductas	16
7.4. La motivación del profesorado como método para motivar	18
8. AGRADECIMIENTOS	19
9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	19
10. BIBLIOGRAFÍA	19

Introducción

Uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación. Por ello, para facilitar el que los alumnos y alumnas se interesen y se esfuercen por comprender y aprender, numerosos estudios han investigado acerca de qué los motiva y cuál es el clima motivacional más adecuado para el aula. Vigotsky define al proceso de aprendizaje como una construcción autónoma de los educandos, el interés y la relación con su ser, es decir, se concibe al aprendizaje como un proceso interno, donde el estudiante participa de manera activa, dinámica y creativa.

Se busca lograr a partir de esta investigación, en los estudiantes, llevar a cabo una propuesta para mejorar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, señalando qué tipos de comunicación verbal y no-verbal se encuentran en el aula y cómo afectan estas a la relación profesor-alumno, cómo afectan los refuerzos que utilizan los profesores y profesoras y qué tan importantes son en la motivación del alumnado.

Los seres humanos somos seres sociales, y en la educación es muy necesaria una relación constructiva entre el educando y el educador. Los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en los institutos y el personal docente tiene un papel muy importante en su formación, sin embargo como señalan Monje Mayorca, Camacho Camacho, Rodríguez Trujillo, Carvajal Artunduaga (2009) hay docentes que piensan que cuanto más directivo y autoritario sea su discurso mejor será la comunicación de su saber, en cambio, no saben cómo afecta esta comunicación al estudiante, lo que solo genera “rupturas entre su mundo y el de los estudiantes”.

Para adquirir una relación constructiva, en este trabajo nos centramos en la calidad del diálogo que se lleva a cabo dentro y fuera del aula con el profesorado, teniendo en cuenta la etimología griega de la palabra “diálogo” que viene del latín dialōgus, que significa discurso racional o, ciencia (logos), viniendo esta del griego διάλογος (diálogos), “dià-logos”, es decir, a través del “logos” donde ‘logos’ es la misma que se atribuye al “ser”; así podemos entender que se refiere a una comunicación (“a través de palabras”) de un ser a otro ser.

1. ANTECEDENTES

Estudios realizados respecto a la relación profesor-alumno afirman que “la personalidad del profesor y las actitudes que adoptan durante el proceso de enseñanza son las características que los alumnos perciben en la relación educativa”. Unas encuestas realizadas en un instituto privado de Barcelona llegaron a la conclusión de que “de las cualidades que los alumnos atribuyen a un buen profesor muchas tienen que ver con el aspecto social-relacional-afectivo”. Chiara (2014).

En el libro de Schulz Von Thun (2012) titulado El arte de conversar, vemos que la comunicación relacional es el principal mecanismo de interacción entre dos personas, verbalmente y no-verbalmente contribuye a desarrollar un vínculo, en este caso el del educando y el educador, por ello es importante recalcar que el valor de estos mensajes no solo radica en el efecto emocional del momento, ya que a largo plazo también influyen en el concepto de sí mismo del receptor y en la formación de su personalidad.

1.1 Comunicación asertiva

Para una comunicación de calidad en el aula, un elemento que puede facilitar la comunicación es la asertividad (Marriner, 2009), que definida por Flores (2002): Asertividad es la “habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de derechos e intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situaciones de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado” (p. 42).

Es importante tener en cuenta este tipo de conducta porque la persona que se comporta de forma no asertiva se sentirá a menudo incomprendida, no tenida en cuenta y manipulada (Aguilar-Kubli, 1987). Los comportamientos típicos de la no asertividad son: volumen bajo de la voz, habla poco fluida, tartamudeos y uso de muletillas (Caballo, 1993b). Como posturas y gestos típicos se encuentran: la huida del contacto visual, cara tensa (dientes apretados, mandíbula pulsante), manos entrelazadas o frotándose, morderse los dedos, postura rígida (Caballo, 1993a; Shelton y Burton, 2004), reír constantemente (Aguilar-Kubli, 1987).

Si buscamos una comunicación libre y sana en el aula es importante trabajar con el alumnado y desarrollar este tipo de comunicación desde un primer momento.

1.2.1 Refuerzo positivo

En el ámbito escolar también es muy recurrente el “refuerzo positivo” que Frederic Skinner (1938) define como “todo aquel evento que al ser representado después de una conducta determinada produce consistentemente un aumento en la probabilidad de la ocurrencia futura de esa conducta”. El refuerzo positivo forma parte de la psicología conductual por ello según la teoría skinneriana, las acciones que reciben un refuerzo positivo son propensas a ser repetidas pero el comportamiento que no es reforzado tiende a desaparecer.

Castro Barrero (2012) tras la clasificación de las posibles causas por las que el refuerzo positivo puede tener éxito de Rachlin (1983) concluye que “podría contribuir a resolver una de las dificultades más frecuentes del aspecto estudiantil en lo referente al rendimiento académico habida cuenta que tiene capacidad motivadora en la conducta”.

Skinner llama “programación del refuerzo” a los cuatro diferentes tipos de refuerzo positivo, razón variable, razón fija, intervalo variable, intervalo fijo, que con ejemplos se definiría así:

Razón variable: Se da después de que la conducta se repita un número de veces indeterminado. Por ejemplo: Normalmente cuando participas en clase no obtienes nada, pero de vez en cuando el profesor te pone un positivo por haber participado.

Razón fija: Se da después de que la conducta se repita un número de veces determinado. Por ejemplo: Si el profesor premia con un positivo cada vez que respondas 3 veces bien a una pregunta.

