



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

Trabajo de Fin de Grado

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2013-2014

OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS MOTIVACIONALES EN UN AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor: Iván Rupérez Palacio

Director: José María Madariaga Orbea

En Leioa, a 13 de junio de 2014

© 2014, Iván Rupérez

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 3 |
| 1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual..... | 4 |
| 1.1. Un acercamiento a la motivación..... | 4 |
| 1.1.1. Teoría conductista..... | 4 |
| 1.1.2. Teoría humanista..... | 4 |
| 1.1.3. Teoría de logro..... | 5 |
| 1.1.4. Teoría cognitiva..... | 6 |
| 1.2. Trabajar la motivación en el aula..... | 7 |
| 2. Metodología..... | 10 |
| 3. Desarrollo del trabajo..... | 11 |
| 3.1. Objeto de estudio..... | 11 |
| 3.2. Procedimiento..... | 12 |
| 4. Resultados..... | 14 |
| 4.1. Fase de identificación de la materia más motivante..... | 14 |
| 4.2. Fase de observación..... | 16 |
| 4.3. Las prácticas motivacionales en el área de matemáticas..... | 17 |
| 4.4. Las prácticas motivacionales en el área de lengua..... | 18 |
| 4.5. Las prácticas motivacionales en el área de música..... | 18 |
| 4.6. Las prácticas motivacionales en el área de inglés..... | 19 |
| 4.7. Las prácticas motivacionales en el área de conocimiento del medio..... | 19 |
| 4.8. Las prácticas motivacionales en el área de euskera..... | 20 |
| 5. Conclusiones..... | 21 |
| 6. Agradecimientos..... | 25 |
| 7. Referencias bibliográficas..... | 25 |

OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS MOTIVACIONALES EN UN AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Iván Rupérez Palacio

UPV/EHU

El papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial. El objetivo de este trabajo de investigación ha sido analizar las prácticas motivacionales observadas en un aula concreta de educación primaria. Previo a la observación se pidió al alumnado que valorase su grado de motivación hacia las distintas áreas, a excepción de educación física. La observación se realizó con la ayuda de unos indicadores que permitieron delimitar el objeto de estudio. Un total de trece prácticas motivacionales fueron detectadas. Fue en las materias menos valoradas como motivantes por el alumnado en donde más prácticas motivacionales se detectaron.

Motivación, educación primaria, observación, prácticas motivacionales

Motibazioaren papera ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan erabakigarria da. Ikerketa lan honen helburua da lehen hezkuntzako gela konkretu batean ikusitako motibaziozko praktikak aztertzea. Behaketa egin baino lehen, ikasleei ikasgai desberdinen motibazio-maila baloratzeko eskatu zitzaizkien, gorputz-hezkuntzako ikasgaia izan ezik. Behaketa adierazle batzuen laguntzaz egin zen, zeinek ikerketaren objektua mugatzeko aukera eman zuten. Guztira motibaziozko hamahiru praktika antzeman ziren. Jakinguraz, motibaziozko praktiken gehiengoa, ikasleentzako motibazio gutxiko diren ikasgaietan antzeman ziren.

Motibazioa, lehen hezkuntza, behaketa, motibaziozko praktikak

The role of motivation in the teaching-learning process is crucial. The aim of this research work has been analysing motivational practices observed in a specific classroom of primary education. Prior to the observation, the student is asked to value their degree of motivation toward the different areas, with the exception of physical education. The observation was carried out with the help of a few indicators that make possible to delimit the object of study. A total of thirteen motivational practices were detected. Curiously, it was in the less motivating subjects valued by the students where more motivational practices were detected.

Motivation, elementary school, observation, motivational practices

Introducción

Los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (2014) apuntan que la cifra de abandono escolar temprano en España en 2012 es la más alta de la Unión Europea (véase Tabla 1).

Tabla 1
Proporción de abandono escolar temprano en 2012 en la Unión Europea

| <i>País</i> | <i>Mujeres</i> | <i>Hombres</i> |
|-------------|----------------|----------------|
| Alemania | 9.9 | 11.3 |
| Hungría | 10.7 | 12.2 |
| Reino Unido | 12.4 | 14.7 |
| Bulgaria | 13.0 | 12.1 |
| Portugal | 14.3 | 27.1 |
| Italia | 14.5 | 20.5 |
| Rumanía | 16.7 | 18.0 |
| Malta | 17.6 | 27.5 |
| España | 20.8 | 28.8 |

Fuente: Indicadores Europa 2020. Eurostat

Parece haber un consenso en que la falta de motivación es uno de los factores principales, por no decir el principal, del abandono escolar (Marchesi, 2003). En ese sentido, Mahillo (2002:25) señala que “la mayor parte de los alumnos estudian por obligación (estatal o familiar). Existen pocos alumnos motivados por el estudio”. Ahora bien, dado que todas las áreas de conocimiento tienen una utilidad, emoción o interés práctico para el alumnado, es necesario analizar qué tipo de prácticas educativas se desarrollan en el aula para resaltar dichas cualidades con el fin de favorecer la deseada motivación.

Este trabajo de investigación, basado en la observación, recoge una serie de prácticas que han sido llevadas a cabo en un aula de educación primaria y que han despertado la motivación del alumnado.

Se recurrió a distintas fuentes en busca de indicadores que permitieran delimitar la observación. Al no resultar la búsqueda, se optó por elaborar una lista con ocho ítems basados en el marco teórico que servirían de guía al observador.

Cada contexto educativo es distinto y puede que las prácticas motivacionales aquí expuestas no generen el mismo efecto en otros grupos. No obstante, los datos aquí recogidos podrían ser un pequeño reflejo del rumbo que sigue hoy día la motivación; enseñanza a través de las TIC, el alumnado como protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje significativo...

1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual

1.1. Un acercamiento a la motivación

El término motivación procede del latín *motus*, que significa “lo que empuja y dirige a uno”. El ser humano desencadena conductas de búsqueda cuando desea algo (Marina, 2011), esto es “realiza sus acciones por determinados motivos” (Tierno, 1998:169). Estos motivos no son estáticos, pudiendo cambiar de un día para otro como consecuencia de la estrecha relación existente entre la motivación y la vida afectiva y emocional de las personas (Marina, 2011).

Dentro de la motivación se distinguen cuatro teorías fundamentales (Santrock, 2002): la conductista, la humanista, la de logro y la cognitiva.

1.1.1. Teoría conductista

Analiza la motivación desde la óptica de recompensas externas y castigos (Skinner, 1977). Por ello, Naranjo (2009) sostiene que las recompensas “agregan interés y motivación a la conducta, dirigen la atención hacia comportamientos adecuados y la distancian de aquellos considerados inapropiados” (2009: 155). Por el contrario, la administración de castigos busca que la persona aprenda “lo que no tiene que hacer, en lugar de lo que tiene que hacer” (Naranjo, 2009:156).

1.1.2. Teoría humanista

Encuadrada en la teoría humanista se sitúa la teoría de las necesidades o motivos (Coscov, 2005) de Maslow (1991), que ordenó las necesidades humanas e hizo una jerarquía con todas ellas. En la base situó aquellos motivos más fisiológicos que consideraba “con frecuencia, bastante inconscientes” e innatos (Maslow, 1991:42), y que generan una tensión interna en el sujeto (estado de desequilibrio) que permanece hasta que dichos motivos son satisfechos (estado de equilibrio vital). Son motivos ligados a la subsistencia del individuo (respiración, alimento, sexo, descanso...), de manera que, para desarrollar la atención por necesidades superiores, debe previamente satisfacer estos motivos primarios, porque de lo contrario, “las restantes necesidades simplemente pueden ser inexistentes o desplazadas al fondo” (Maslow, 1991:21).

Una vez satisfechas las necesidades de orden fisiológico, surgirán las de seguridad, que llevarán al ser humano a “ordenar el mundo de forma que cualquier peligro inesperado no pueda ocurrir” (Maslow, 1991:28).

En el orden de jerarquización después situó las necesidades de amor, afecto y sentido de pertenencia al grupo, que son fruto de la vida del ser humano en sociedad (Maslow, 1991). Posteriormente, las necesidades de estima (que se refieren al deseo de las personas de una valoración alta de sí mismos) y finalmente, las necesidades de autorrealización (relacionadas con la autoestima, la autonomía, la independencia y el autocontrol). No obstante, Maslow (1991) descubrió dos necesidades más para aquellas personas que habían satisfecho las cinco necesidades anteriores: conocer y entender el mundo que rodea a la persona y la naturaleza, y alcanzar la satisfacción estética de la naturaleza humana.

Valdés (2005) y el propio Maslow (1991) hacen algunas consideraciones sobre la jerarquía anterior. Primeramente, sostienen que las necesidades de orden inferior se satisfacen relativamente más rápido que las superiores. También mantienen que las personas se motivarán más por aquellas necesidades consideradas por ellas como más importantes. Por último, Maslow insiste en la idea de que el orden de la jerarquía no es rígido, sino que pueden darse algunas modificaciones según la persona.

1.1.3. Teoría de logro

La teoría de McClelland (1989) se basa en cuatro motivos: de logro, de poder, de afiliación y de evitación. Respecto al motivo de logro, afirma que “los individuos con alta necesidad de logro deben mostrarse más inquietos y evitar la rutina” (McClelland, 1989: 270), les gusta la innovación y buscar tareas moderadamente retadoras en las que puedan tener éxito.

Estos motivos surgen en los primeros años de vida y se ven potenciados, o no, en base a la actitud que toman los padres y las madres frente a los logros que van alcanzando sus hijos e hijas. Así, se pueden diferenciar dos tipos de personas, aquellas que se mueven para tener éxito y, por otro lado, aquellas con motivos de evitar el fracaso (Tierno, 1998), aunque en realidad en la práctica se da una combinación de ambas tendencias.

El segundo motivo se refiere al poder. McClelland distingue entre el poder positivo y el negativo. Cuando “el comportamiento persuasivo e inspirador de una persona [...] evoca sentimientos de fortaleza y habilidad en otras y las ayuda a establecer metas” (Naranjo, 2009:160), se habla de poder positivo. Por el contrario, el negativo “se relaciona con situaciones de dominio-sumisión, con personas que piensan que debe hacerse lo que ellas desean y que pueden controlar a las demás” (Naranjo, 2009:160).

Sobre el motivo de afiliación, McClelland sostiene que la meta de las personas es relacionarse con las demás (interacción social) y lograr su aceptación. A su vez, Rice (2000) sostiene que la necesidad de afiliación es importante de cara a que otras necesidades, como la de logro, puedan verse potenciadas.

Respecto al motivo de evitación, McClelland considera que el miedo al fracaso, así como la ansiedad, pueden ir en contra de la motivación. La ansiedad puede generar un conflicto entre las capacidades reales de la persona (lo que éste puede hacer realmente) y sus deseos (la meta que se pretende alcanzar). Asimismo, puede generar “miedo ante lo desconocido, incluso verdaderas crisis de angustia con su secuela de manifestaciones somáticas” alerta Pleux (2003:147).

1.1.4. Teoría cognitiva

A diferencia de las otras teorías, esta última tiene más en cuenta “el proceso de pensamiento por el cual la persona se motiva” (Naranjo, 2009:262).

Así, Keller (1987), que partió de la teoría motivacional de las expectativas de Vroom (1964) para desarrollar su propuesta cognitiva, identifica cuatro componentes claves para trabajar la motivación: la atención, la relevancia, la confianza y la satisfacción.

a) La atención

Keller apunta distintas maneras de captar la atención:

- Usar juegos educativos, como el *role-playing* o las simulaciones¹.
- Emplear recursos y dinámicas de grupo variadas: uso de audios, vídeos, formación de pequeños grupos de discusión, tertulias, conferencias...
- Usar el humor en su justa medida².
- Utilizar ejemplos relacionados con su experiencia o con su vida.
- Emplear un lenguaje cercano.
- Plantear preguntas y problemas de dificultad moderada al alumnado.

Una vez captada la atención hay que conseguir mantenerla a lo largo de todo el proceso formativo. Para ello, Huertas (1997) propone “facilitar la comprensión de los contenidos con un discurso cohesionado” (1997: 269) además de las estrategias anteriores.

¹ Corrales (1994:174) justifica el éxito del juego afirmando que “la o el estudiante está en obligación de asumir una actitud activa y reflexiva [...], no pasiva, para que pueda salir adelante con el juego”.

² El sentido del humor genera un clima relajado en el aula que favorece la participación y motivación del alumnado, ya que no verán “el colegio como un sanctasanctórum” (Dörnyei, 2008:67).

b) La relevancia

Keller afirma que “la mejor manera de asegurar la relevancia es relacionar claramente los contenidos de aprendizaje (nuevos) con contenidos ya sabidos y con la experiencia del aprendiz [...]. La formación será motivadora si el aprendizaje tiene sentido y es significativo para el aprendiz” (López, 2005:156). Para ello, aconseja al profesorado que demuestre la utilidad del nuevo contenido exponiendo ejemplos y formulando preguntas que conectan con la realidad del alumnado.

c) La confianza

Se centra en las estrategias empleadas por el profesorado para reforzar la confianza del alumnado a la hora de enfrentarse a la tarea. La motivación disminuirá si los estudiantes sienten que deben hacer un gran esfuerzo o que son incapaces de enfrentar la tarea. Por otro lado, para Keller (1987) es importante que el alumnado conozca desde el inicio cuáles son los requisitos y los criterios de evaluación de la tarea. Asimismo, valora que el profesorado ayude al alumnado alcanzar la meta, pero sin excederse, ya que el alumno y la alumna deben creer que el éxito obtenido es fruto de su esfuerzo personal.

d) La satisfacción

El alumnado debe sentir que el esfuerzo realizado es significativo; para ello, Keller (1987) propone al profesorado que brinde a los estudiantes la oportunidad de utilizar los conocimientos recién adquiridos en contextos reales. La satisfacción puede ser extrínseca o intrínseca, “el reconocimiento de los éxitos del aprendizaje es un factor extrínseco de la motivación” (López, 2005:157). por el contrario y el sentimiento de haber disfrutado aprendiendo algo útil y beneficioso sería un factor intrínseco.