Intervalo variable: Administramos al sujeto el estímulo reforzante cuando pase un tiempo indeterminado o variable desde la última presentación del refuerzo. Por ejemplo: Un profesor que realiza exámenes sorpresa casi todas las semanas.

Intervalo fijo: Administramos al sujeto el estímulo reforzante sólo cuando pase un tiempo determinado desde la última presentación del refuerzo: Cuando un profesor manda una actividad y cada 5 minutos pasa a verificar que no se haya interrumpido la tarea, cuando todo sigue en orden hace un halago.

Marrero (2005) añade dos divisiones en el refuerzo:

El refuerzo inmediato: Se administra inmediatamente después de que se realice la conducta deseada. Por ejemplo: El docente pone un positivo a todo el que termine la tarea en clase.

El refuerzo demorado: Se administra con un tiempo variable de horas, días, meses o años. Por ejemplo: Un regalo de tus padres si apruebas todas las asignaturas del curso.

El refuerzo primario: Este refuerzo está relacionado concretamente a la satisfacción de necesidades naturales, como el alimento, el afecto, etcétera. Por ejemplo: Cuando sacas buenas notas, tus padres están orgullosos de ti.

El refuerzo secundario: Este refuerzo está relacionado con adquirir bienes materiales. Por ejemplo: Al terminar el trimestre tus padres te dan una paga si has aprobado todas las asignaturas.

1.2.2 Refuerzo negativo

La diferencia entre refuerzo positivo y negativo consiste en que en el primer tipo se da o entrega algo, mientras que en el refuerzo negativo se retira o quita algo. Ambas cosas son deseadas por el sujeto o resultan placenteras para él, y en ambos casos el objetivo principal es que la conducta se realice de manera repetida en el tiempo.

Un refuerzo negativo no es sinónimo de un castigo, sino que será aquel que se recibe cuando se emiten respuestas que pongan fin a hechos desagradables, Castro Barrero (2012). Además, el castigo no incentiva conductas sino que quiere reprimirlas.

Marrero (2005) presenta en su artículo, varias razones por las que el castigo no es un método recomendado como estrategia de modificación de la conducta, teniendo estos efectos secundarios indeseados:

- a. No siempre queda claro cuál es la conducta que se quiere reprimir.
- b. Como resultado de lo anterior puede suceder que se repriman otras conductas que no son supuestamente las deseadas.
- c. No necesariamente deja claro cuáles son las conductas alternas que se quieren promover.
- d. Puede promover la conducta violenta y agresiva.
- e. La conducta se evita solo en presencia de quien castiga.

1.3 Concepto de motivación.

La motivación, del latín *motivus* (relativo al movimiento), es aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; y el sufijo *-ción* (acción y efecto). En este sentido, es el motor de la conducta humana. Según Woolfolk, la motivación es un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta. Los educadores son los principales motivadores y orientadores en la obtención del conocimiento, motivar, se trata de crear un entorno en el que el individuo pueda satisfacer sus objetivos aportando su energía y esfuerzo.

Dentro del entorno escolar, nos referimos a una disposición favorable en la participación de actividades y en los motivos para realizarlas. No es necesario tener un estado de motivación alto para aprender, sin embargo sí puede afectar en el rendimiento académico.

La motivación basada en el interés.

Según Dewey, el aprendizaje basado en el interés es más beneficioso que el aprendizaje basado solamente en el esfuerzo y favorece el aprendizaje significativo. El interés hace que mantengamos la atención y aprendamos activamente. El interés puede ser individual o situacional:

Interés individual: Característica de la persona y sus preferencias por determinadas actividades.

Interés situacional: Característica del entorno que tiene la capacidad de que una actividad sea interesante.

La motivación basada en la autoeficacia.

La motivación basada en la autoeficacia son juicios acerca de las capacidades para aprender y la probabilidad de alcanzar determinados estándares de ejecución. La autoeficacia es específica de cada tarea o actividad a realizar. Esta percepción aparece del propio rendimiento de la tarea, del rendimiento de otros, de comentarios externos y de nuestro estado fisiológico.

Es importante que el docente trabaje con este concepto porque si la autoeficacia es baja aumenta la probabilidad de que los alumnos eviten las tareas. El docente debe ser consciente de si sus alumnos y alumnas se ven capaces de enfrentarse a las tareas para proporcionar los recursos necesarios.

Motivación basada en metas académicas.

Kilpatrick y Dewey presentan su teoría sobre el método de proyectos. Este se fundamenta en la creencia de que los intereses y necesidades de los educandos deben ser la base para realizar proyectos de investigación, y éstos deben ser el centro del proceso de aprendizaje.

Los educandos deben aprender a identificar sus propios gustos, temas de interés, aportando ideas importantes, para así, generar todo tipo de conocimientos, saberes y aprendizajes que serán poco a poco construidos a través de la interacción social, cultural y escolar.

1.3.1 Motivación extrínseca/intrínseca.

Félix García (2005) diferencia en su libro (p.33) dos tipos de motivaciones según la razón por la que se adquiere la motivación:

Motivación extrínseca: Por ejemplo cuando un alumno o alumna realiza las tareas de aprendizaje, no por aprender, sino por recibir recompensas, como las calificaciones, el orgullo de los tutores o evitar alguna sanción.

Este tipo de motivación deriva con que al alumnado no le interese el aprendizaje sino las consecuencias que tiene su conducta en el entorno escolar. El resultado de este tipo de motivación es generalmente negativo porque para mantener la motivación es necesario mantener permanentemente los refuerzos externos, pese a que algunos casos y bajo ciertas condiciones sí pueden ser eficaces y necesarios.