1.2. Trabajar la motivación en el aula

El éxito educativo exige comprender los motivos que mueven al alumnado a comportarse de un modo u otro. El profesorado debe trabajar la motivación a fin de “[...] estimular, mediante motivos válidos, el deseo de aprender o de mejorarse” (Tierno, 1998:181). A continuación se presentan distintas teorías de varios autores sobre cómo trabajar la motivación en cada uno de los siguientes parámetros: tarea, autoridad, reconocimiento, grupos y tiempo.

a) La tarea

En relación a la tarea diversos autores comparten la idea de que debe ser moderada y fragmentada para facilitar la motivación (Ames, 1992; Epstein, 1989; Huertas, 1997; Keller, 1987).

En efecto, Epstein (1989) y Keller (1987) plantean que las tareas de dificultad intermedia o de reto moderado son las que más favorecen la motivación del alumnado. Algunos autores asocian esta idea al concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) introducido por Vygotsky, en el sentido de que el docente debe trabajar en la ZDP de su alumnado, es decir, debe conocer de qué es capaz su alumnado por sí solo (Zona de Desarrollo Actual) para saber hasta dónde puede llegar con su andamiaje. Este sistema de ayudas además debe ser momentáneo y variará en función de la competencia de cada aprendiz (Bruner, 1988).

El segundo aspecto se refiere a la fragmentación de la tarea, lo cual significa que el docente debería secuenciar las tareas para facilitar la llegada del alumnado a los objetivos por él propuestos (Ames, 1992). Esta fragmentación favorecería que todo el alumnado, independientemente de sus destrezas, presentase una actitud más optimista a la hora de ejecutar la tarea. Asimismo, la secuenciación de la tarea en pasos podría estimular la capacidad del alumnado para fragmentar sus propias tareas en ejercicios más específicos y sencillos que condujesen al objetivo último.

Más recientemente, Delavaut y Fernández (2008) afirman que la ejecución de tareas a través de las TIC resulta, por lo general, más motivante para los estudiantes. Por su parte, Area (2009) considera que esta motivación se deriva, en parte, del mayor hábito del alumnado en el uso de las nuevas tecnologías: “Los alumnos se sienten en igualdad de condiciones con el profesor” (2009:91), mientras que Segovia (2005) justifica el éxito de las TIC aludiendo a su novedad, calidad, interactividad y amplio abanico de posibilidades: comunicaciones en vivo, visionado de vídeos, acceso rápido a información, juegos educativos *on-line*....

b) La autoridad

Pintrich y Schunk (2006) distinguen tres clases de docentes: los autoritarios, permisivos y colaboradores. Los primeros son aquellos centrados en la disciplina y el control del comportamiento del alumnado. Los permisivos son aquellos que evitan influir sobre el alumnado. Y por último, los colaboradores, también denominados democráticos, son

aquellos que se presentan como estimuladores o guías, y convierten a los educandos en protagonistas de su educación.

Horno (2004) y Pintrich y Schunk (2006) coinciden en que los docentes descritos en tercer lugar son los que más favorecen el desarrollo de la motivación por el aprendizaje, debido a que ese tipo de profesorado favorece la autonomía y la responsabilidad del alumnado, lo que hace que la percepción de la tarea a realizar sea más personal.

c) El reconocimiento

El docente debe saber qué elogiar y cómo hacerlo, a fin de mantener o despertar la motivación del alumnado. Debe reconocer el esfuerzo y el progreso personal llevado a cabo por el alumnado, independientemente de si éste ha errado o no en la ejecución de la tarea (Epstein, 1989). Asimismo, por lo general, los elogios al alumnado resultan más eficaces si se producen de manera privada, ya que en muchos casos, el elogio público, lejos de favorecer la motivación por el aprendizaje, “promueve un clima de competición [...] y potencia el desarrollo de la motivación por el lucimiento” (Huertas, 1997:248).

d) Los grupos

“Cuando está bien planificada y bien conducida, la enseñanza socializada (en grupo) [...] tiene gran poder motivador, ya que da margen a la autorrealización dentro del grupo y solicita vivamente la participación activa” del alumnado (Bernardo y Basterretche, 2004:74). Por otro lado, el trabajo cooperativo permite que el enfrentamiento con la tarea resulte más sencillo, dado que, en el supuesto de fallar, las responsabilidades no recaerían sobre un sujeto, sino que quedarían diluidas entre todos los miembros del grupo (Ames, 1992).

e) El tiempo

La conexión motivacional de este parámetro viene dada por “su relación con la aparición de procesos ansiógenos” (Huertas, 1997:249). En ese sentido, Pleux (2003) sostiene que marcar un tiempo límite para la realización de una tarea puede generar ansiedad en el alumnado. Sin embargo, su efecto no siempre es el mismo, dado que para algunos estudiantes este grado de ansiedad puede convertirse en un elemento motivador que facilita el rendimiento, mientras que para otros puede llegar a ser un elemento inhibitorio (Pleux, 2003).

En definitiva, los motivos de las personas son cambiantes y, en consecuencia, las prácticas docentes para favorecer la motivación también deberían serlo. En este trabajo se busca analizar algunas de las actuales prácticas educativas que despiertan o favorecen la motivación de un alumnado concreto. Esta recopilación de buenas prácticas podría ser de utilidad para aquellos profesores y profesoras interesados en potenciar la motivación de su alumnado, pero las prácticas descritas aluden a un grupo específico de estudiantes y, por lo tanto, pueden no ser igual de efectivas en todos los contextos educativos. En cualquier caso, este trabajo pretende ser un acercamiento a los motivos que hoy día guían al alumnado.

2. Metodología

El procedimiento seguido para la recogida de datos se ha basado en la observación, la cual ha sido desarrollada por el autor de este trabajo durante su período de prácticas en un colegio del centro de Bilbao.

La observación, más que cualquiera de los otros procedimientos (innovación, emprendeduría o intervención), es la que más se ajustaría a los objetivos de este trabajo que, como ya se ha apuntado, son detectar y analizar aquellas prácticas llevadas a cabo en el aula que despiertan la motivación del alumnado.

Se trata por tanto de una observación a dos niveles; por un lado se observan las prácticas (en qué consisten, qué recursos se emplean, cómo se desarrolla...) y por otro lado las reacciones del alumnado ante éstas (si la participación es activa, si desean repetirla...). La observación del alumnado y sus reacciones resultaría vital para determinar cuáles de las prácticas observadas en el aula eran más motivacionales.

La observación se ha centrado sólo en aquella materia considerada como más motivante por el alumnado, la cual ha sido identificada mediante la aplicación de dos cuestionarios previos al alumnado.

Para detectar las prácticas motivacionales se elaboró una tabla de observación basada en los aspectos fundamentales de las teorías presentadas en el marco teórico de este trabajo: Maslow, McClelland, Keller o Ames, entre otros.

La utilización de la tabla y la observación directa, tanto de las prácticas como de las reacciones del alumnado, han permitido discriminar las prácticas motivacionales de las que no los son.

3. Desarrollo del trabajo

3.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio fue la dinámica de un aula de 5º de primaria desde el punto de vista motivacional. El grupo estaba constituido por 13 alumnos y 13 alumnas de 9 y 10 años. Los 26 estudiantes residían en Bilbao, en las proximidades del centro escolar. Por lo general, el nivel socioeconómico de sus familias era medio-alto. El modelo lingüístico del grupo era el B, esto es, todas las materias eran impartidas en euskera, a excepción de matemáticas y lengua, que se impartían en castellano. La lengua materna de los estudiantes era la castellana, aunque han estado en contacto con la lengua vasca desde el inicio de su escolarización.

Ninguno de los alumnos y alumnas presentaba necesidades educativas especiales, si bien, en lo que se refiere a los resultados académicos se trata de un grupo desigual. El grueso del alumnado era constante en su tarea diaria y mostraba una actitud activa en todas o casi todas las áreas. No obstante, una minoría considerable acudía reiteradamente a clase con las tareas a medio hacer y se mostraba disperso en la mayoría de las materias. Este último porcentaje se caracterizaba por tener contextos familiares adversos: padres separados, familiares con problemas de desarrollo, ausencia de comunicación familiar, entre otros.

El tutor del grupo tenía más de 25 años de experiencia en el ámbito educativo. Su lengua materna también era la castellana, aunque dominaba perfectamente la lengua vasca. Se encargaba de todas las áreas, a excepción de educación física. En términos de Pintrich y Schunk (2006) sería un docente democrático que compaginaba el modelo educativo tradicional con el moderno, esto es, la relación educativa entre el educador y el educando variaba constantemente. La acción educativa no siempre recaía sobre el docente (lo importante era lo que éste decía o hacía), ya que en más de una ocasión, éste asumía el rol de guía o estimulador de la acción educativa, permitiendo al alumnado ser protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que a motivación se refiere, el docente no había recibido formación específica sobre la materia, pero sentía gran interés por ella, algo que favoreció enormemente el desarrollo de este trabajo. Uno de sus principales objetivos era que su alumnado eliminase el rechazo hacia aquellas áreas que habitualmente generan más miedo o desmotivación, como conocimiento del medio o matemáticas, siendo esta última su materia preferida.

Los libros de texto y la pizarra tradicional eran los principales recursos empleados por el docente, no obstante, en más de una ocasión, hacía uso de la pizarra digital que había en el aula para ampliar o profundizar en los contenidos que se estaban trabajando.

3.2. Procedimiento

La tarea se desarrolló en dos fases: una primera de identificación de las áreas más motivantes, y una segunda, de observación de las posibles prácticas motivacionales. El tutor mostró su apoyo y colaboración a la investigación en todo momento.

Para llevar adelante la primera fase, se preguntó por escrito a cada alumno y alumna sobre aquella área que más le motivaba y el porqué. A continuación, se pidió que cumplimentasen la tabla de motivación por áreas (Tabla 2)³ marcando con una X la casilla que más se ajustase a su grado de motivación.

Las respuestas, todas anónimas, se recogieron y analizaron inmediatamente.

Tabla 2
Tabla de evaluación del grado de motivación por áreas

| <i>¿CÓMO ME MOTIVA...?</i> | <i>Poco</i> | <i>Suficiente</i> | <i>Mucho</i> |
|----------------------------|-------------|-------------------|--------------|
| Matemáticas | | | |
| Lengua | | | |
| Conocimiento del medio | | | |
| Euskera | | | |
| Inglés | | | |
| Plástica | | | |
| Música | | | |
| Educación física | | | |

Dado que los resultados no apuntaron a una única materia como la más motivadora, sino a dos, se decidió centrar la observación en esas dos áreas. A pesar de todo, los resultados obtenidos con el paso de los días fueron escasos y siempre referidos a la misma área, dado que la otra sólo se impartía una vez a la semana. Por otro lado, el observador se sorprendió al ver que en el resto de áreas⁴ (entre las que había dos consideradas por el alumnado como poco motivantes) había más prácticas motivacionales de las esperadas, principalmente en aquellas dos áreas menos valoradas por los estudiantes.

³ La asignatura de educación física quedó fuera del estudio dado que no se asistió como observador a ninguna de las sesiones de dicha área.

⁴ El observador, como alumno en prácticas del centro, debía estar presente en todas las áreas del curso.

En consecuencia, se optó por realizar una observación más holística y no tan centrada en aquellas áreas más exitosas, a fin de hacer un trabajo más completo.

Posteriormente, para cumplimentar la tabla de observación (Tabla 3) se atendió a las prácticas desarrolladas y a la reacción generalizada del grupo de estudiantes ante éstas, centrando especial atención en aquel sector de la clase aparentemente menos motivado⁵. La manera de proceder fue siempre la misma. El observador acudía diariamente al aula con varias tablas de observación en blanco, se sentaba al lado del tutor y observaba cómo éste daba clase. En cuanto el docente proponía una nueva práctica, el observador sacaba una de las tablas en blanco y, basándose en las reacciones que observaba por parte del alumnado, iba rellenándola ítem por ítem.

La tabla de observación constaba de cuatro apartados. El primero, permitía recoger la información más básica de la tarea, esto es, el nombre o idea principal de la actividad, el área en que se desarrolla y el día de su ejecución⁶. Los siguientes apartados posibilitaban dividir la tarea en tres momentos; el antes, el durante y el después. Cada ítem se respondía marcando con una X la casilla de *SÍ* o *NO*, en base a si se producía o no dicha reacción en el aula.

Una vez cumplimentada la tabla se valoraba si la práctica había resultado motivante o no. Sólo aquellas tareas que contuviesen más de seis afirmaciones (casillas de *SÍ*) serían consideradas como motivacionales.

Por tanto, no se aplicó ningún test de motivación, sino que se trabajó mediante la tabla de observación.

La observación en el aula tuvo una duración de siete semanas; del 24 de febrero al 11 de abril de 2014. Un total de 27 prácticas fueron recogidas⁷, de las que sólo 12 fueron consideradas como motivacionales.

Para concluir con la investigación, y con el fin de otorgar apoyo teórico a los resultados obtenidos, se procedió a contrastar la información recabada en el aula con la documentación sobre motivación analizada y recogida previamente en el marco teórico de este trabajo con el fin de obtener las conclusiones finales.

⁵ Esta decisión se tomó al descubrir que las reacciones de este sector, en lo que a motivación se refiere, eran mucho más notorias que las del resto del alumnado, lo que facilitaba la labor de observación.