Motivación intrínseca: Por ejemplo cuando realiza las actividades de aprendizaje movido por motivos personales y por su propia satisfacción.

Estos estudiantes no dependen de refuerzos externos y encuentran motivador ponerse objetivos y aumentar su aprendizaje, por ello al aprender más aumentará su motivación a medida que realicen actividades de aprendizaje.

Sin embargo es muy difícil influir en esta motivación desde fuera, ya que es una motivación que el alumnado debe trabajar individualmente y la mayor parte del sistema educativo se centra en una motivación extrínseca.

2. La importancia de controlar todos los mensajes que los educadores dirigen a sus educandos.

En el trabajo de fin de máster de Francisco Castro Barrero, *Refuerzo positivo y alto rendimiento educativo (2012)*, cita a Coll (1988), que destaca que el aprendizaje depende directamente del profesor o profesora y de la metodología de enseñanza utilizada por este, la cual va a influir en la importancia que desempeñan los procesos de pensamiento del alumnado, que engloba tanto aspectos cognitivos, como afectivos y emocionales.

En este apartado (p.44) responsabiliza a los docentes de la motivación del alumnado y exige que sean conscientes de cómo afectan sus conductas en el desarrollo, un uso incorrecto de la disciplina podría llevar a tener efectos negativos duraderos en las vidas de los educandos, por ello defiende estrategias basadas en la empatía.

3. HIPÓTESIS

La hipótesis que subyace a este trabajo es:

El profesorado se centra en motivar al alumnado únicamente con refuerzos.

Se quiere ver, analizando los datos recogidos de las encuestas, que la comunicación con el educador en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria es importante para un aprendizaje significativo y un clima motivacional adecuado en el aula. Realizando encuestas tanto al profesorado como al alumnado buscamos diferenciar la percepción de un mismo ambiente desde dos visiones diferentes.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general

Analizar expresiones y comentarios del personal docente de los niveles de secundaria y relacionar esta actitud con la motivación del alumno.

4.2 Objetivos específicos

- Analizar y describir diferentes tipos de comentarios.
- Investigar problemáticas entre la comunicación de docente-alumnado.
- Investigar cual es la percepción del alumno ante ciertas situaciones y cómo afectan estas a su motivación.

5.MATERIALES

5.1 Tipo de Estudio

Realizamos un estudio explicativo donde buscamos desarrollar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste. Describimos una serie de variables en una población determinada y en un momento determinado. La unidad de análisis es el individuo.

5.2 Muestra y población

La población participante en este estudio está compuesta por el alumnado y el profesorado del instituto público de la ciudad de Valencia IES Juan de Garay. Un centro educativo donde un gran porcentaje del barrio ha cursado al menos un año.

El estudio ha sido dirigido principalmente al nivel educativo de 4 ESO de forma intencional, es un curso de cambios significativos, con una dificultad elevada en comparación con cursos anteriores que forma parte de la educación secundaria obligatoria. Es un curso con una gran diversidad de personas que han vivido toda una etapa escolar crucial para el desarrollo de la personalidad y la motivación al aprendizaje y que además al curso siguiente al terminar la educación obligatoria se ramifican en centenares de posibilidades.

La apertura de la muestra en la inclusión del personal docente nos permite investigar dónde se encuentra el problema entre la relación del docente-alumnado y comparar qué perspectivas tiene una población y la otra. Ya que puede ser muy diferente la visión que tengan de un mismo ambiente escolar.

5.3 Procedimiento

En las muestras recogidas en el instituto IES Juan de Garay al profesorado se le ha enviado un correo con el enlace a una encuesta a través de un formulario de Google, que podían responder en cualquier momento de forma voluntaria. Sin embargo a los alumnos y alumnas para asegurar la fiabilidad de la encuesta y no depender de los medios que disponga el alumnado, se les ha entregado presencialmente en sus clases de tutoría el cuestionario impreso y en el mismo momento las han respondido y recogido. De esta manera estaba abierta la posibilidad a dudas durante la ejecución de las preguntas y un número elevado de alumnos y alumnas se animó a realizar el cuestionario.

Más tarde se han contabilizado las respuestas y creado tablas de valores con los resultados obtenidos en las preguntas cerradas, las dos últimas preguntas abiertas tanto para el alumnado como para el profesorado se han agrupado en respuestas similares y se han creado porcentajes en base al número de personas que han mencionado un enunciado.