⁶ Pese a ser el primero, este apartado era el último en cumplimentarse. Se rellenaba una vez finalizada la sesión y tras valorar si la práctica había resultado motivacional.

⁷ En matemáticas se observaron un total de 4 prácticas, en lengua 6; en euskera 6; en conocimiento del medio 4; en inglés 3 y música 3.

Tabla 3

Detectar prácticas motivacionales en el aula

| <i>Descripción de la tarea:</i> | | | |
|---|---------------------------|-----------|-----------|
| <i>Área:</i> | <i>Día de desarrollo:</i> | | |
| AL PLANTEARSE LA TAREA | | | |
| | | SÍ | NO |
| 1. El docente muestra más entusiasmo a la hora de presentar la tarea (utiliza un lenguaje atractivo, utiliza diversos medios para llevar a cabo su exposición, emplea lenguaje no verbal, se extiende en la explicación...). | | | |
| 2. El alumnado se muestra interesado por la ejecución de la tarea (plantea sus dudas al docente, se muestra impaciente por iniciar la tarea...). | | | |
| 3. La tarea es planteada por el alumnado al docente y no viceversa. | | | |
| DURANTE EL DESARROLLO DE LA TAREA | | | |
| | | SÍ | NO |
| 4. El alumnado se siente capaz de realizar la tarea correctamente (esto es, no se observan sentimientos de angustia, no se plantean demasiadas dudas...). | | | |
| 5. El alumnado atiende y/o participa activamente (levanta la mano, plantea preguntas, colabora con el docente en el desarrollo de la tarea, pide silencio para aumentar su concentración...). | | | |
| 6. El docente favorece un clima de trabajo agradable (emplea un lenguaje cálido, se aproxima al alumnado, responde adecuadamente a las cuestiones que se le plantean...). | | | |
| UNA VEZ DESARROLLADA LA ACTIVIDAD | | | |
| | | SÍ | NO |
| 7. El alumnado valora positivamente la actividad (comentan entre ellos lo satisfactorio que ha resultado, hacen saber al docente su opinión...). | | | |
| 8. El alumnado pide al docente que prolongue la tarea o que vuelva a desarrollarla en otra ocasión. | | | |

4. Resultados

4.1. Fase de identificación de la materia más motivante

El lunes día 24 de febrero de 2014 se formularon las siguientes cuestiones a los 26 alumnos de 5º de primaria:

¿Qué asignatura me motiva más?

¿Por qué?

Las respuestas obtenidas por escrito, todas ellas anónimas, se recogen en la Tabla 4:

Tabla 4
Respuesta a la pregunta: ¿Qué asignatura me motiva más?

| <i>Asignatura</i> | <i>Número de estudiantes que la consideran más motivante (sobre 26)</i> |
|------------------------|---|
| Matemáticas | 8 |
| Lengua | 4 |
| Plástica | 4 |
| Música | 3 |
| Inglés | 3 |
| Euskera | 2 |
| Conocimiento del medio | 2 |

En la Tabla 4 puede verse que un 30% del alumnado seleccionó Matemáticas como la asignatura más motivante. Las razones por las que justificaron esta elección fueron porque se trataba de una asignatura fácil, entretenida y útil.

Por otro lado, un 15% escogió Lengua y otro 15% Plástica como las más motivantes. En el caso de Lengua, la mayoría justificaba su elección afirmando que era fácil (“me cuesta muy poco estudiar esta asignatura”, afirma uno de los alumnos) y útil para la comunicación. Respecto a Plástica, señalaban que era muy divertida.

Asimismo, un 12% consideró la Música como la más motivante, dado que apenas había que estudiar y solían cantar al finalizar cada sesión. Sin embargo, otro 12% del alumnado, justificó que inglés era la más motivante porque hacían juegos y empleaban la pizarra digital.

Por último, con un 8% respectivamente, hallamos euskera y Conocimiento del medio. Los dos sujetos que votaron euskera afirmaban que les motivaba porque era la lengua del País Vasco y porque hablándola se sentían especiales. Sobre el área de conocimiento del medio, los motivos destacaban la utilidad de la materia para conocer mejor el planeta en que vivimos.

Con el fin de obtener unos datos más precisos, además de las dos cuestiones formuladas previamente al alumnado, ese mismo día se repartió una tabla para detectar el grado de motivación que suscitaba cada asignatura (Tabla 5). La prueba también fue realizada por los 26 alumnos y alumnas del grupo.

Tal y como se puede deducir de la Tabla 5 de las siete asignaturas, Plástica era la que más motivaba al alumnado, seguida de Matemáticas, Lengua, Música e inglés. Nuevamente, las que menos parecían motivar eran conocimiento del medio y, principalmente, euskera.

Tabla 5
Grado de motivación del alumnado por áreas

| <i>¿CÓMO ME MOTIVA...?</i> | <i>Poco (%)</i> | <i>Suficiente (%)</i> | <i>Mucho (%)</i> |
|----------------------------|-----------------|-----------------------|------------------|
| Matemáticas | 0 (0) | 30.79 (8) | 69.23 (18) |
| Lengua | 0 (0) | 46.15 (12) | 53.84 (14) |
| Conocimiento del medio | 23.07 (6) | 46.15 (12) | 30.76 (8) |
| Euskera | 46.15 (12) | 46.15 (12) | 7.69 (2) |
| Inglés | 3.84 (1) | 50 (13) | 46.15 (12) |
| Plástica | 0 (0) | 15.38 (4) | 84.61 (22) |
| Música | 0 (0) | 50 (13) | 50 (13) |

Nota: Entre paréntesis aparece reflejado el número de alumnos sobre 26 que votó esa opción.

4.2. Fase de observación

La observación se desarrolló a lo largo de siete semanas, desde el 24 de febrero al 11 de abril de 2014 utilizando las tablas confeccionadas a tal efecto (Tabla 3). Durante ese período se detectaron en todas las materias, incluso en aquellas valoradas por el alumnado como menos motivantes, numerosas prácticas que despertaban la motivación del grupo tal y como se aprecia en la Tabla 6:

Tabla 6
Relación entre la motivación por materias y el número de prácticas motivacionales detectadas

| <i>Asignaturas ordenadas por orden de motivación</i> | <i>Número de prácticas motivacionales detectadas</i> |
|--|--|
| Matemáticas (la que más motiva al grupo) | 2 |
| Plástica | 0 |
| Lengua | 1 |
| Música | 2 |
| Inglés | 1 |
| Conocimiento del medio | 3 |
| Euskera (la que menos motiva al grupo) | 3 |

Como se deduce de la Tabla 6, un total de 12 prácticas fueron recabadas al concluir la observación. En cada área se desarrollaron al menos una o dos tareas que despertaron la motivación del alumnado salvo en Plástica. No obstante, euskera y conocimiento del medio (impartidas en lengua vasca) resultaron ser las áreas con un mayor número de prácticas motivacionales, pese a ser consideradas por el alumnado como las menos motivantes. Por el contrario, Lengua y Matemáticas (impartidas en castellano), pese a ser muy motivadoras para el grupo, se quedaron por detrás.

La posición del autor de este trabajo como alumno en prácticas, le permitió estar sentado al lado del tutor y observar, de primera mano, los comportamientos del alumnado a la hora de realizar una nueva tarea. En más de una ocasión, el docente preguntó directamente al alumnado sobre la práctica recién ejecutada en el aula, con el fin de averiguar si ésta había resultado motivante. Para el resto de ocasiones, bastó con atender a los comentarios o actitudes que el alumnado decía después de cada tarea.

A continuación se describen con detalle las 12 prácticas que se identificaron como motivacionales.

4.3. Las prácticas motivacionales en el área de matemáticas

4.3.1. Práctica I: Repasar la unidad en pequeños grupos

- **Descripción:** Se dividió al grupo en seis subgrupos (formado cada uno por cuatro o cinco estudiantes). Se asignó a cada miembro del grupo un rol; el de moderador, portavoz, encargado del material y encargado de escribir. A continuación, el maestro repartió a cada grupo un folio con las actividades que debían realizar conjuntamente, y añadió que todas las dudas de la unidad debían ser resueltas sin la ayuda del maestro. Dispusieron de toda la hora para ejecutar la tarea.
- **Objetivos:** Favorecer la ayuda y comunicación entre iguales para responder a tareas más alejadas de sus posibilidades.
- **Valoración del alumnado:** Una vez finalizada la sesión, el maestro pidió a los portavoces que valorasen la práctica. Los seis grupos valoraron positivamente la dinámica y alegaron que les había servido de gran ayuda la tarea en equipo para disipar las dudas que tenían sobre la materia.

4.3.2. Práctica II: Plantear problemas como un reto

- **Descripción:** El maestro planteó una serie de problemas como reto, alegando que debían pensar más que nunca si querían resolverlos, dado que eran de un nivel superior. Asimismo, añadió que todos tenían las herramientas para realizar correctamente la actividad. Antes de comenzar, les informó del tiempo que disponían para ejecutar la tarea. Finalizado el tiempo estimado, pidió rápidamente al alumnado que levantase los brazos de la mesa. A continuación, el docente procedió a corregir los ejercicios en la pizarra con la ayuda de los alumnos y alumnas. Finalmente, el maestro concluyó la sesión reuniéndose individualmente con quienes habían errado en más de la mi-

tad de los ejercicios. Analizó los fallos y aconsejó al alumnado para mejorar en la ejecución de problemas.

- **Objetivos:** Desarrollar la comprensión lectora. Ampliar y reforzar los contenidos matemáticos. Plantear retos moderados al alumnado.
- **Valoración del alumnado:** El maestro preguntó al alumnado si le gustaría repetir dicha dinámica; la respuesta de todos y todas fue afirmativa.

4.4. Las prácticas motivacionales en el área de Lengua

4.4.1. Práctica: Realizar exposiciones orales

- **Descripción:** Se trataba de la primera exposición oral que hacían. Cada alumno y alumna escogió libremente un tema, con el fin de presentarlo oralmente la siguiente semana. Por su lado, el docente no profundizó demasiado en las instrucciones sobre cómo preparar o cómo exponer un texto oral ante el resto, simplemente comentó que sería conveniente escribir un guión previo con las ideas a tratar y animo a ensayar la exposición en casa delante de los padres y madres. Antes de finalizar la sesión tranquilizó al grupo diciendo que si alguno o alguna se trababa el día de la exposición recibiría su ayuda.
- **Objetivos:** Desarrollar la competencia comunicativa.
- **Valoración del alumnado:** Una vez finalizadas todas las exposiciones, el docente preguntó uno por uno a sus alumnos y alumnas cómo se habían sentido. Las respuestas fueron semejantes: “Bien, pero con algo de nervios”. A continuación, les preguntó sobre volver a realizar la actividad. Todos respondieron que sí.

4.5. Las prácticas motivacionales en el área de Música

4.5.1. Práctica I: Bailar al finalizar la sesión

- **Descripción:** Al finalizar la sesión de música, el maestro pidió a los alumnos y alumnas que se levantaran del asiento. A continuación comenzó a sonar la canción que aparecía al comienzo de la unidad primera del libro de la asignatura. Éste pidió al alumnado que imitase sus movimientos de baile.
- **Objetivos:** Trabajar la psicomotricidad y moverse al ritmo de la música.
- **Valoración del alumnado:** Alumnos y alumnas pidieron al docente que volviese a reproducir la canción una vez acabada. A partir de ese día, el alumnado demandaba finalizar las sesiones de música bailando esa u otras canciones del libro.

4.5.2. Práctica II: Trabajar la historia de la música a través de la pizarra digital

- **Descripción:** El libro de texto de música contenía un CD-ROM con juegos interactivos sobre la historia de los músicos más relevantes. El docente decidió trabajarlo a través de la pizarra digital como repaso final de la unidad.
- **Objetivos:** Conocer la vida y las obras de los músicos más importantes.
- **Valoración del alumnado:** Muy positiva. El alumnado no dejaba de levantar la mano para salir a la pizarra a probar sus conocimientos en el juego.

4.6. Las prácticas motivacionales en el área de inglés

4.6.1. Práctica: Repasar la unidad a través de la pizarra digital

- **Descripción:** Al igual que sucedía con el libro de texto de música, el de inglés también contenía un CD-ROM con varios juegos interactivos que repasaban la unidad; el léxico, las estructuras gramaticales, la comprensión oral y la escrita. El docente decidió hacer uso él para concluir la unidad.
- **Objetivos y valoración del alumnado:** Idénticos a los de la práctica recogida en el apartado 4.6.2.

4.7. Las prácticas motivacionales en el área de conocimiento del medio

4.7.1. Práctica I: Preparar la unidad en pequeños grupos de expertos

- **Descripción:** El maestro dividió la clase en seis grupos (cada uno formado por cuatro o cinco estudiantes). A continuación, asignó un apartado de la unidad a cada miembro del grupo para que la trabajase. Para ello, tuvo en consideración las destrezas e intereses de cada estudiante. Posteriormente, se hizo una reunión de expertos y expertas, esto es, se juntaron en una mesa todos los alumnos y alumnas que habían preparado el mismo apartado de la unidad. La finalidad de esta reunión era que disipasen entre iguales las dudas que les hubieran podido surgir durante su tarea individual. Finalmente, cada experto y experta volvió a su grupo de origen para exponer ante el resto su apartado y, a su vez, para atender las demás exposiciones.
- **Objetivos:** Favorecer el trabajo cooperativo, la ayuda entre iguales, la autonomía y la responsabilidad.
- **Valoración del alumnado:** El docente preguntó a cada alumno y alumna sobre la experiencia novedosa. Todos afirmaron haber disfrutado de preparar la materia así.