6.RESULTADOS

6.1 Encuestas al alumnado.

ENUNCIADOS	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Me motiva esforzarme en un examen y que me feliciten.	3,33%	12,50%	29,17%	23,33%	31,67%
Es difícil sentirse comprendido por un docente.	3,45%	17,24%	50,00%	21,55%	7,76%
Cuando el docente me dice que debo esforzarme más me motiva.	23,93%	26,50%	29,91%	15,38%	4,27%
Al docente le da igual si no aprendemos y no hemos entendido el temario.	12,17%	29,57%	34,78%	17,39%	6,09%
Los docentes no se esfuerzan por ilusionarnos y motivarnos en su asignatura.	5,98%	23,93%	41,88%	22,22%	5,98%
Los docentes no tienen en cuenta nuestro estado de ánimo en el aula.	6,84%	27,35%	29,06%	21,37%	15,38%
Cuando el docente nos premia al acabar un deber me satisface y motiva.	14,04%	7,02%	28,07%	23,68%	27,19%
Desearía dejar de estudiar.	33,33%	29,06%	21,37%	11,11%	5,13%
Me desmotiva que no tengan en cuenta mi opinión al proponer actividades/deberes.	14,66%	20,69%	27,59%	22,41%	14,66%
Solo trabajo y estudio si voy a obtener algo a cambio.	18,26%	24,35%	24,35%	17,39%	15,65%
Los docentes utilizan el castigo como método principal para corregir conductas.	3,42%	11,11%	27,35%	24,79%	33,33%
Los docentes valoran mi trabajo y esfuerzo.	4,27%	23,08%	42,74%	24,79%	5,13%
Los docentes saben explicar y motivar.	4,27%	23,93%	49,57%	16,24%	5,98%
El docente prefiere gritar antes que explicarnos qué hemos hecho mal y por qué.	10,26%	18,80%	37,61%	22,22%	11,11%
Una relación amistosa docente-alumnado me motiva a aprender.	1,71%	11,97%	14,53%	29,91%	41,88%
Siento que todas las clases son monótonas.	2,59%	12,07%	38,79%	34,48%	12,07%
Me siento motivado y motivada en clase.	11,97%	34,19%	39,32%	11,97%	2,56%
Los docentes hacen que una asignatura deje de gustarme.	3,42%	10,26%	28,21%	37,61%	20,51%
Mi relación es muy buena con el personal docente.	2,56%	18,80%	44,44%	28,21%	5,98%
Me siento a gusto en el aula.	2,56%	11,11%	34,19%	33,33%	18,80%

¿Qué características debe tener un profesor para motivar a aprender?	
Empatía	20,83%
Enseñar/explicar bien	19,83%
No ir rápido/paciencia	12,82%
Estar con el alumno	12,17%
Actitud amigable	23,08%
Haga refuerzos positivos	5,98%
Ninguna	1,75%
Ganas	39,32%
No se crea superior	3,45%
Seriedad / exigencia	5,22%
No riña siempre/tolerante	5,98%
Innovar/divertido	23,08%

6.2 Encuestas al profesorado.

ENUNCIADOS	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Cuando el alumnado se esfuerza en un examen escribo un comentario de felicitación.	7,7%	17,3%	36,5%	21,2%	17,3%
Entiendo cómo se sienten mis alumnos y alumnas en clase.	0%	0%	25%	63,5%	11,5%
Cuando un alumno o alumna no saca buenas calificaciones le digo que debe esforzarse más.	0%	5,8%	32,7%	42,3%	19,2%
Me siento obligado por el sistema a seguir un ritmo en la clase que no me gusta.	1,9%	15,4%	59,6%	17,3%	5,8%
Me cuesta ilusionar al alumnado en mi asignatura.	1,9%	21,2%	59,6%	13,5%	5,8%
Tengo en cuenta el estado anímico del alumnado para motivarlos.	1,9%	3,8%	21,2%	57,7%	15,4%
Premio por acabar correctamente una actividad a mis alumnos y alumnas.	0%	11,5%	28,8%	44,2%	15,4%
El alumnado desea dejar de estudiar.	1,9%	32,7%	55,8%	9,6%	0%
Yo pongo las normas de cómo se ha de realizar un deber, el alumnado debe adaptarse.	0%	11,5%	50%	34,6%	7,7%
Me quedo sin recursos para mantener la motivación de mis alumnos y alumnas.	1,9%	51,9%	40,4%	5,8%	0%
Castigando consigo que aprendan a corregir conductas no deseadas.	30,8%	48,1%	23,1%	0%	0%
El alumnado valora mi trabajo y esfuerzo.	3,8%	1,9%	44,2%	50%	1,9%
Me informo sobre métodos de enseñanza para mejorar	1,9%	1,9%	17,3%	57,7%	21,2%

la motivación en el aula.					
Gritando, el alumnado entiende mejor y más rápido el mensaje.	50%	36,5%	15,4%	0%	0%
Es importante tener una relación amistosa con el alumnado.	0%	1,9%	19,2%	40,4%	40,4%
Me esfuerzo para que mis clases sean dinámicas y entretenidas.	0%	0%	11,5%	59,6%	30,8%
El alumnado se siente motivado por aprender en mi asignatura.	0%	3,8%	55,8%	40,4%	1,9%
La motivación del alumnado depende de mí.	3,8%	0%	59,6%	34,6%	3,8%
La relación con mis alumnos y alumnas es cercana.	0%	0%	9,6%	69,2%	21,2%
Me siento a gusto en el aula.	0%	0%	13,5%	61,5%	26,9%

¿Cómo tratas las conductas no deseadas?	
Avisar/Hablar con el alumnado	44,23%
Tomar medidas disciplinarias	23,08%
Hablar con las familias	5,77%
Intentar que lo vea desde otro punto de vista	11,54%
Enseñar cuál es la actitud correcta	13,46%
Ítaca/nota	1,92%
Gritar	1,92%
Empatizar	15,38%
Cambiar la dinámica del aula	1,92%
Reflexionar	5,77%

¿Utilizas algún método para reforzar las conductas positivas? ¿Cuál?	
Enseñar qué beneficios tienen	5,77%
Ítaca	15,38%
Hacer de la clase un lugar acogedor	1,92%
No	5,77%
Positivos	7,69%
Palabra en público	21,15%
Subir nota	15,38%
Refuerzo verbal	40,38%
Ampliar material de aprendizaje	3,85%

7.CONCLUSIONES/DISCUSIÓN

En todo el proceso educativo los alumnos y alumnas se encuentran con profesores y profesoras con los que pueden llegar a tener un nivel de afinidad mayor o menor dependiendo significativamente de la persona, cada profesor o profesora utiliza una metodología diferente que puede adaptarse mejor o peor al alumno o alumna. Por lo que la mayoría de respuestas que encontramos en las encuestas demuestran que depende mucho de los casos aislados del alumnado el cómo se sienten en el aula.

7.1 Características del profesorado hacia la motivación

Durante todo el trayecto escolar el alumnado ha tenido la oportunidad de conocer diversos ambientes en el aula y cada uno de ellos ha formado una opinión sobre qué tipo de profesor o profesora prefieren.

Después de realizar la pregunta abierta al alumnado sobre qué características deben tener los profesores y profesoras para que les motiven a aprender, se ve claro, aunque las respuestas sean muy diversas, que la motivación y las ganas que el docente ponga a la hora de estar en el aula es la cualidad más destacada por el alumnado, es una idea destacable porque la investigación se centraba en identificar rasgos en la comunicación en el aula y sin embargo los alumnos y alumnas han destacado una característica importante que podría interferir notablemente en la motivación del alumnado. En el apartado 7.4 desarrollaremos este resultado.

El docente prefiere gritar antes que explicarnos qué hemos hecho mal y por qué.

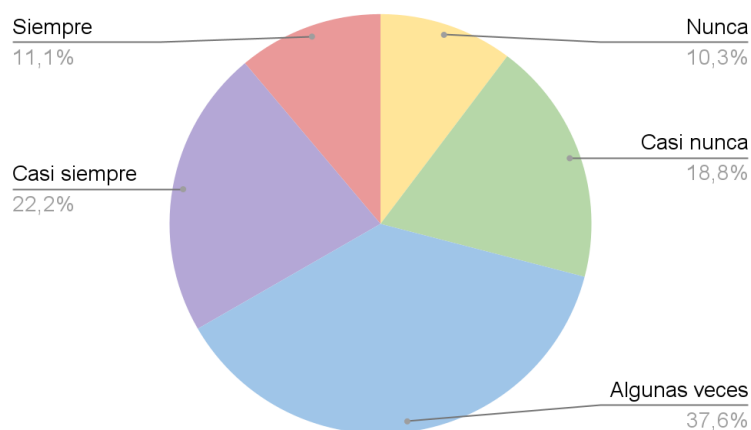


FIGURA 7-1 Estas son las respuestas del alumnado de 4 de la ESO en cuanto a la frecuencia en la que un profesor o profesora grita y la percepción que tienen sobre la empatía que están teniendo sobre ellos ya que el docente no se ha parado a explicar la conducta ni a comprender por qué se realizaba.

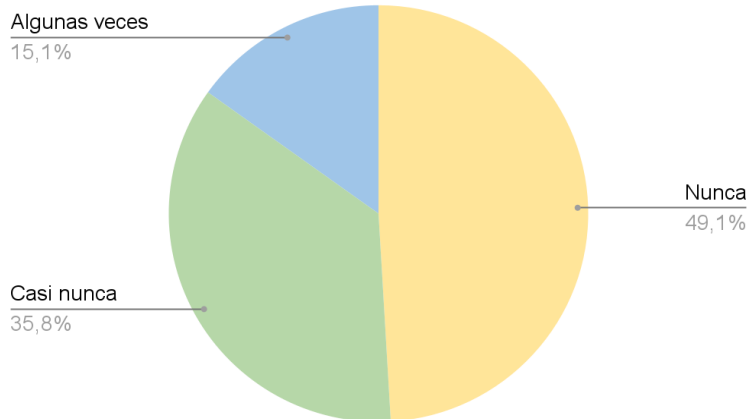
Después de eso se destacan características que sí interfieren en la comunicación, la amabilidad con la que el profesor o profesora trabaja en el aula, lo entretenidas que se hagan las clases y la empatía que sientan que el profesorado pone sobre ellos.

La amabilidad es una característica básica para cualquier relación social pero en algunos casos tiende a perderse en las relaciones académicas

entre el profesorado y el alumnado junto a un exceso de autoridad por parte del docente que puede derivar en gritos o castigos sistemáticos que rompen la barrera

entre el alumnado y el profesorado que se necesita para una buena comunicación asertiva entre ambos. (véase figura 7-1/7-2).

Gritando, el alumnado entiende mejor y más rápido el mensaje.



Se muestra en los resultados del alumnado una respuesta más crítica del uso de este método en los docentes, afirmando que es habitual el uso de un tono elevado en el aula. Sin embargo solamente el 1,92% del profesorado afirma utilizar este método y más de un 50% cree no ser útil para la comprensión del mensaje. Los resultados se contraponen.

Por otra parte, el alumnado recalca mucho la importancia de que el docente comprenda en todo momento cómo se siente e intente ponerse en su lugar. El 50% del alumnado dice que algunas veces es difícil sentirse comprendido y el 7,76% dice que siempre es difícil sentirse comprendido en el aula, este conflicto es realmente importante para el desarrollo de una buena relación en el aula.

FIGURA 7-2 Las respuestas del profesorado en cuanto a cómo creen que afecta utilizar un tono de voz elevado en el alumnado muestra que casi nunca es una buena opción utilizar este método, sin embargo más del 15% cree que en casos puntuales sí funciona para que los mensajes se entiendan mejor.

La primera problemática que encontramos es que el alumnado se encuentra incomprendido habitualmente, sin embargo el 62,7% del profesorado afirma entender cómo se sienten sus alumnos y alumnas en clase casi siempre y ninguno de ellos cree no entenderlos nunca o casi nunca. Tenemos también en cuenta que el 49% del personal docente siente que el alumnado casi siempre valora su trabajo y

esfuerzo y solo el 5,9% afirma que nunca o casi nunca se siente valorado. (véase figura 7-3)

Se sienten comprendidos.

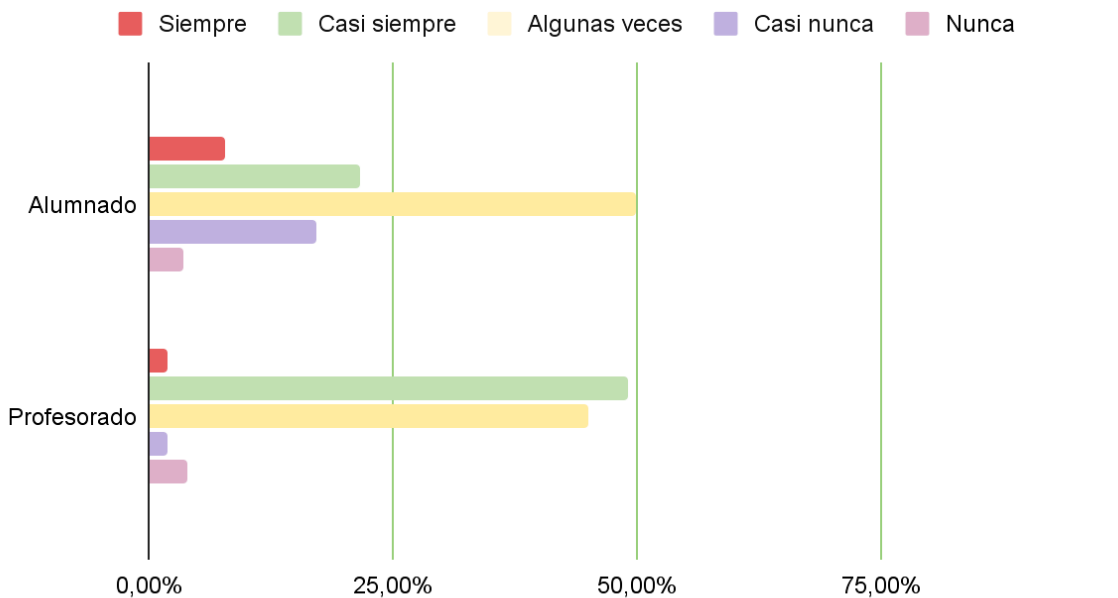


FIGURA 7-3 Este gráfico muestra los resultados de cómo de comprendidos se sienten el profesorado y el alumnado dentro del centro escolar. Observamos que ninguno de ellos siente habitualmente que le entiendan. Estos resultados son importantes a la hora de valorar dificultades en las relaciones profesorado-alumnado.

Esta sensación de que valoran el trabajo contribuye notablemente a una buena relación con el alumnado y la mayoría de docentes y alumnado están de acuerdo con que una relación amistosa es importante a la hora del aprendizaje. En el siguiente punto desarrollaremos razones por las que el alumnado se siente incomprendido y cuáles son las razones por las que el docente no tiene tan presente esta sensación.

Los alumnos y alumnas critican las didácticas del profesorado, el 46,55% de ellos dice que siempre o casi siempre sienten que las clases son monótonas, y critican que no se realicen propuestas diferentes, clases más dinámicas o explicaciones diversas más allá de los libros de texto. Las respuestas dejan claro que, aunque es común encontrarte con clases poco dinámicas, depende mucho del profesorado y la asignatura ya que cada docente tiene la libertad de impartir clases de una manera diferente.

Ya que el alumnado siente las clases monótonas la segunda problemática está en cómo el alumnado percibe la motivación del profesorado y qué espera de ella, ya que es habitual que cuando el profesorado no se encuentra motivado en clase el aula se vuelva más monótona y pesada. El 93,2% de los profesores y profesoras

afirma esforzarse por que sus clases sean dinámicas y entretenidas, y más del 60% del profesorado dice haberse sentido obligado a seguir un ritmo en la clase alguna vez que no le gustaba, por lo que debemos tener en cuenta que tienen la obligación de dar un temario en un tiempo determinado y esto interfiere notablemente en las didácticas que se sigan en las clases por el miedo de no llegar a enseñar todo el programa. También el 47,1% se ha quedado sin recursos alguna vez para mantener la motivación de sus alumnos y alumnas.

7.2 El alumnado no se siente valorado.

Nuestra hipótesis recoge que el profesorado en su comunicación verbal muchas veces envía mensajes que pueden marcar al alumnado y empeorar la relación con ellos y ellas y la motivación que tengan en el aula.

En las encuestas recogidas no hemos encontrado un comentario en concreto que sea significativo o global en todos los alumnos y alumnas, y una gran mayoría o no recuerda un comentario que le haya marcado o afirman que no les afecta lo que le dicen. El alumnado que sí ha recibido comentarios hirientes comenta haber recibido insultos, gritos y la mayor parte de comentarios van referidos a la falta de trabajo y la incompetencia. Este tipo de comentarios como “no sabes hacer nada” o “no vas a llegar a nada” atentan contra la autoestima del estudiante creando sentimientos de insuficiencia, frustración y rechazo ante los estudios y al profesorado. La mayoría del alumnado cree que una relación amistosa con el profesorado le motivaría a aprender, así que los alumnos y alumnas que reciben estos comentarios perderán la confianza en ellos y en los profesores y profesoras y creará un malestar general que afectará notablemente en la motivación y en el desarrollo de la personalidad del alumno o alumna en caso de que se reitere.

Un comentario menos enfocado en lo educativo y menos común pero relevante son aquellos referidos a la ropa, varias alumnas del centro cuentan haber recibido comentarios sobre la formalidad de su ropa en un contexto sin códigos de vestimenta. Este tipo de comentarios, pese a no estar relacionados con el rendimiento pueden afectar notablemente a la relación con el profesor o profesora.

7.3 Cómo el profesorado motiva y refuerza conductas.

Tras preguntar al profesorado que métodos utilizan habitualmente para reforzar las conductas positivas un porcentaje alto de ellos afirma alabar y felicitar al alumnado a veces en privado, otras en la clase y habitualmente en la plataforma de Ítaca. También se utiliza mucho el aumento de nota o los positivos. Estos refuerzos no son suficientes, pero sí necesarios.

Las respuestas del alumnado en cuanto a cómo se sienten tras un refuerzo positivo no deja una respuesta clara, más allá de que en especial una gran mayoría se siente motivado habitualmente ante estos refuerzos. (véase figura 7-4). Como se ve en el libro de Félix García (2005) este tipo de motivación, motivación extrínseca, no son suficientes estos refuerzos porque no siempre son efectivos, porque son muy puntuales y porque la motivación tiende a desaparecer si no son reiterados en el tiempo, así que a largo plazo pueden no ser significativos o crear dependencia.

Refuerzos positivos

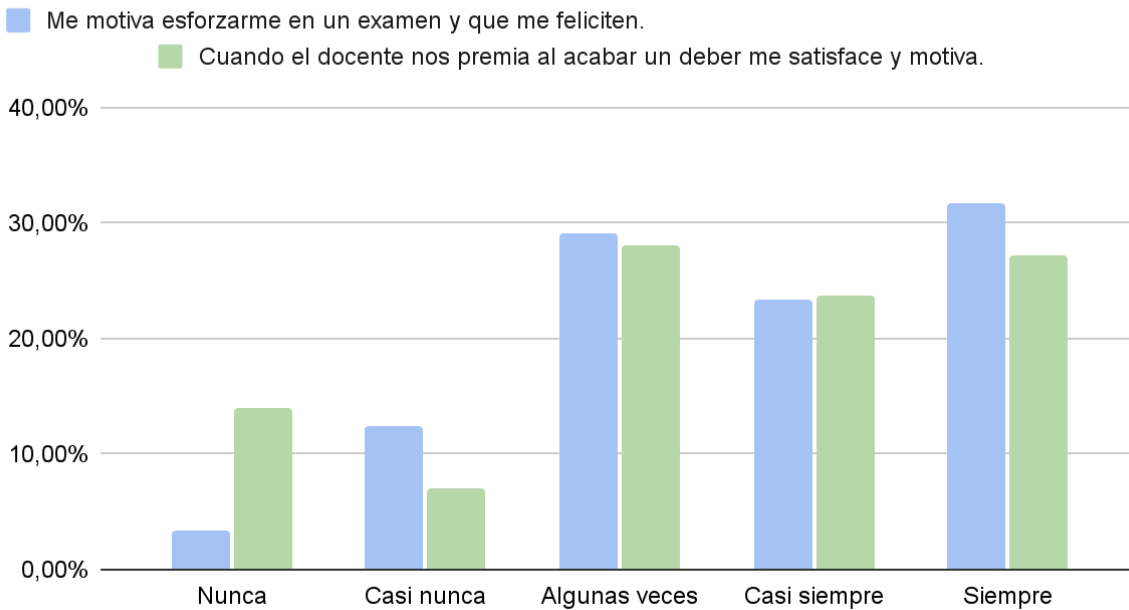


FIGURA 7-4 Los resultados en la encuesta de los alumnos y alumnas muestra cómo se sienten recibiendo refuerzos positivos que aumentarán su motivación extrínseca mostrando dos ejemplos habituales dentro del aula.

En cuanto al uso de la plataforma Ítaca, se critica un uso exclusivo de esta porque es una página dedicada a padres, madres y tutores por lo que cualquier comentario o refuerzo del profesorado no pasa al alumnado, y si lo hace, es indirectamente. Casi siempre serán mucho más significativas unas palabras directas al alumnado.

Un apunte a tener en cuenta, es el riesgo que conlleva enviar comentarios a través de plataformas porque no sabemos qué ambientes familiares puede tener el alumno o alumna y cómo puede recibir el alumnado el mensaje final.

7.4 La motivación del profesorado como método para motivar.

Después de haber visto las características que el alumnado necesita de su docente para sentirse motivado nos damos cuenta que solamente el 5,98% comenta la importancia de que su profesor o profesora haga refuerzos positivos en el aula. (véase figura 7-5)

¿Qué características debe tener un profesor o profesora para motivar a aprender?

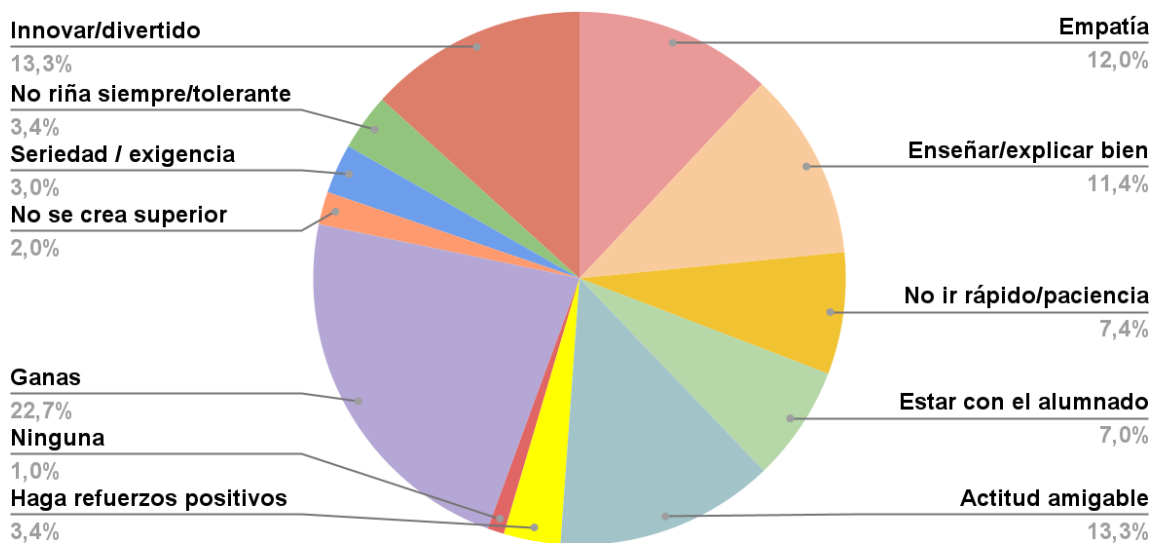


FIGURA 7-5 En este gráfico observamos la recogida de datos de la pregunta abierta sobre qué características busca el alumnado en un profesor o profesora para que le motive a aprender y a seguir las dinámicas del aula.

Volvemos a lo que se comenta en el punto 7.0 de que los alumnos y alumnas necesitan de su profesorado una actitud motivada y proponemos que exista una consciencia de cómo el profesorado transmite la información y enseñanza con más prioridad que realizar algún tipo de refuerzo, que como hemos visto, es un método que utilizan más a menudo en las metodologías para motivar al alumnado.

Demostrar y trabajar en la motivación del profesorado podría ser la clave para trabajar en la motivación intrínseca de los alumnos y alumnas, este tipo de motivación como vemos en el libro de Félix García (2005) es bastante difícil trabajarla o influir en ella desde fuera, pero si el alumnado ve en el profesorado un ejemplo, y una visión del temario y el aprendizaje más apasionada, podría ayudar al alumnado a mejorar personalmente su motivación.

El profesorado tiene el papel de mostrar y enseñar una asignatura y unos contenidos que habitualmente son nuevos y difíciles de comprender para el alumnado. Cómo el profesor o profesora tome la dinámica de las clases afectará

notablemente a la visión que el alumnado tenga sobre esa asignatura, y la manera más eficaz y activa en la que podemos influenciar en esta visión de los temarios es compartiendo el entusiasmo con la intención de que esta motivación se contagie.

8.AGRADECIMIENTOS

Principalmente he de agradecer a mi centro educativo que ha permitido y facilitado que esta actividad se lleve a cabo, y al profesorado que ha estado atento y participativo en todo momento para brindarme su ayuda. También agradezco la implicación y amabilidad de los alumnos y alumnas en la resolución de las encuestas que me han demostrado que vale la pena continuar con este proyecto.

Gracias a Carmen Calonge que se ha encargado de animarnos en todo momento a desarrollar este proyecto y que fue quien nos presentó la posibilidad de realizarlo con mucho entusiasmo desde el primer momento. Gracias a mi tutor Alejandro Fontcuberta durante todo este curso y proyecto por orientarme en un trabajo totalmente nuevo para mi y por guiarme a trabajar un tema que me apasiona, he aprendido mucho gracias a él.

9.LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La posibilidad de realizar las encuestas a un número superior de personas ha sido reducida. Por lo que contamos con un estudio de la población que podría no representar con exactitud la población estudiada.

10.BIBLIOGRAFÍA

Aguilar-Kubli, E. (1987). Asertividad, sé tú mismo sin sentirte culpable.

Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 62–64.

Caballo, V. (1993a). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1(1), 73–99.

Castro Barrero. (2012). Refuerzo positivo y alto rendimiento educativo.

Chiara Conidi. (2014). La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno.

Cruz González y Ruíz Carrillo. (2021). Estrategias discursivas y opinión del alumnado sobre la interacción con el docente en formación médica.

Félix García. (2005). Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora.

Flores, M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, 221, 42.

Frederic Skinner. (1938). La conducta de los organismos.

García-Arista y Reyes-Lagunes. (2017). Construcción y validación de una escala de asertividad en la relación paciente-médico.

Hidalgo Vergara, Restrepo Builes y Ruíz Correa. (2013). La motivación escolar metodología por proyectos.

Juan L. Núñez, José Martín-Albo, José G. Navarro y Zoila Suárez. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria.

A. H. Maslow. (1991). Motivación y personalidad.

Monje Mayorca, Camacho Camacho, Rodríguez Trujillo, Carvajal Artunduaga. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar.

J. Sagredo Lillo. (2019). Relaciones entre gestión organizacional y percepción del compromiso, motivación y satisfacción de estudiantes y docentes de Centros educativos de adultos de la Región de Biobío Chile.

F. Schulz Von Thun. (2012). El arte de conversar. Traducción: Ana Schulz.

Pérez González, F. (2010), La motivación para aprender. ¿Qué es y por qué es importante mejorarla?

E. Vidal-Abarca, R. García y F. Pérez. (2010). Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.

<https://www.gestiopolis.com/motivacion-concepto-y-teorias-principales/> 08/01/2022 9:42

<http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/conductismo.htm> 12/01/2022 10:02

<https://academic.uprm.edu/~eddiem/psic3001/id55.htm> 12/01/ 10:46

<https://www.elsevier.es/es-revista-acta-investigacion-psicologica-psychological-111-articulo-construccion-validacion-una-escala-asertividad-S2007471917300613>
20/01/2022 9:50