4.7.2. Práctica II: Hacer el esquema de la unidad por grupos

- **Descripción:** El tutor decidió trabajar la nueva unidad en pequeños grupos (seis grupos formados por cuatro o cinco estudiantes). Les pidió que leyesen el tema individualmente y que subrayasen los aspectos más importantes, para posteriormente, realizar grupalmente el esquema de la unidad en una cartulina. Para ello, el docente se sirvió de los conocimientos adquiridos previamente en otra área distinta sobre la elaboración de esquemas. Una vez finalizado el esquema, el grupo debía presentarlo ante el resto de compañeros y compañeras. El maestro se situó en un segundo plano durante todo el proceso, excepto en las presentaciones.
- **Objetivos:** Favorecer el trabajo cooperativo, la autonomía y la responsabilidad.
- **Valoración del alumnado:** Concluidas las exposiciones, confesaron al tutor haberse sentido muy a gusto con esa dinámica de trabajo.

4.7.3. Práctica III: Repaso de contenidos a través de la pizarra electrónica

- **Descripción:** El tutor hizo uso de los recursos interactivos que halló en web de *Anaya Digital* para trabajar distintos aspectos de la unidad.
- **Objetivos y valoración del alumnado:** Idénticos a los de la práctica recogida en el apartado 4.6.2.

4.8. Las prácticas motivacionales en el área de euskera

4.8.1. Práctica I: Aprender *bertsos* y canciones populares por parejas

- **Descripción:** El profesor repartió a cada pareja un *bertso* o canción popular vasca. El dúo debía repartirse el texto según su criterio, para que cada uno pudiera estudiarse su parte correspondiente de cara a exponerla al día siguiente en el aula.
- **Objetivos:** Desarrollar el aprendizaje memorístico y la competencia comunicativa en euskera.
- **Valoración del alumnado:** Afirmaron haber disfrutado mucho de la actividad, de hecho, pidieron al tutor repetirla en más de una ocasión.

4.8.2. Práctica II: Trabajar la gramática a través de un programa de televisión

- **Descripción:** El docente, al observar que los alumnos cometían reiteradamente el mismo error con la declinación en euskera, optó por poner un capítulo de *Kerman, mintzalagun bila*⁸, en donde se abordaba dicha cuestión.
- **Objetivos:** Subsanan errores básicos de la lengua y reforzar los contenidos trabajados en el aula.
- **Valoración del alumnado:** Muy positiva. Al acabar el programa, los alumnos y alumnas solicitaron ver un nuevo capítulo. Finalmente, el docente optó por poner diariamente un nuevo programa antes de iniciar las clases.

4.8.3. Práctica III: Representar situaciones de la vida cotidiana

- **Descripción:** El tutor dividió la clase en seis grupos y pidió a cada uno que pensase en una situación de la vida cotidiana, con el fin de hacer una pequeña representación de ésta ante el resto de compañeros y compañeras. El profesor no intervino en absoluto, dejó que cada grupo desarrollase libremente su idea. Su única exigencia fue que todos los miembros del grupo debían participar en la presentación.
- **Objetivos:** Usar la lengua vasca en contextos habituales, aprender léxico y estructuras nuevas y desarrollar la creatividad.
- **Valoración del alumnado:** Muy buena. Pidieron repetir la dinámica más veces.

5. Conclusiones

La justificación teórica del éxito motivacional de estas doce prácticas podría derivarse de los siguientes aspectos o estrategias:

- Trabajar cooperativamente:

Maslow (1991), McClelland (1989) y Epstein (1989) sostienen que una de las metas de las personas es relacionarse con las demás y lograr su aceptación. Las prácticas 4.3.1; 4.7.1; 4.7.2; 4.8.1 y 4.8.3., además de favorecer esta interacción social, dieron la posibilidad al alumnado de intervenir más activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, permitieron que el enfrentamiento con la tarea resultara más sencillo, dado que, en el supuesto de fallar, las responsabilidades no recaerían

⁸ *Kerman, mintzalagun bila*, se trata de un programa de humor de corta duración (aproximadamente cinco minutos por capítulo) que narra las historias de Kerman, un chico que está aprendiendo euskera. Éste impulsa a hablar en euskera, aunque se cometan errores lingüísticos. Al finalizar cada programa, el presentador da unas nociones teóricas sobre los contenidos tratados en el capítulo.

sobre un sujeto, sino que quedarían diluidas entre todos los miembros del grupo (Ames, 1992).

- Marcar un tiempo límite:

Huertas (1997) y Pleux (2003) sostienen que marcar un tiempo límite para la realización de una tarea puede generar ansiedad en el alumnado. Para los alumnos y alumnas del grupo este grado de ansiedad lejos de convertirse en un elemento inhibitorio, se convirtió en un elemento motivador que facilitó el rendimiento.

- Fragmentar la tarea teniendo en cuenta las destrezas e intereses del alumnado:

La práctica de conocimiento del medio, basada en preparar la unidad en pequeños grupos de expertos (1.5.1.), se ajustó a este tipo de fragmentación que, según Huertas (1997), favorece la percepción de la tarea como más autónoma y motivante.

La labor previa realizada por el tutor de dividir los contenidos en base a las capacidades e intereses de cada alumno y alumna, favoreció que cada estudiante preparase su apartado sin mayor dificultad (algo que también podría vincularse con la teoría motivacional de proponer tareas de reto moderado). Este logro del alumnado vino acompañado de una satisfacción (Keller, 1987), ya que a continuación el alumnado pudo utilizar los conocimientos recién adquiridos para formar a sus compañeros y compañeras. Por último, al tener en consideración los intereses de cada alumno y alumna, el tutor propició un aprendizaje más significativo y cercano a las experiencias del alumnado, y por lo tanto, más motivante (López, 2005).

- Usar el humor:

Dörnyei (2008) y Keller (1987) sostienen que el humor, en su justa medida, genera un clima de aula más relajado que favorece la participación y motivación del alumnado y el grupo parecía responder a esta premisa. Un claro ejemplo era el visionado del programa humorístico de *Kerman, mintzalagun bila*. La propia dinámica del programa motivaba al alumnado a estar atento a lo que sucedía y a participar activamente en la corrección de los errores gramaticales cometidos (a propósito) en el programa.

- Utilizar las TIC:

Las nuevas tecnologías han estado presentes en más de una práctica motivacional (1.3.2.; 1.4.1. y 1.5.3.). Keller (1987) considera importante utilizar diversos recursos para captar la atención del alumnado. De manera más específica, Delavaut y Fernández (2008) sostienen que la realización de tareas a través de diversos recursos

digitales (pizarra digital, vídeos, audios, juegos interactivos...) resulta, por lo general, más motivante para los estudiantes. Y este grupo no ha sido una excepción. Tal éxito pudo ser consecuencia del dominio del alumnado en el uso de las nuevas tecnologías, que le hacía sentirse en igualdad de condiciones con el tutor (Area, 2009). También pudieron influir otros aspectos como la calidad de los programas utilizados (con gran interactividad, música de fondo, buenos gráficos...) y el amplio abanico de posibilidades que ofrece la pizarra digital frente al libro de texto (Area, 2009).

- Permitir al alumnado ser protagonista de la acción educativa:
Castillejo (1994), Horno (2004), McClelland (1989) y Pintrich y Schunk (2006) sostienen que los docentes que se presentan como estimuladores o guías⁹, y convierten a los educandos en protagonistas de su educación, son los que más favorecen la motivación. En tres de las prácticas (1.1.1; 1.5.1. y 1.5.2.) el tutor ha respondido a este modelo, dejando que el alumnado fuera el protagonista de la acción educativa, si bien, él decidía qué era relevante, cómo organizaba la información... El docente en definitiva, velaba por el buen desarrollo de la tarea desde un segundo plano, es decir, sin intervenir en el proceso más que cuando era estrictamente necesario. Este tipo de interacción por parte del docente coincide con la teoría recogida por Keller (1987) sobre la satisfacción, que sostiene que el alumnado se siente más motivado cuando observa que el éxito obtenido es fruto de su esfuerzo personal.
- Proponer tareas de dificultad moderada:
Keller (1987) sostiene que las tareas de dificultad intermedia o de reto moderado son las que más favorecen la motivación del alumnado. Prácticamente todas las prácticas descritas entrarían dentro de esa categoría, salvo la de plantear problemas como un reto (4.3.2), que pudo suponer una dificultad mayor. Sin embargo, la motivación del grupo no disminuyó, dado que el docente trabajó en la zona de desarrollo próximo de su alumnado y lo hizo planteándolo como un reto. Asimismo, el maestro prestó su ayuda (andamiaje) a los estudiantes que más dificultades hallaron en la ejecución de la tarea (Bruner, 1988), favoreciendo así la confianza de aquellos que pudieran pensar que no tendrían éxito (Keller, 1987).
Por otro lado, pese a haber estado en contacto con el euskera desde el inicio de su escolarización, la mayoría de los estudiantes del grupo encontraba dificultades a la

⁹ McClelland vincula a este profesorado con el poder positivo, esto es, docentes que emplean su poder para evocar sentimientos de fortaleza y habilidad en el alumnado. Por su parte, Pintrich y Schunk (2006) se refieren a estos maestros como *democrático* o *colaboradores*.

hora de desarrollar su aprendizaje en esta lengua, pudiendo ser esta dificultad la que generó un detrimento de la motivación en las materias de euskera y conocimiento del medio (las dos áreas impartidas estrictamente en lengua vasca).

Si se analizan las prácticas motivacionales del área de euskera, se observa que, en términos de competencia lingüística, son de dificultad moderada. Esto es, la memorización de un *bertso* o la corrección de los errores cometidos por alguien que empieza a prender euskera, no supusieron mayor dificultad para el alumnado.

Respecto a conocimiento del medio, las prácticas más arduas fueron desarrolladas cooperativamente (4.7.1. y 4.7.2.), lo que puede motivar al alumnado a percibir éstas como más sencillas (Ames, 1992)¹⁰.

A modo de resumen, la idea inicial de este trabajo consistía en centrar la observación en aquellas áreas consideradas por el alumnado como más motivantes para extraer de ellas las claves del éxito motivacional. No obstante, se ha demostrado que en este grupo no hay una relación directa entre las materias consideradas como más motivantes (matemáticas y plástica) y el número de tareas motivacionales desarrolladas en ellas.

Asimismo, resulta muy difícil extraer unas líneas generales sobre prácticas que estimulan la motivación del alumnado; más aún cuando se trabaja con un número tan reducido de alumnos y alumnas.

En definitiva, este trabajo podría haber resultado más sólido de haber dispuesto de más recursos. Estos son algunos de los aspectos que podrían haberse mejorado y que sería interesante tener en consideración en la realización de futuros trabajos similares:

- Pedir a cada alumno y alumna que realice una valoración de cada una de las prácticas desarrolladas en el aula.
- Comprobar si la motivación que generan determinadas prácticas termina por desaparecer como consecuencia de ser ejecutarlas una y otra vez. Para ello, sería interesante poder repetir la observación pasado un tiempo.
- Desarrollar alguna práctica, basada en la teoría directamente y comprobar su efectividad motivacional en el alumnado.

¹⁰ Las áreas de plástica y de música, pese a ser impartidas también en lengua vasca, no suponen una dificultad en lo que a competencia lingüística se refiere; el lenguaje empleado es más básico y, en muchas ocasiones, no verbal (pintar, bailar...).

- Comprobar si una práctica motivacional llevada a cabo en una materia concreta y con un profesor o profesora concreto, resultaría igual de motivante en otra materia con el mismo docente o con otro distinto.

6. Agradecimientos

Al centro escolar y al tutor por dejarme formar parte de su realidad educativa durante tres meses. Al director de este trabajo.

7. Referencias bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Area, M. (2009). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un caso de estudios. *Revista de educación*, 352, 77-97
- Bernardo, J. y Basterretche, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Castillejo, J. L. (1994). La educación como fenómeno, proceso o resultado. En J. L. Castillejo, G. Vázquez, A. Colom y J. Sarramona (Eds.): *Teoría de la educación*, (pp.15-28). Madrid: Taurus
- Corrales, M. (1994). *Lenguaje logo III. Explorando la programación*. Costa Rica: EU-NED
- Cosacov, E. (2005). *Introducción a la psicología*. Argentina: Brujas
- Delavaut, M. E. y Fernández, C. R. (2008). *Educación y tecnología: Un binomio excepcional*. Argentina: Grupo editor K
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.): *Research on motivation in education*, 3. Nueva York: Academic Press
- Horno, P. (2004). *Educando el afecto: Reflexiones para familias, profesorado, pediatras...* Barcelona: Graó
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Argentina: Aique
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Abandono educativo temprano*. Recuperado el 20 de abril de 2014 de: [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES &c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout¶m3=1259924822888](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout¶m3=1259924822888)
- Jiménez,
- Keller, J.M. (1987). Development and use of the ARCS Model of instructional design. *Journal of Instructional development. Instructional development*, 10(3), 2-10.
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Cisspraxis
- Mahillo, J. (2002). *¿Sabes estudiar? El método que necesitas para aprobar a la primera*. Barcelona: Círculo de lectores
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación alternativas
- Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea
- Naranjo, M. L. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de*

- su importancia en el ámbito educativo. *Educación. Revista de la universidad de Costa Rica*, 33(2), 153-170
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Pleux, D. (2003). *Cómo motivar a tu hijo en el colegio*. Madrid: Síntesis
- Rice, F. P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill
- Segovia, N. (2005). *Aplicación de las TIC a la docencia: Usos prácticos de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Vigo: Ideas propias
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella
- Tierno, B. (1998). *Del fracaso al éxito escolar*. Barcelona: Círculo de lectores
- Valdés, C. (2005). *Conceptos básicos sobre motivación*. Recuperado el 2 de junio de 2014 de: <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/lamotici.htm>
- Vroom, V. J. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley